



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO
Programa de Doctorado en Ciencias Sociales

AICLE en la Región de Murcia:
Análisis de percepciones del profesorado y
propuestas de mejora para el programa bilingüe
en Educación Primaria

Autora:

D^a. Ana Isabel García Abellán

Directores:

Dr. D. Víctor Pavón Vázquez

Dr. D. Thomas H. Schmidt

Murcia, junio de 2022



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO
Programa de Doctorado en Ciencias Sociales

AICLE en la Región de Murcia:
Análisis de percepciones del profesorado y
propuestas de mejora para el programa bilingüe
en Educación Primaria

Autora:

D^a. Ana Isabel García Abellán

Directores:

Dr. D. Víctor Pavón Vázquez

Dr. D. Thomas H. Schmidt

Murcia, junio de 2022



AUTORIZACIÓN DE LOS DIRECTORES DE LA TESIS PARA SU PRESENTACIÓN

El Dr. D. Víctor Pavón Vázquez y el Dr. D. Thomas H. Schmidt, como directores de la Tesis Doctoral titulada “AICLE en la Región de Murcia. Análisis de percepciones del profesorado y propuestas de mejora para el programa bilingüe en Educación Primaria” realizada por D^a. Ana Isabel García Abellán en el Programa de Doctorado de Ciencias Sociales **autorizan su presentación a trámite** dado que reúne las condiciones necesarias para su defensa.

Lo que firman, para dar cumplimiento al Real Decreto 99/2011 de 28 de enero, en Murcia a 21 de junio de 2022.

THOMAS
HANS|
SCHMIDT

Firmado digitalmente por
THOMAS HANS|SCHMIDT
Nombre de reconocimiento (DN):
cn=THOMAS HANS|SCHMIDT,
serialNumber=X1094394P,
givenName=THOMAS HANS,
sn=SCHMIDT, ou=CIUDADANOS,
o=ACCV, c=ES
Fecha: 2022.06.22 13:21:36
+02'00'

PAVON
VAZQUEZ
VICTOR
MANUEL -
34000170Y

Firmado
digitalmente por
PAVON VAZQUEZ
VICTOR MANUEL -
34000170Y
Fecha: 2022.06.22
18:00:31 +02'00'

AICLE en la Región de Murcia. Análisis de percepciones del profesorado y propuestas de mejora para el programa bilingüe en Educación Primaria

Resumen

En esta tesis se estudia la percepción del profesorado de programas bilingües sobre diversos aspectos de AICLE, tanto metodológicos, como afectivos en las aulas de Educación Primaria de la Región de Murcia. Se aborda también la importancia de la lectoescritura en el aula bilingüe y su pedagogía. Para ello se realizan dos estudios de corte cuantitativo y cualitativo con diversos instrumentos como la entrevista grupal y el cuestionario. Los resultados sugieren que existe una relación entre las creencias del profesorado y variables como la formación en AICLE o los años de experiencia en programas bilingües. AICLE se percibe como un enfoque efectivo para el aprendizaje de contenidos y lenguaje, aunque aparecen aspectos susceptibles de mejora en el desarrollo del programa bilingüe en esta región. La lectura aparece como una destreza necesaria para poder acceder a los conceptos, especialmente en las etapas superiores de Ed. Primaria, mientras que la escritura no se percibe como una destreza fundamental en esta etapa. Se proponen finalmente una serie de medidas para la mejora de la implantación y desarrollo del programa bilingüe.

Palabras clave: AICLE, programa bilingüe, percepciones, profesorado, formación, lectoescritura, Región de Murcia, Educación Primaria.

CLIL within the Region of Murcia. An analysis of teachers' perceptions and proposals to improve the bilingual programme in Primary Education.

Abstract

This thesis deals with the analysis of teachers' perceptions about different aspects of CLIL, both methodological and affective, in the context of Primary Education within the Region of Murcia. The importance of literacy in the bilingual classroom and its pedagogy is also addressed. For this purpose, two quantitative and qualitative studies are carried out, using different instruments such as the group interview and the questionnaire. The results suggest that there is a relationship between teachers' beliefs and variables such as teachers' training on CLIL or the years of experience in bilingual programs. CLIL is perceived as an effective approach to learn contents, and a foreign language, although there are aspects related to the development of the bilingual program in this region that can be improved. Literacy appears as a necessary skill to access concepts, especially in the upper stages of Primary Education, while writing is not perceived as a fundamental skill at this stage. Finally, a series of guidelines to improve the implementation and development of the bilingual program are proposed.

Keywords: CLIL, bilingual programme, perceptions, teachers, training, literacy, Region of Murcia, Primary Education.

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi más sincero agradecimiento a mis directores, el Dr. D. Víctor Pavón Vázquez y el Dr. D. Thomas H. Schmidt por su inestimable apoyo, tiempo, paciencia y profesionalidad. Por todo lo que he aprendido de vosotros, tanto en el plano académico como en el humano, muchas gracias.

Gracias también al Servicio de Apoyo Estadístico de la Universidad de Murcia por su colaboración y asesoramiento. Tanto Antonio Maurandi López como Francisco Javier Ibáñez López han demostrado ser grandes profesionales y personas encantadoras.

Quisiera también dar las gracias de corazón a todos los profesores y centros educativos que generosa y desinteresadamente me abrieron las puertas y compartieron conmigo su tiempo, sus opiniones, sus inseguridades y preocupaciones de forma acogedora y sincera. Ellos son indudablemente los protagonistas de este estudio y una de mis motivaciones por seguir investigando en el ámbito de las percepciones del profesorado de programas bilingües.

De manera particular a mi compañero el Dr. D. Diego Guirado Aguilera que ha sido un gran apoyo y ayuda en este proceso, contribuyendo a que la motivación no decayese incluso en los momentos más complicados.

Finalmente, a mi esposo José Alberto y a mis hijos Lucía, Alberto, Jorge y Marina, a mi madre, mis abuelos y mi querida Conchi, por la confianza, el amor y la paciencia que siempre me han transmitido durante este proyecto y durante toda nuestra andadura juntos.

*“Nada te turbe,
Nada te espante,
Todo se pasa,
Dios no se muda,
La paciencia
Todo lo alcanza;
Quien a Dios tiene
Nada le falta
Solo Dios basta”.*

Santa Teresa de Ávila

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN.....	31
ORIGEN DE LA INVESTIGACIÓN.....	31
TEMÁTICA Y JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO.....	35
OBJETIVOS.....	40
ESTRUCTURA.....	41

PARTE I. MARCO TEÓRICO

CAPITULO I. AICLE.....	47
1.1. Características.....	47
1.2. Investigación en AICLE.....	64
1.2.1. Evaluación del rendimiento de los alumnos en AICLE: resultados y retos.....	65
1.2.2. Valoración de los aspectos afectivos.....	69
1.3. AICLE en Europa, España y Murcia.....	74
CAPITULO II. LECTOESCRITURA.....	99
2.1. La lectoescritura.....	99
2.2. La lectoescritura en lengua inglesa.....	102
2.2.1. La conciencia fonémica.....	106
2.2.2. Phonics.....	107
2.2.3. La fluidez lectora.....	110
2.2.4. El desarrollo del vocabulario.....	111
2.2.5. La comprensión lectora.....	112
2.3. Lectoescritura en el contexto de EFL y AICLE.....	115
2.3.1. Phonics en EFL y AICLE.....	117
2.3.2. Diseño de materiales de lectoescritura en AICLE.....	120

PARTE II. MARCO APLICADO

CAPÍTULO III. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	127
3.1. Objetivos y preguntas de investigación	127
3.2. Contexto e informantes	129
3.2.1. Estudio I. Contexto e informantes	129
3.2.2. Estudio II. Contexto e informantes	132
3.3. Modelo y características de la investigación	139
3.4. Procedimiento de recogida de datos e instrumentos	143
3.4.1. Estudio I. Administración y estructura.....	143
3.4.2. Estudio II. Administración y estructura	146
3.4.2.1. Cuestionario escrito	147
3.4.2.2. Entrevista semi-estructurada	149
3.5. Validez y fiabilidad de los instrumentos	151
3.5.1. Validez y fiabilidad de los instrumentos. Primer estudio.....	151
3.5.2. Validez y fiabilidad de los instrumentos. Segundo estudio	157
CAPÍTULO IV.	
PRESENTACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	169
4.1. Estudio I. Resultados del cuestionario escrito.....	169
4.1.1. Percepciones sobre aspectos metodológicos de AICLE. Tipología de actividades AICLE. Ítems 11-34.....	170
4.1.2. Percepciones sobre aspectos metodológicos de AICLE. Resultados de aprendizaje. Aspectos lingüísticos.....	197
4.1.3. Percepciones sobre aspectos metodológicos de AICLE. Resultados de aprendizaje. Aspectos cognitivos.....	202
4.1.4. Percepciones sobre aspectos metodológicos de AICLE. Resultados de aprendizaje. Aspectos motivacionales	202
4.1.5. Percepciones sobre aspectos metodológicos de AICLE. Uso de la L1 ...	204

4.1.6. Percepciones del profesorado sobre aspectos relacionados con la implantación del programa bilingüe: el perfil lingüístico del profesor AICLE	206
4.1.7. Percepciones del profesorado sobre aspectos relacionados con la implantación del programa bilingüe: caracterización de AICLE.....	206
4.1.8. Percepciones del profesorado sobre aspectos relacionados con la implantación del programa bilingüe: AICLE en la Región de Murcia.....	210
4.2. Estudio II. Resultados del cuestionario escrito	211
4.2.1. Percepciones del profesorado sobre las diferencias en la exposición a textos según la tipología del centro	214
4.2.2. Percepciones del profesorado sobre la importancia de la comprensión lectora.....	215
4.2.3. Percepciones del profesorado sobre la formación en lectoescritura (alumnado y profesorado)	217
4.2.4. Percepción del profesorado sobre actividades y estrategias de fomento de la lectura	219
4.2.5. Percepciones del profesorado sobre actividades y estrategias de comprensión lectora.....	222
4.2.6. Percepciones del profesorado sobre actividades de fomento de la escritura	223
4.2.7. Percepciones del profesorado sobre el uso de técnicas en el aula bilingüe	227
4.2.8. Percepción del profesorado sobre formación en lectoescritura.....	227
4.2.9. Percepciones del profesorado sobre formación en synthetic phonics ...	228
4.2.10. Percepciones del profesorado sobre el uso de synthetic phonics en el aula.....	228
4.3. Estudio II. Resultados del análisis de entrevistas semiestructuradas.....	233
4.4. Análisis y discusión de las entrevistas y preguntas de respuesta abierta de los cuestionarios I y II (Sección IV).....	246
4.4.1. ¿Cuáles son las características principales de la implantación del programa bilingüe en la Región de Murcia y sus diferencias con otros enfoques de enseñanza más tradicionales?	247
4.4.2. El perfil del profesor AICLE según el PRM	253

4.4.3. ¿Qué ventajas, desventajas, carencias y necesidades plantea la enseñanza de contenidos a través de AICLE en la Región de Murcia?	256
4.4.4. Carencias y necesidades del programa SELE en la Región de Murcia..	261
4.4.5. ¿Cuál es la importancia de la lectoescritura en el aula AICLE y cómo se lleva a cabo en el programa bilingüe según el PRM?	265

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES..... 271

5.1. Conclusiones respecto a los objetivos	273
5.1.1. Conclusiones respecto a las preguntas de investigación 1-2 y al Objetivo 1.....	273
5.1.2. Conclusiones relativas a la pregunta de investigación 3 y los Objetivos 2-3.....	275
5.1.3. Conclusiones relativas al Objetivo 4. Implicaciones derivadas de la investigación	277
5.1.3.1. Implicaciones en el ámbito institucional	278
5.1.3.2. Implicaciones en el ámbito de la formación al profesorado	284
5.1.4. Conclusiones relativas al Objetivo 5. Implicaciones derivadas de la investigación.....	287
5.1.4.1. Implicaciones en el ámbito del diseño de materiales.....	288
5.2. Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación.....	294

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 305

ANEXOS

ANEXO I Entrevista Semiestructurada.....	333
ANEXO II Cuestionario I. Cuestionario para docentes de metodología AICLE (Science) de Educación Primaria.....	337
ANEXO III Cuestionario II. Cuestionario para docentes que imparten clases en el proyecto bilingüe. La lectura y escritura en inglés.....	343
ANEXO IV Código Alfabético de la Lengua Inglesa.....	353
ANEXO V Código Alfabético de la Lengua Española.....	355

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Características principales estudios realizados.....	128
Tabla 2. Descriptivos para la variable Sexo	129
Tabla 3. Descriptivos para la variable Edad	129
Tabla 4. Descriptivos para la variable Perfil académico del profesor.....	130
Tabla 5. Descriptivos para la variable Años de experiencia docente.....	130
Tabla 6. Descriptivos para la variable Años de experiencia como profesor AICLE.....	130
Tabla 7. Descriptivos para la variable Cursos de Ed. Primaria donde los docentes enseñan Science	131
Tabla 8. Descriptivos para la variable Nivel de inglés de los docentes.....	131
Tabla 9. Descriptivos para la variable Formación en AICLE	131
Tabla 10. Descriptivos para la variable Origen de la formación	132
Tabla 11. Descriptivos para la variable Horas de formación	132
Tabla 12. Descripción estadística para la variable Sexo.....	132
Tabla 13. Descripción estadística para la variable Franjas de edad	132
Tabla 14. Descripción estadística para la variable Perfil académico del profesor	133
Tabla 15. Descripción estadística para la variable Años de experiencia docente	133
Tabla 16. Descripción estadística para la variable Años de experiencia como profesor AICLE.....	133
Tabla 17. Descripción estadística para la variable Nivel de inglés.....	134
Tabla 18. Descripción estadística para la variable Formación en AICLE.....	134
Tabla 19. Descripción estadística para la variable Conocen la metodología synthetic phonics	135
Tabla 20. Descripción estadística para la variable Fuentes de información sobre S.P.	135
Tabla 21. Descripción estadística para la variable Formación en S.P.	135
Tabla 22. Descripción estadística para la variable Origen de la formación en S.P.....	136
Tabla 23. Descripción estadística para la variable Horas de formación en S.P.....	136

Tabla 24. Número de encuestas por municipio del centro.....	137
Tabla 25. Porcentaje de encuestas por número de líneas.....	138
Tabla 26. Porcentaje de profesores según tipo de centro.....	138
Tabla 27. Porcentaje de profesores que trabajan en un centro según número de alumnos.....	138
Tabla 28. Porcentaje de asignaturas que se imparten en lengua inglesa.....	139
Tabla 29. Número de encuestas por años de implantación del proyecto bilingüe en el centro	139
Tabla 30. Fases del estudio.....	143
Tabla 31. Criterios para valoración del coeficiente Alfa de Cronbach.....	152
Tabla 32. Fiabilidad Compuesta para cada bloque	152
Tabla 33. Índices TLI y CFI y tipos de ajuste. Steiger (1990).....	154
Tabla 34. Índice de Ajuste Incremental. Cuestionario 1. Bloque 2.....	156
Tabla 35. Índice de Ajuste Incremental. Cuestionario 1. Bloque 3.....	156
Tabla 36. Alfa de Cronbach para cada bloque. Cuestionario 2.....	157
Tabla 37. Coeficientes estimados. Bloque 2	159
Tabla 38. Índices TLI, CFI y RMSEA, y tipos de ajuste.....	160
Tabla 39. Índice de Ajuste Incremental. Bloque 2.....	160
Tabla 40. Coeficientes estimados. Bloque 3.1	161
Tabla 41. Índice de Ajuste Incremental. Bloque 3.1.....	162
Tabla 42. Coeficientes estimados. Bloque 3.2	163
Tabla 43. Índices de Ajuste Incremental. Bloque 3.2	164
Tabla 44. Coeficientes estimados. Bloque 3.3	164
Tabla 45. Índice de Ajuste Incremental. Bloque 3.3.....	165
Tabla 46. Cuestionario I. Datos cuantitativos. Temáticas iniciales.....	169
Tabla 47. Cuestionario I. Datos cuantitativos. Temáticas emergentes.....	170
Tabla 48. Descriptivos para el Bloque II: actividades pedagógicas más representativas.	171
Tabla 49. Diferencias significativas en ítems 35-42 en función de la variable Formación en AICLE.....	199
Tabla 50. Opiniones sobre las ventajas de AICLE expresadas por más de un docente	208
Tabla 51. Opiniones sobre desventajas de AICLE expresadas por más de un docente	209

Tabla 52. Cuestionario II. Datos cuantitativos	212
Tabla 53. Inferencia en modalidades básica e intermedia	215
Tabla 54. Actividades de fomento de la lectura por importancia (ítems 23-33)	220
Tabla 55. Actividades de comprensión lectora según importancia (ítems 34- 40).....	223
Tabla 56. Materiales para enseñar <i>phonics</i>	229
Tabla 57. Horas lectivas semanales de Lengua Inglesa con <i>phonics</i>	230
Tabla 58. Relación entre preguntas de investigación y objetivos de análisis y objetivos de acción	272
Tabla 59. Estructuración de <i>tricky words</i> en programa <i>Jolly Phonics</i>	291

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. El tríptico del lenguaje	54
Figura 2. La Matriz CLIL.....	58
Figura 3. Modelo de ecuaciones estructurales. Cuestionario 1. Bloque 2	155
Figura 4. Modelo de Ecuaciones Estructurales. Cuestionario 1. Bloque 3	157
Figura 5. Modelo de Ecuaciones Estructurales. Cuestionario 2. Bloque 2.	159
Figura 6. Modelo de Ecuaciones Estructurales. Bloque 3.1	162
Figura 7. Modelo de Ecuaciones estructurales. Bloque 3.2	163
Figura 8. Modelo de Ecuaciones Estructurales. Bloque 3.3.....	165
Figura 9. Ítem 11. Lectura y comprensión de textos expositivos.....	172
Figura 10. Ítem 12. Experimentos científicos.....	173
Figura 11. Descriptivo ítem 12 (Experimentos científicos) según la variable Formación en AICLE.....	173
Figura 12. Ítem 13. Elaboración de presentaciones en formato digital o papel para exposiciones orales	174
Figura 13. Descriptivo ítem 13 (Presentaciones en formato digital) según la variable Años de experiencia en un programa bilingüe	175
Figura 14. Ítem 14. Actividades colaborativas en parejas o grupos	175
Figura 15. Ítem 15. Juegos de interpretación (<i>role play</i> activities).....	176
Figura 16. Ítem 16. Uso de materiales reales (<i>realia</i>).....	177
Figura 17. Descriptivo ítem 16 (Uso de materiales reales) según la variable Especialidad	178
Figura 18. Descriptivo ítem 16 (Uso de materiales reales) según la variable Formación en AICLE.....	178
Figura 19. Ítem 17. Visitas o excursiones temáticas.....	179
Figura 20. Descriptivo ítem 17 (Visitas o excursiones temáticas) según la variable Años de experiencia en el programa bilingüe	179
Figura 21. Descriptivo ítem 17 (Visitas o excursiones temáticas) según la variable Formación en AICLE.....	180
Figura 22. Ítem 18. Uso de esquemas y gráficos	180
Figura 23. Descriptivo ítem 18 (Uso de esquemas y gráficos) según la variable Formación en AICLE.....	181

Figura 24. Ítem 19. Actividades con pizarra y libros digitales.....	181
Figura 25. Ítem 20. Uso de <i>flashcards</i> como refuerzo visual	182
Figura 26. Ítem 21. Uso de vídeos, Power Point y diversos recursos TIC.....	183
Figura 27. Ítem 22. Canciones.....	184
Figura 28. Ítem 23. Teatro y mímica	184
Figura 29. Ítem 24. Proyectos de <i>Art & Crafts</i> relacionados con <i>Science</i>	185
Figura 30. Descriptivo ítem 24 (Proyectos de <i>Arts & Crafts</i> relacionados con <i>Science</i>) según la variable Años de experiencia en proyectos bilingües.....	185
Figura 31. Descriptivo ítem 24 (Proyectos de <i>Arts & Crafts</i> relacionados con <i>Science</i>) según la variable Formación en AICLE.	186
Figura 32. Ítem 25. Cómic e historias (lectura y/o elaboración).....	186
Figura 33. Ítem 26. Búsqueda de información en Internet	187
Figura 34. Descriptivo ítem 26 (Búsqueda de información en Internet) según la variable Años de experiencia en proyectos bilingües.....	187
Figura 35. Descriptivo ítem 26 (Búsqueda de información en Internet) según la variable la Formación en AICLE.....	188
Figura 36. Ítem 27. Juegos de respuesta física (TPR games)	188
Figura 37. Descriptivo ítem 27 (juegos de respuesta física) según la variable Formación en AICLE.....	189
Figura 38. Ítem 28. Tormentas de ideas.....	189
Figura 39. Ítem 29. Lecciones magistrales.....	190
Figura 40. Ítem 30. Resolución de problemas o acertijos.....	191
Figura 41. Descriptivo ítem 30 (Resolución de problemas o acertijos) según la variable Años de experiencia en proyectos bilingües.....	191
Figura 42. Descriptivo ítem 30 (Resolución de problemas o acertijos) según la variable Formación en AICLE.....	192
Figura 43. Ítem 31. Actividades en el huerto escolar.....	192
Figura 44. Descriptivo ítem 31 (Actividades en el huerto escolar) según la variable Formación en AICLE.....	193
Figura 45. Ítem 32. Actividades de gramáticas integradas en la clase de <i>Science</i>	193
Figura 46. Ítem 33. Actividades de vocabulario integradas en la clase de <i>Science</i>	194

Figura 47. Ítem 34. Repetición de rutinas al comienzo de la clase	194
Figura 48. Beneficios lingüísticos de AICLE según profesorado encuestado	198
Figura 49. Diferencias significativas ítem 40 (Los alumnos adquieren más vocabulario en L2 cuando aprenden a través de AICLE) en función de variable Años de experiencia docente	199
Figura 50. Descriptivo ítem 35 (Usar AICLE ayuda a los alumnos a mejorar su destreza de comprensión oral en L2) según la variable Formación en AICLE	200
Figura 51. Descriptivo ítem 36 (Usar AICLE ayuda a los alumnos a mejorar su destreza de expresión oral en L2) según la variable Formación en AICLE	200
Figura 52. Descriptivo ítem 37 (Usar AICLE ayuda a los alumnos a mejorar su destreza de comprensión escrita en L2) según la variable Formación en AICLE	200
Figura 53. Descriptivo ítem 38 (Usar AICLE ayuda a los alumnos a mejorar su destreza de expresión escrita en L2) según la variable Formación en AICLE	201
Figura 54. Diferencias significativas ítem 39 (Usar AICLE ayuda a los alumnos a mejorar su competencia gramatical en L2) según la variable Formación en AICLE.....	201
Figura 55. Descriptivo ítem 40 (Los alumnos adquieren más vocabulario en L2 cuando aprenden a través de AICLE) según la variable Formación en AICLE	201
Figura 56. Descriptivo ítem 41 (Usar AICLE ayuda a los alumnos a mejorar la pronunciación en L2) según la variable Formación en AICLE	201
Figura 57. Descriptivo ítem 42 según la variable Formación en AICLE	202
Figura 58. Descriptivo ítem 44 (Los alumnos están más motivados al estudiar otra asignatura en L2) en función de la variable Años de experiencia docente.....	203
Figura 59. Descriptivos ítem 44 (Los alumnos están más motivados al estudiar otra asignatura en L2) en función de la variable Años de experiencia en programas bilingües.....	203

Figura 60. Descriptivo ítem 44 (Los alumnos están más motivados al estudiar otra asignatura en L2) en función de la variable Formación en AICLE	204
Figura 61. Descriptivos ítem 46 en función de la variable Formación en AICLE	204
Figura 62. Descriptivos ítem 46 en función de la variable Años de experiencia en el programa bilingüe	205
Figura 63. Nivel de inglés mínimo para docentes AICLE según profesorado encuestado.....	206
Figura 64. Respuestas ítems bloque II.....	213
Figura 65. Descriptivo ítem 18 en función de la variable Especialidad del profesor	214
Figura 66. Descriptivos ítem 18 en función de la variable Años de experiencia docente en programas bilingües.....	215
Figura 67. Descriptivo ítem 19 según la variable Modalidad de bilingüismo en el centro.....	216
Figura 68. Descriptivo ítem 19 según la variable Nivel de inglés del profesor	216
Figura 69. Descriptivos ítem 19 según la variable Años de experiencia en programas bilingües	217
Figura 70. Descriptivos ítem 21 en función de la variable Tipo de centro	218
Figura 71. Relevancia de actividades de fomento de la lectura	219
Figura 72. Descriptivos ítem 26 en función de la variable Formación en AICLE.....	221
Figura 73. Descriptivos ítem 30 en función de la variable Formación en AICLE.....	221
Figura 74. Relevancia actividades y estrategias de comprensión lectora.....	222
Figura 75. Relevancia actividades de fomento de la escritura	224
Figura 76. Descriptivos ítem 44 en función de la variable Especialidad del profesor.....	225
Figura 77. Descriptivos en ítem 41 en función de la variable Nivel de inglés del profesor.....	226
Figura 78. Cursos donde se utiliza <i>phonics</i>	229
Figura 79. Tiempo semanal dedicado a <i>phonics</i>	230

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

ORIGEN DE LA INVESTIGACIÓN

El comienzo de mi interés en la investigación en el ámbito de la lectoescritura en el aula bilingüe se remonta al año 2009 cuando el centro escolar en el que trabajaba como docente fue seleccionado, junto con otros veinticuatro centros de la Región de Murcia, para implantar de manera pionera el programa Centros Bilingües Región de Murcia (CBM, en la actualidad SELE). Tras un periodo de formación obligatoria en el enfoque llamado aprendizaje integrado de contenidos y lenguaje (en adelante AICLE) por la Consejería de Educación iniciamos la andadura en la enseñanza integrada con este enfoque partiendo desde 1º de Ed. Primaria.

Además de docente en las distintas asignaturas no lingüísticas trabajé como coordinadora del programa bilingüe en mi centro y más adelante como formadora de profesores en colaboración con la Consejería de Educación y con otras instituciones educativas privadas. Este hecho me permitió mantener un contacto estrecho con numerosos grupos de profesores que accedían cada año al programa bilingüe con los que se crearon redes de cooperación de carácter informal. Para poder llevar a cabo tanto la coordinación del proyecto bilingüe, como la implantación gradual en el aula de las distintas asignaturas que impartía, completé mi formación con nuevos cursos y proyectos europeos.

Durante los siete años que siguieron a su implantación tuve la oportunidad de acompañar desde 1º a 6º de Educación Primaria como profesora de Ciencias Naturales, Plástica y Lengua Inglesa al mismo grupo que inició el proyecto bilingüe, lo cual me permitió observar en primera persona los resultados, retos y necesidades que surgen en la implantación de un programa bilingüe en cada una de sus fases. Pude así contrastar todo ello con mi experiencia anterior, poniéndolo siempre en común con el equipo AICLE del centro formado por el claustro de profesores que impartíamos clase en el proyecto bilingüe sin cuya ayuda, apoyo y coordinación el proyecto no habría tenido éxito. También compartí estas experiencias con otros profesores de la red de cooperación que se creó *ad hoc*. Una

de las primeras conclusiones que obtuvimos al comparar nuestra experiencia antes y después de utilizar el enfoque AICLE fue el gran impacto positivo en nuestros alumnos que este tipo de enfoque suponía a nivel de adquisición de competencias lingüísticas, sin mermar los contenidos y con un aumento considerable de la motivación, creatividad y capacidad de resolver problemas. Sin embargo, uno de los retos para el que tuvimos que buscar soluciones fue el aumento de la complejidad de los textos a los que los alumnos tenían que enfrentarse. A esta conclusión llegamos tanto por la observación en el aula de nuestros alumnos y sus necesidades, como por la comparación de los materiales que usábamos antes y después de comenzar el proyecto bilingüe.

Contrastando los textos de los libros de Inglés como Lengua Extranjera (en adelante EFL) a los que solíamos estar acostumbrados con los textos de los distintos materiales de Ciencias o Plástica veíamos que la complejidad era superior tanto por el vocabulario específico, como por el uso de estructuras que normalmente no aparecían hasta cursos o incluso etapas después. Por ejemplo, en aquella época no era común encontrar textos en libros de EFL de segundo de Ed. Primaria con vocabulario técnico propio de las Ciencias (*stem, trunk, branches, twigs...*), estructuras gramaticales complejas como la voz pasiva (*the shape of some materials can be changed*) o verbos poco comunes en este tipo de niveles educativos (*Push and pull are forces. We **pull something towards** us and **push them away***).

Estas reflexiones puestas en común con distintos compañeros, así como la observación y puesta en práctica en el aula con distintas técnicas y metodologías docentes me llevaron a seguir indagando y buscando formas que facilitaran el proceso lector a mis alumnos, pues gran parte de la comprensión del contenido dependía de esta destreza.

Al mismo tiempo, impartía algunas horas de Lengua Inglesa en Educación Infantil, gracias a lo cual conocí y me formé en la metodología *synthetic phonics* que en esa época en mi centro escolar sólo se utilizaba en las clases de esta etapa educativa. Observando los buenos resultados y los beneficios que esta metodología aportaba a los alumnos de Ed. Infantil decidimos continuar en todas las etapas de Ed. Primaria trabajando con este sistema en las clases de Lengua Inglesa en combinación con otros métodos más propios de EFL. Esto supuso un esfuerzo enorme de adaptación y creación de materiales, puesto que en esa época

todos los materiales que existían en el mercado sólo estaban dirigidos a alumnos nativos y no siempre eran apropiados para nuestras clases, por lo que necesitaban una adaptación profunda al contexto de nuestros alumnos, que eran, en su mayoría, niños no nativos de inglés hablantes de español como lengua materna (L1). Los resultados fueron muy beneficiosos. Observé que, en general, este tipo de intervenciones contribuían en gran medida a desarrollar la destreza lectora de forma mucho más rápida y eficiente facilitando de esta forma la comprensión de mis alumnos y, en consecuencia, su rendimiento y motivación en las asignaturas bilingües. En contra de lo que algunos consideran (Ruiz-Bikandi, 2003), trabajar con este sistema de forma paralela a la adquisición de la lectoescritura en castellano no produjo confusión ni entorpeció la adquisición de la lectoescritura en su lengua materna. Los alumnos, de hecho, solían hacer uso de cierta creatividad cognitiva extrapolando conocimientos y destrezas ya adquiridas en su L1 al aprendizaje de la L2.

Además, nos ayudó incluso a detectar casos de alumnos con trastornos de la lectura, puesto que las fases de desarrollo (lo que se espera que cada alumno sea capaz de hacer en cada fase del programa) están bastante claras en este tipo de método y cuando existen grandes diferencias más allá de las posibles diferencias individuales es sencillo identificar algunos rasgos que pueden ser indicadores de dichos trastornos. Sin embargo, todos estos beneficios estaban basados en nuestra observación y experiencia y no pudieron ser sometidos a una comprobación rigurosa y científica.

Durante este tiempo pensaba que sería interesante explorar estas observaciones desde un enfoque científico con el fin de comprobar si más alumnos se podrían beneficiar de una intervención de este tipo.

De manera paralela, observaba a través de los años cómo se desarrollaba el programa Colegios Bilingües Región de Murcia (CBM) incorporando nuevos centros bilingües cada año. Del contacto estrecho con el profesorado a través de los cursos de formación y de las redes de contactos entre docentes surgió entre nosotros la preocupación por cómo se estaba desarrollando la implantación, puesto que percibíamos una escasez en la formación del profesorado que accedía a los centros bilingües. Además, observaba en muchos de mis compañeros que el entusiasmo inicial había derivado en desilusión, desmotivación e incluso, en

ocasiones, ansiedad, debido a diversos factores. Uno de los problemas por los que todos pasamos en esa época fue la falta de material AICLE, puesto que no existía, como en la actualidad, material publicado por editoriales y adaptado al sistema educativo español. Los profesores de la red de cooperación intentamos paliar esta carencia creando un temario conjunto para los primeros años donde cada centro contribuía con una unidad formativa. Sin embargo, existían otros inconvenientes, como la escasez de recursos y medios o la falta de apoyo entre compañeros o equipos directivos, que también contribuían a ese malestar. Algunos compañeros incluso hablaban de abandonar el proyecto bilingüe, lo cual indicaba que algo no marchaba bien y ponía en peligro el avance de este programa.

Por otro lado, como madre de cuatro niños que han cursado estudios en cinco centros bilingües distintos podía observar cierta heterogeneidad en el desarrollo y resultados de los programas, así como distintos grados de satisfacción entre los padres.

En conclusión, a partir de mi experiencia como docente, formadora de profesores y madre surgió en mí un doble interés: por un lado, el de analizar las percepciones del profesorado como factores determinantes para el desarrollo apropiado de los programas AICLE y por el otro, el de intentar aportar posibles soluciones a retos como el desarrollo de la lectoescritura en el aula bilingüe. Siguiendo las palabras de Dalton-Puffer y Smit (2013), considero que debemos dejar a los principales actores (padres, profesores y alumnos) hablar de su experiencia en los programas AICLE para poder analizar los posibles retos que estos puedan plantear y buscar soluciones para una mejora continua de la calidad. Los programas bilingües basados en AICLE pueden aportar numerosos beneficios a la educación de nuestros alumnos e hijos, a pesar de que puedan existir factores de mejora. Considero por ello que es nuestro deber como docentes e investigadores contribuir, en la medida que nos sea posible, a su supervisión, desarrollo y mejora.

TEMÁTICA Y JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

Este proyecto se enmarca en el ámbito de las Ciencias Sociales, en concreto en el área de la Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Idiomas. En él se aborda la enseñanza de EFL en el contexto educativo español, concretamente en el marco de los programas bilingües que utilizan el enfoque AICLE para la enseñanza de contenidos y lengua extranjera en Educación Primaria. El estudio se sitúa en la Región de Murcia donde en el curso 2009-2010 comenzó la implementación gradual del programa Sistema de Enseñanzas en Lenguas Extranjeras (SELE) en varios centros educativos de la región que fueron aumentando cada año hasta la fecha actual. Hoy en día, todos los centros de la región cuentan al menos con una modalidad de enseñanza bilingüe. El estudio pretende abordar la percepción de los profesores de la región sobre diversos aspectos de la puesta en marcha de dicho programa a través de dos estudios. Un primer estudio, llevado a cabo con un cuestionario autoadministrado, y un segundo estudio, donde se realizaron entrevistas grupales y otro cuestionario que ampliaba y mejoraba varios aspectos del anterior. Ambos estudios eran de corte cualitativo y cuantitativo.

Además de los estudios descritos previamente, se sugerirán al final de la presente tesis un conjunto de propuestas de mejora relacionadas con los objetivos del estudio.

Se considera este tipo de estudio relevante, puesto que responde a la necesidad de ampliar las líneas de investigación en AICLE que en sus comienzos estaban orientadas en su mayoría al análisis de los resultados de la adquisición de la lengua extranjera por parte de los alumnos de programas AICLE, como se sugiere en diversos artículos que plantean agendas investigadoras (Coyle, 2007; Dalton-Puffer y Smit, 2013; Pérez-Cañado, 2011). Entre las líneas de investigación sugeridas se encuentra la de las percepciones de los diversos agentes (profesores, padres, alumnos y Administración educativa) sobre sus experiencias en AICLE que precisan de estudios rigurosos para “identificar sus necesidades y encontrar soluciones a los problemas que encuentran en su práctica diaria” (Fontecha, 2009, p. 16). Si se tiene en cuenta el porfolio de medidas de evaluación de los programas AICLE expuesto por Coyle *et al.* (2010), donde se exponen cuatro tipos de elementos de evaluación (evidencias de la práctica, afectivas, de los procesos y de

los materiales y tareas), este estudio se enmarcaría dentro de la evidencia afectiva donde, como sugieren los autores, se recaban datos cualitativos y cuantitativos de los profesores a través de cuestionarios y entrevistas. Como afirman los autores: “But the affective evidence (regarding motivation, anxiety and so on) is also very important. We need testimony from both learners and teachers, and from different points in the learning process” (p. 137). Como Casas y Rascón (2021) apuntan, es fundamental considerar las perspectivas de todos los agentes implicados en la implementación de los programas AICLE para obtener una visión comprensiva de sus diversos aspectos. Barrios (2022) subraya también la importancia de las percepciones de los distintos agentes en los programas AICLE para entender cómo son socialmente percibidos, comprendidos y desarrollados, así como las expectativas que generan.

Dada además la escasez de bibliografía sobre el programa AICLE y su implantación en la Región de Murcia, por un lado y sobre el uso de programas de lectoescritura en proyectos bilingües, por otro, se decidió realizar dos estudios en distintos centros AICLE de la Región de Murcia. En un primer estudio, a través de un cuestionario, se recogieron datos sobre la percepción del profesorado acerca de aspectos generales y metodológicos de AICLE.

En un segundo estudio, se recabaron datos mediante una entrevista grupal y un cuestionario sobre aspectos más específicos relacionados con la lectoescritura en el aula bilingüe de Ed. Primaria. Estos estudios además recabaron datos sobre diversas facetas del desarrollo del programa bilingüe en la Región de Murcia que se contrastan con los obtenidos en otros estudios similares que buscan arrojar luz sobre el estado del programa bilingüe en esta región y en el resto de España y que se abordarán en el Marco teórico.

Las percepciones del profesorado antes y durante la implementación de cualquier programa educativo son un factor relevante que puede influir en el desarrollo de este, puesto que todo profesor tiene una *herencia pedagógica* que es fruto de su experiencia como alumno y aprendiz, así como de la concepción de la educación presente en la sociedad y cultura en la que vive. Esta *herencia pedagógica* está presente, muchas veces de forma inconsciente, en la forma en la que se preparan los materiales, se imparten las clases o en lo que el profesor espera de sus alumnos, como algunos autores sugieren (Clark y Yinger, 1979; Wittrock,

1986). Aunque la *herencia pedagógica* tiene un peso considerable en la forma en la que el maestro tiene de concebir la enseñanza, no es lo único que influye en su propia filosofía de la didáctica. A su experiencia como aprendiz y receptor de un conjunto de prácticas pedagógicas hay que sumar todo el conocimiento pedagógico aprehendido durante su periodo de formación superior, durante su experiencia profesional y durante la formación continua que recibe a lo largo de su carrera profesional. Tanto la *herencia pedagógica* como el conocimiento adquirido a través de la formación y la docencia determinarán en gran medida el estilo de enseñanza y la metodología que el maestro ponga en práctica en el aula.

Es por ello por lo que la formación del profesorado juega un papel fundamental al comienzo y en el transcurso de un programa educativo novedoso. Dicha formación no sólo dota al profesor del conocimiento necesario para llevar a cabo prácticas docentes acordes con la metodología implementada, sino que si estas prácticas no están en consonancia con su experiencia como profesor, es decir, si resultan una novedad (como suele ser lo común en los programas educativos de reciente implementación), el docente necesitará salir de lo que comúnmente se conoce como su *zona de confort* para, no solo aprender, sino incorporar en sus clases nuevas técnicas y metodologías. Sólo de esta forma se alcanzará la tan deseada innovación en el aula de idiomas lo cual, en ocasiones, conlleva dejar de lado viejas concepciones o prácticas que hoy en día resultan obsoletas. Se trata, en definitiva, de que asimile por completo el conocimiento adquirido en la formación y se ponga en práctica, de que se aprehenda y no sólo se aprenda.

Como Clark y Lampert (1986) apuntan: “if prospective teachers come to us with incomplete and partially mistaken preconceptions about teaching and its complexities, we should take account of these preconceptions as we attempt to influence their implicit theories about teaching” (p.30).

Como se manifiesta en muchos de los testimonios recabados y se explicará más adelante, la falta de formación del profesorado influye en la percepción que éste tiene del programa. Sin una formación metodológica previa, el docente accede a un programa desconocido sin estar dotado de las herramientas necesarias para hacerle frente, por lo cual a la dificultad que entraña cualquier novedad hay que añadirle la inseguridad que genera el desconocimiento. Esto se

observa claramente en muchos testimonios donde la formación o la ausencia de la misma marca la diferencia a la hora de opinar sobre diversos aspectos del programa bilingüe. Por otro lado, como Pena y Porto (2008) indican, es importante conceptualizar las creencias de los profesores para poder comprender la forma en la que enseñan.

Aunque en la última década han proliferado los estudios de percepciones, se considera relevante en el contexto español realizar estudios en las distintas comunidades autónomas, puesto que cada una ha desarrollado un modelo distinto de enseñanza bilingüe, debido a que parte de las competencias en Educación han sido cedidas por el gobierno a cada comunidad autónoma. Asimismo, diversos estudios sobre la percepción del profesorado AICLE han puesto de manifiesto la importancia de este tipo de iniciativas (Dalton-Puffer y Smit, 2013; Paran, 2013). Se considera relevante comenzar este proyecto con un estudio de las necesidades y percepciones del profesorado de la Región de Murcia porque, como argumentan Ruiz de Zarobe y Lasagabaster (2010), los programas AICLE en las distintas comunidades autónomas españolas no son homogéneos en cuanto a normativa, recursos, implementación y formación del profesorado. En otra obra, estos mismos autores insisten en esta idea: “Due to this diversity, there are as many models as regions and no single blueprint exists to take root across the country” (Ruiz de Zarobe y Lasagabaster, 2010b, p. IX).

Puesto que cada comunidad autónoma establece las líneas de acción de su propio programa bilingüe, sólo a través de estudios centrados en cada región podremos identificar las necesidades específicas del profesorado en cada contexto. Aunque presumiblemente muchas de ellas sean comunes, un análisis específico en cada región detectará las necesidades concretas, lo cual puede contribuir a posteriori a crear una imagen general de AICLE en España.

Esta diversidad y la escasez de bibliografía sobre la implementación y puesta en marcha del programa bilingüe propio de la Región de Murcia, justificaría la utilidad de este tipo de estudio basado en el contexto murciano.

Además de ello, se coincide con Fernández *et al.* (2005) cuando indican dos motivos fundamentales para justificar este tipo de estudios. Por una parte, permiten determinar los motivos del éxito o fracaso de un programa de estas características y por otra, proveen de la información necesaria para desarrollar

acciones educativas y diseñar herramientas didácticas basadas en necesidades reales y destinadas a facilitar la labor docente de los profesores. Estos son los principales motivos por los que se ha considerado relevante realizar un estudio basado en las percepciones y necesidades del profesorado de la Región de Murcia que permita contextualizar las propuestas de mejora que se ofrecerán en la última parte de este estudio.

Se pretende también recabar información sobre las técnicas, estrategias, materiales y metodologías más empleadas en la enseñanza de la lectoescritura en inglés, así como la formación que los docentes han recibido relacionada tanto con AICLE, como con metodologías de enseñanza de lectoescritura.

Posteriormente, y tras analizar los datos de los cuestionarios y entrevistas, se realizan una serie de propuestas de mejora para la implementación y desarrollo del programa bilingüe en la Región de Murcia y se diseñan unos criterios generales que podrían servir de guía para la creación de futuros programas de lectoescritura en contextos AICLE. Los criterios parten de una adaptación de la metodología *synthetic phonics* al ámbito de los aprendices de EFL que son hablantes nativos de español. Dicha adaptación tendrá como uno de los puntos principales la modificación de la tradicional secuenciación de los fonemas y grafemas basándose en criterios de rentabilidad y previa asimilación en L1 y en la selección del léxico. Estos criterios resultan también novedosos debido a la escasez de estudios y de bibliografía sobre el uso y adaptación de *synthetic phonics* en el ámbito AICLE.

En conclusión, se considera que este estudio puede aportar datos sobre la situación de AICLE en la Región de Murcia, así como ofrecer herramientas pedagógicas que aporten soluciones a problemas específicos manifestados por los propios profesores, suponiendo un punto de partida para posteriores estudios que se centren en su implementación.

OBJETIVOS

Como se ha mencionado en el apartado anterior, la justificación de este estudio se encuentra en la necesidad de complementar o contrastar la información obtenida en la revisión bibliográfica sobre la situación del programa bilingüe en la Región de Murcia y sobre la importancia de las destrezas lectoescritoras en los programas bilingües en Educación Primaria con la percepción de los profesores como principales agentes y observadores del programa y del proceso educativo de los alumnos. De esta forma, se recabará información sobre el estado de la cuestión entre el profesorado adscrito al programa SELE. Como diversos autores han puesto de manifiesto (Coyle *et al.*, 2010; Dalton-Puffer y Smit, 2013) las experiencias y opiniones del profesorado conforman una valiosa fuente de información que debe ser tomada en cuenta a la hora de diseñar propuestas metodológicas que se materialicen en nuevos materiales docentes, puesto que son ellos los que deciden en todo momento la metodología que han de seguir en función de diversas variables como las necesidades de sus alumnos, la formación adquirida o los recursos disponibles entre otras.

Se parte de las siguientes preguntas de investigación. Según la opinión del profesorado de la Región de Murcia:

1. ¿Cuáles son las características principales de la implantación del programa bilingüe en la Región de Murcia y sus diferencias con otros enfoques de enseñanza más tradicionales?
2. ¿Qué ventajas, desventajas, carencias y necesidades plantea la enseñanza de contenidos a través de AICLE en la Región de Murcia?
3. ¿Qué importancia cobra la lectoescritura en el proceso de la adquisición de competencias en las asignaturas no lingüísticas en el aula AICLE?
4. ¿Cómo se lleva a cabo dicha enseñanza en el programa bilingüe?

Los objetivos, por consiguiente, de este estudio son:

1. Conocer las percepciones del profesorado de la Región de Murcia (PRM) sobre diversos aspectos de la implementación del programa bilingüe en Educación Primaria.

2. Conocer la opinión del profesorado de la Región de Murcia sobre la importancia que tiene la lectoescritura en lengua inglesa en un programa AICLE y su relación con la adquisición de contenidos en asignaturas no lingüísticas.
3. Saber cuáles son las metodologías, actividades y estrategias más representativas para el fomento de la lectoescritura en lengua inglesa según el PRM.
4. Realizar una propuesta de mejora del programa Sistema de Enseñanzas en Lenguas Extranjeras basada en las necesidades que plantea el PRM.
5. Diseñar una serie de criterios para la creación de material didáctico con el objetivo de mejorar la adquisición de las destrezas lectoescritoras en lengua inglesa de los alumnos de Educación Primaria que estudian asignaturas de contenidos en lengua inglesa a través del programa SELE.

ESTRUCTURA

Este trabajo se estructura en dos partes. La primera parte, denominada Marco teórico, tiene por objeto la revisión de la bibliografía existente sobre los distintos temas planteados en este estudio y abarca los capítulos I y II de esta tesis.

El primer capítulo está dedicado al enfoque AICLE o CLIL, puesto que es el contexto en el que se sitúa este estudio, sus orígenes, resultados de aprendizaje, retos y su aplicación en Europa, España y la Región de Murcia. Se explorarán aquí sus características y las diferentes metodologías que suelen acompañar la puesta en práctica de este enfoque. También se hará un recorrido por algunas de las líneas de investigación surgidas de su implementación, en especial las referidas al rendimiento de los alumnos en AICLE y sus resultados de aprendizaje. Se abordará la perspectiva de los factores afectivos, revisando resultados de estudios de percepciones llevados a cabo en el contexto español. La última parte del primer capítulo describe los comienzos de AICLE en España y su evolución a través de una revisión de las diversas normativas regionales que han ido modelando el desarrollo de los programas bilingües en aquellas comunidades

autónomas donde se ha implementado este tipo de programas, ahondando en la situación de la Región de Murcia.

A continuación, en el segundo capítulo se tratará la lectoescritura, comenzando desde una perspectiva general donde se exploran sus principales características para más adelante centrarse en el ámbito de la lectoescritura en EFL como parte de las destrezas que integran la competencia lingüística y describir sus distintos componentes. También se explorará la lectoescritura en AICLE desde un enfoque que parte no sólo del desarrollo de la destreza comunicativa, sino de la necesidad de su dominio para alcanzar la comprensión de los contenidos de las asignaturas no lingüísticas que se imparten en los programas bilingües. Finalmente se explicarán diversos aspectos de la metodología *synthetic phonics* y su papel en el aula bilingüe, para finalizar con una serie de consideraciones sobre el diseño de materiales destinados a la lectoescritura en AICLE.

La segunda parte, correspondiente al Marco aplicado, engloba los capítulos III, IV y V. El capítulo III presenta los objetivos y preguntas de investigación, justifica y explica el modelo de investigación diseñado y sus componentes. Puesto que esta tesis presenta los resultados de dos estudios, se presentan de manera independiente los datos relativos al contexto e informantes de cada estudio, así como los referentes a las características de la investigación, los procedimientos de recogida de datos e instrumentos y los procesos de validación y fiabilidad de dichos instrumentos. En el capítulo IV se presentarán los datos obtenidos a través de los distintos instrumentos utilizados en cada estudio, se analizarán y se relacionarán entre sí, contrastándolos también con los resultados de otros estudios similares. Finalmente, en el capítulo V, se ofrecerán las conclusiones respecto a los objetivos, exponiendo, además, las implicaciones derivadas de los resultados obtenidos en tres ámbitos, el institucional, el de la formación al profesorado y el del diseño de materiales, acabando el capítulo con las limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación.

PARTE I
MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

A I C L E

CAPITULO I. AICLE

1.1. CARACTERÍSTICAS

AICLE, también conocido por sus siglas en inglés (CLIL) es un enfoque educativo que integra el aprendizaje de contenidos y lengua extranjera. Aunque AICLE es un término que engloba múltiples programas que suelen variar dependiendo de la situación social de cada país, de sus políticas educativas (Baetens Beardsmore, 1993), de la región o incluso del centro educativo donde se implante, el eje que vertebra los programas que desarrollan este enfoque es común a todos ellos. Este eje se basa en la enseñanza y aprendizaje de distintas disciplinas, muchas veces desde una perspectiva holística e inter o multidisciplinar, a través de una lengua extranjera, una segunda lengua o una lengua adicional. Se utiliza para ello una serie de metodologías que combinan distintas teorías de enseñanza y aprendizaje con la pedagogía relacionada con la adquisición de segundas lenguas, así como con nociones de interculturalidad (Coyle, 2008). Los contenidos suelen coincidir con los contenidos curriculares de las distintas asignaturas no lingüísticas que se imparten en un centro, a saber, Música, Ciencias, Historia, etc. David Marsh, que acuñó el término CLIL en 1994, define junto con otros autores, este enfoque con estas palabras:

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a dual-focused educational approach in which an **additional language** is used for the learning and teaching of both content *and* language. That is, in the teaching and learning process, there is a focus not only on content, and not only on language. Each is interwoven, even if the emphasis is greater on one or the other at a given time. CLIL is not a new form of language education. It is not a new form of subject education. It is an innovative fusion of both. (Coyle *et al.*, 2010, p. 1)

Los programas bilingües basados en el enfoque AICLE surgen como respuesta al impulso que la Unión Europea pretende dar a la enseñanza bilingüe en su afán por promover la innovación en educación y el multilingüismo (Coyle, 2008), ambos necesarios para desarrollar con éxito su visión de una Europa

interconectada que facilita la movilidad entre sus ciudadanos: “The European Commission believes that it is necessary to make proficiency in at least two foreign languages at school a priority ...” (European Commission, 1995, p. 13).

Para el diseño de este enfoque, la Unión Europea toma como referencia el éxito de los programas de inmersión que se desarrollaron en Canadá en los sesenta, donde el francés se usó de forma experimental como medio de instrucción con estudiantes hablantes de inglés como primera lengua (Pérez-Vidal, 2009), y cuyos resultados mostraron que los estudiantes aprendían la segunda lengua sin ello afectar al desarrollo de su primera lengua (Lambert y Tucker, 1972). Estos programas canadienses fueron objeto de investigación desde una perspectiva tanto pedagógica como lingüística. Supusieron además el punto de partida para otros programas surgidos en los 80, como los de Instrucción Basada en Contenidos, conocidos también por sus siglas en inglés CBI y descritos por autores como Brinton *et al.* (2004), Dicks y Genesee (2016) y Wright (2011).

Aunque la Unión Europea tradicionalmente ha remarcado la importancia del dominio de varias lenguas por parte de los ciudadanos europeos, es a partir de 1995 cuando se produce un verdadero impulso en la búsqueda y promoción de mejores enfoques y metodologías para la enseñanza de idiomas (Coyle, 2008). De esta forma, a finales del siglo XX y principios del XXI se realizan diversas publicaciones promoviendo el bilingüismo y el multilingüismo, así como una enseñanza eficaz de idiomas (European Commission, 1995, 2006, 2008, 2009).

El Consejo de Europa también contribuyó a la promoción de la educación bilingüe y multilingüe con el diseño de dos instrumentos: el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y el Portfolio de las Lenguas Europeas (Consejo de Europa, 2001, 2003). La Unión Europea, consciente de los retos que supone el mercado laboral en la era moderna, buscó nuevas metodologías y enfoques educativos que desarrollaran destrezas lingüísticas en distintos idiomas para facilitar la movilidad y el trabajo en equipos internacionales. Además del impulso al desarrollo de comunicación en lenguas extranjeras, existió un interés por fomentar también otro tipo de destrezas y habilidades muy necesarias en el entorno laboral como son las sociales, interculturales y digitales, el pensamiento crítico, así como la capacidad de resolver problemas y de tomar decisiones (Pérez-Vidal, 2009). De esta forma se pretendía facilitar a los ciudadanos la vida en una sociedad multicultural durante una era digitalizada donde la capacidad de

analizar, interpretar y evaluar la información resulta fundamental, como se puso de manifiesto en el Consejo Europeo extraordinario de Lisboa (marzo de 2000).

Cuando se aborda la conceptualización de AICLE entran en juego muchos factores que dificultan su definición, como el lenguaje, el contenido, la cultura, el contexto, la cognición o la tecnología. Sin embargo, aunque en AICLE confluyen una serie de metodologías comunes, el hecho de que se establezcan conexiones entre los métodos de aprendizaje de lenguas y los de aprendizaje de contenidos hacen que se considere como un enfoque (San Isidro, 2018). Por ello, se considera relevante enfocar el marco teórico de AICLE desde dos perspectivas: las teorías de enseñanza y aprendizaje y los principios de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, que serán explicadas a continuación.

Entre las corrientes y teorías que han influido en el marco teórico de AICLE se encuentra el socio-constructivismo, especialmente por la visión compartida de que el conocimiento se genera a partir de la experiencia. El aprendiz debe tener un papel activo en su propio proceso de aprendizaje, debe tratar de interactuar con los distintos problemas o retos que se le plantean buscando soluciones creativas, lo cual favorecerá que su experiencia de aprendizaje sea mucho más significativa que si su rol es pasivo y se limita a escuchar al profesor la mayor parte del tiempo, como suele ocurrir en enfoques de enseñanza más tradicionales. De esta forma, aprendiendo a partir de la experimentación, de la práctica y de la interacción social con los compañeros, se fomenta su autonomía y se construye el conocimiento: “So learning is not adding information to information already stored, but constructing new knowledge” (Marsh *et al.*, 2009, p. 332).

Teorías como la de la zona de desarrollo próximo, desarrollada por Vigostky durante la segunda década del siglo XX, influyen notablemente en conceptos clave de AICLE como el de *scaffolding* o andamiaje. Vigotsky (1978) define esta zona como:

...the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with a more capable peer. (p. 86)

Según el autor, la zona de desarrollo próximo es la distancia entre lo que el alumno puede hacer por sí solo y lo que es capaz de hacer con ayuda de un

adulto o de un compañero. Entre estos dos polos se encuentra la zona de desarrollo próximo donde el aprendiz puede construir el conocimiento.

El concepto o la metáfora del andamiaje o *scaffolding* está relacionado con la zona de desarrollo próximo, puesto que se utiliza para referirse a la ayuda que los alumnos reciben por parte del profesor o de otros compañeros para poder entender la información o completar una tarea. Se trata de una ayuda temporal que se irá retirando cuando el alumno pase de una *zona dependiente*, donde necesita la ayuda de otra persona para ser capaz de realizar la tarea o comprender la información, a una *zona independiente* donde el alumno sea capaz de trabajar de forma autónoma, de la misma forma que un andamio se retira cuando el edificio ya está construido. Autores como Wood *et al.* (1976) igual que Vigostky (1978) remarcan, de esta forma, la naturaleza social del aprendizaje donde se necesita de la interacción social y la colaboración para que el aprendizaje tenga lugar. Defienden los primeros que el proceso de andamiaje capacita al alumno a resolver un problema o llevar a cabo una tarea que estaría fuera de su alcance sin la ayuda de un adulto:

Discussions of problem solving, or skill acquisition are usually premised on the assumption that the learner is alone and unassisted. If the social context is taken into account, it is usually treated as an instance of modelling and imitation. But the intervention of a tutor may involve much more than this. More often than not, it involves a kind of "scaffolding" process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts. This scaffolding consists essentially of the adult "controlling" those elements of the task that are initially beyond the learner's capacity, thus permitting him to concentrate upon and complete only those elements that are within his range of competence. The task thus proceeds to a successful conclusion. (Wood *et al.*, 1976, p. 90)

Un ejemplo de la dimensión social del aprendizaje en AICLE se refleja en la puesta en práctica en el aula de metodologías que promueven la interacción entre compañeros y el trabajo colaborativo para llegar al conocimiento, adquiriendo además una serie de competencias sociales como el sentido de pertenencia a un grupo, la escucha activa y aceptación de los compañeros, la negociación, la resolución de conflictos o la argumentación de ideas y distintos puntos de vista,

para posteriormente expresarlos verbalmente. Una de las más populares es la conocida como aprendizaje cooperativo, donde los alumnos trabajan en pequeños grupos en los que cada uno debe desempeñar una función establecida para completar una tarea (Zhang, 2010). Otras metodologías que reflejan el papel activo de los estudiantes y la construcción del conocimiento a partir de la práctica son el aprendizaje basado en tareas, donde los alumnos llevan a cabo tareas en las que tienen que poner en práctica todos los contenidos aprendidos o el aprendizaje basado en proyectos, en el que se deben buscar soluciones creativas a problemas de la vida real. El énfasis en este tipo de metodologías está no sólo en el producto final sino en los procesos sociales y cognitivos que transcurren durante el trabajo cooperativo que fomentan el pensamiento crítico, la capacidad de análisis, de evaluación y la creatividad. (Muñoz-Repiso y Gómez-Pablos, 2017).

Por otro lado, desde un punto de vista lingüístico los programas educativos basados en AICLE pueden ser considerados un tipo de inmersión parcial en lengua extranjera o adicional. AICLE es percibido como una consecuencia de la evolución pedagógica en la enseñanza de lenguas extranjeras (Muñoz-Luna, 2014). Es por ello por lo que AICLE comparte algunos de sus principios metodológicos con aquellos correspondientes a la adquisición de segundas lenguas. Propuestas como la hipótesis del input comprensivo y el modelo de monitor (Krashen, 1985), el enfoque natural de Krashen y Terrell (1983), la hipótesis del output de Swain (1985), conceptos como los de interlengua (Selinker, 1972) o la distinción, también por Krashen, entre adquisición y aprendizaje de lenguas, la hipótesis de la interacción (Long, 1983, 1996, 2007) o la lingüística sistémico-funcional de Halliday (Mohan, 2013) forman parte del marco teórico de AICLE (Ruiz de Zarobe, 2013) y son tenidos en cuenta en el diseño de materiales para el aula bilingüe. De hecho, podría considerarse que AICLE sigue un enfoque comunicativo, puesto que cumple con los principios de este enfoque descritos por Brandl (2008). A veces, incluso, se llega a considerar como una evolución del método comunicativo (Coyle, 2008).

Uno de los marcos más influyentes cuando se trata de explicar las características de AICLE es el definido por (Coyle, 2006) en su marco conceptual de las 4 C donde se definen los cuatro principios básicos que toda lección AICLE debe contener, es decir, contenidos, comunicación, cognición y cultura:

The 4Cs Framework suggests that it is through progression in knowledge, skills and understanding of the content, engagement in associated cognitive processing, interaction in the communicative context, developing appropriate language knowledge and skills as well as acquiring a deepening intercultural awareness through the positioning of self and 'otherness', that effective CLIL takes place. From this perspective, CLIL involves learning to use language appropriately whilst using language to learn effectively. (p. 9)

Como apunta la autora, en la medida en la que AICLE es un enfoque basado en la enseñanza de contenidos, es el contenido lo primero que ha de tenerse en cuenta cuando se planifica una lección. Los contenidos en AICLE son entendidos desde una perspectiva constructivista, no únicamente como los tradicionales temas del currículo, sino también como lo que queremos que nuestros alumnos sean capaces de entender, reflexionar, hacer o crear al final de cada unidad (resultados de aprendizaje), así como las destrezas necesarias que deben desarrollar para ello durante el proceso de aprendizaje. Ball *et al.* (2015) destacan la relación indivisible entre los contenidos y los objetivos siendo, estos últimos de dos tipos, objetivos entendidos como resultados de aprendizaje u objetivos prioritarios que hacen referencia al énfasis que el profesor da en una secuencia didáctica a cada uno de los tipos de contenidos que distinguen a continuación: contenidos conceptuales, procedimentales y lingüísticos. Los contenidos conceptuales o conceptos son aquellos que van a ser adquiridos. Los procedimientos son las destrezas necesarias para trabajar con los conceptos o, dicho de otra forma, los procesos que el alumno debe seguir para comprender y aprender los conceptos. Procesos como interpretar, analizar, examinar, transcribir o producir formarían parte del contenido procedimental. Finalmente, el contenido lingüístico es inherente al conceptual y al procedimental, siendo, no obstante, un contenido en sí mismo necesario también para acceder a la comprensión de los contenidos conceptuales. La interrelación de estos tres tipos de contenido, denominada por los autores como *dimensiones de aprendizaje*, favorece el aprendizaje significativo del alumno, puesto que los conceptos se aprenden a través de la práctica (procedimientos) y utilizando un tipo particular de discurso (lenguaje). Por otro lado, el contenido conceptual y el lingüístico pueden servir también como medio para alcanzar las destrezas cognitivas que forman parte del

contenido procedimental, de ahí la interrelación entre las tres dimensiones de aprendizaje.

Por esta razón, una de las claves de AICLE es la integración de los contenidos con el lenguaje de forma que los alumnos desarrollan paralelamente destrezas cognitivas, a partir de la asimilación de los contenidos, y lingüísticas, dada la puesta en práctica de diversas actividades comunicativas cuyo contexto principal es el contenido académico y no puramente lingüístico como ocurre en la enseñanza de idiomas. Existe, por lo tanto, un equilibrio entre el foco en la forma y el foco en el contenido. Puesto que AICLE es un enfoque flexible que se desarrollará de una forma u otra en función de diversas variables (geográficas, sociales, económicas, políticas, etc.) podemos encontrar un mayor énfasis en uno u otro foco dependiendo del programa en cuestión (Coyle *et al.* 2010).

A pesar de la tradicional fragmentación del currículo en distintas áreas o disciplinas, los contenidos en AICLE son trabajados en muchas ocasiones de manera transversal o interdisciplinar, entendiendo interdisciplinariedad en el ámbito escolar como la creación de vínculos entre asignaturas escolares (Lenoir y Bailis, 1997) o más concretamente, como se define en Lenoir *et al.* (2000):

The interrelationship of two or more school disciplines exercised at the curricular, didactic, and pedagogical levels, leading to the establishment of links of complementarity, cooperation, interpenetration, or reciprocal actions among diverse aspects of the curriculum (study matter, concepts, learning methodologies, technical abilities, etc.) in order to promote the integration of learning and knowledge by the student. (p. 105)

San Isidro (2018) distingue tres categorías de integración curricular: multidisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar y sitúa a AICLE entre las dos últimas, puesto que cuando se planifica una lección o el currículum de una asignatura AICLE se integran los objetivos y contenidos lingüísticos en los contenidos de asignaturas no lingüísticas.

Se pueden encontrar ejemplos de integración curricular en actividades que se suelen desarrollar en Ed. Primaria cuando en la asignatura *Arts & Crafts* se trabajan proyectos relacionados con los contenidos de *Science*, pero desde una perspectiva artística tanto en la forma como en el contenido, donde se da un equilibrio entre conceptos, técnicas y estructuras estudiados en *Science, Art &*

Crafts y English Language (García-Abellán, 2017). Otro ejemplo del carácter holístico e interdisciplinar en AICLE es la implementación en el aula AICLE (sobre todo en Finlandia) de metodologías como el aprendizaje basado en fenómenos, donde los alumnos deben aportar soluciones creativas a un problema abordándolo desde distintas áreas del conocimiento o disciplinas. En esta metodología desaparecen las tradicionales separaciones entre disciplinas para abordar los contenidos desde una perspectiva completamente holística e inter o multidisciplinar (Marsh *et al.*, 2019).

Con respecto a la comunicación, Coyle (2008) distingue entre tres tipos de lenguaje que surgen en el aula AICLE y que deben ser tenidos en cuenta a la hora de planificar unidades didácticas y actividades: *Language of learning* (lenguaje de aprendizaje), *Language for learning* (lenguaje para el aprendizaje), *Language through learning* (lenguaje a través del aprendizaje), para más adelante presentar el tríptico del lenguaje (Coyle *et al.*, 2010), que expresa la necesaria interconexión en AICLE entre los objetivos en términos de contenidos y los objetivos lingüísticos.

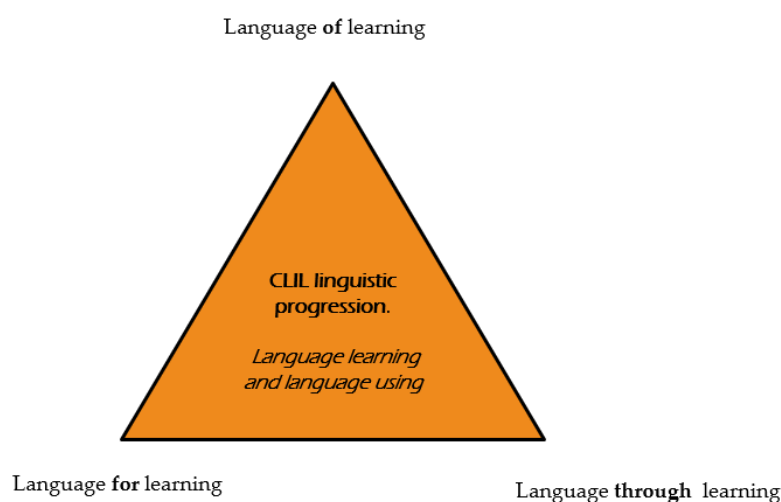


Figura 1. El tríptico del lenguaje

Nota. Adaptación de The Language Tryptych. Fuente: Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. (Eds.). (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.

Como se explica en Coyle (2008), el lenguaje de aprendizaje es aquel necesario para que los estudiantes tengan acceso a los conceptos relacionados con el tema que se está tratando. Este tipo de lenguaje engloba el léxico esencial de cada tema, la gramática, las estructuras y funciones, todo ello vinculado a la

temática relacionada con los contenidos de cada unidad. Por ejemplo, el lenguaje que se utiliza para definir, hacer hipótesis, describir o explicar formaría parte del lenguaje de aprendizaje.

El lenguaje para el aprendizaje es aquel que el alumno utiliza en contextos reales que requieren el uso de estrategias de comunicación y habilidades metacognitivas para poder operar de forma eficiente en situaciones de aula como trabajos en grupo, debates, preguntas y respuestas o argumentación, entre otros.

Finalmente, el lenguaje a través del aprendizaje es un nuevo uso del lenguaje que no está planificado ni ha sido previamente enseñado, pero que surge espontánea y necesariamente como fruto del uso del lenguaje y las habilidades cognitivas para aprender, conectando todo ello con las competencias lingüísticas e interculturales, lo que permite al alumno ampliar su conocimiento.

Esta diferenciación hace presente (especialmente en los conceptos de lenguaje de aprendizaje y para el aprendizaje) la distinción entre BICS y CALPS introducida por primera vez por Cummins (1979, 1981) según la cual BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) hace referencia a la fluidez en el lenguaje conversacional, al tipo de lenguaje que se usa en conversaciones informales, mientras que CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) está vinculado a un lenguaje de corte formal presente en los distintos géneros y estilos discursivos de las diferentes disciplinas académicas.

En AICLE, ambos tipos de lenguaje confluyen de forma equilibrada, puesto que encontramos ejemplos de CALP en el lenguaje de aprendizaje que recoge las convenciones gramaticales, léxicas, funcionales y estilísticas propias de cada disciplina y requiere de destrezas cognitivas de orden superior para, por ejemplo, justificar opiniones, elaborar hipótesis o interpretar datos. Por otra parte, BICS se hace presente en el lenguaje para el aprendizaje donde se trabajan actividades de corte comunicativo y se utilizan funciones de lenguaje propias del lenguaje diario (tradicionales en las clases de Inglés como Lengua Extranjera) como identificar información, clasificar, relacionar o realizar y contestar preguntas (Ball *et al.*, 2015; Coyle *et al.*, 2010).

Es importante también, cuando se trata de planificar el lenguaje en el aula AICLE, tener en cuenta las convenciones de los géneros discursivos propios de cada asignatura, debido a que estos varían en función de las necesidades

discursivas que cada asignatura plantea. Como Llinares y Whittaker (2006) expresan:

Learning a discipline always implies learning the language of that discipline, and this is even more necessary when learning in a foreign language. This focus on the specific linguistic features of the discipline is precisely what is involved in CLIL, since here both learning content and learning a foreign language are seen as goals. (p. 29)

Por ejemplo, en una asignatura como *Science*, los alumnos deben desarrollar destrezas que les permitan describir, clasificar, predecir, comprender y dar instrucciones, discutir, argumentar o explicar o bien a través de la lectura de textos de corte científico, de la escucha, del habla o de la elaboración escrita de textos de distintas tipologías textuales como informes, monografías, instrucciones o argumentaciones, entre otras. Sin embargo, en una asignatura como *History*, las tipologías textuales tendrán un carácter más narrativo y descriptivo que requieren el uso de otro tipo de destrezas para poder operar en este contexto.

De esta forma, el profesor debe, por un lado, hacer los objetivos lingüísticos visibles al alumno (Ball *et al.*, 2015) y por otro, enseñar de forma explícita técnicas de lectoescritura en función de las diversas tipologías y géneros de cada asignatura, identificando, como sostiene Lin (2016), las necesidades lingüísticas en cada contexto de aprendizaje. Ambas cosas ayudarán a los estudiantes a comprender las particularidades de cada tipo de discurso para producir textos de carácter oral o escrito siguiendo las convenciones necesarias en cada caso. Por ejemplo, en el caso de las matemáticas, muchos alumnos, tanto en L1 como en L2 son capaces de realizar operaciones, pero suelen fallar a la hora de resolver problemas. En ocasiones, esto se debe a un problema de comprensión lectora y no de comprensión de las reglas matemáticas, dado que el lenguaje matemático contiene una serie de códigos que no todos los alumnos son capaces de decodificar. Muchos profesores en L1 dan por hecho que sus alumnos tienen las destrezas lingüísticas necesarias para comprender los enunciados y no se detienen en explicar las convenciones propias de este lenguaje. En palabras de Ball *et al.* (2015): “Teachers often assume that learners have the necessary subject-specific language skills; or they assume that learners will ‘pick them up’, and that the skills therefore do not need to be taught” (p. 65). Como afirman dichos autores, en AICLE al trabajar de forma explícita los

objetivos lingüísticos y las características de los géneros discursivos de cada asignatura se facilita al alumno la comprensión de los contenidos y el desarrollo de su conciencia lingüística en torno a ellos.

Otro aspecto que debe considerarse cuando se aborda el lenguaje en AICLE es el papel de la lengua materna en el aula bilingüe. En el ámbito de la enseñanza bilingüe tradicionalmente ha existido (y aún persiste en muchos sectores) la tendencia a separar los idiomas de enseñanza, basándose en las creencias de que la L1 puede interferir negativamente en el proceso de aprendizaje de la L2 o en que a mayor exposición en L2 mejores resultados en su aprendizaje (Lasagabaster y García, 2014). Cummins (1998) ya criticaba esta postura restrictiva sobre el uso de la L1:

The use of L1 by students is seen as contravening the basic premises of immersion. It rarely occurs to teachers to permit students to use their L1 in these activities for discussion and initial draft purposes but to require that final drafts of writing or other project output be in the target language. The principle of language separation and vestiges of “direct method” teaching approaches (i.e., remaining totally in the target language) in immersion programs thus sometimes results in pedagogy that is less cognitively challenging and creative than many educators would consider appropriate. The provision of *comprehensible input* in L2 is interpreted as the promotion of literal rather than critical comprehension. (p. 38)

Sin embargo, cada vez más investigadores abogan por modelos de bilingüismo y plurilingüismo más flexibles en cuanto al uso alternado de la L1 y L2 (Creese y Blackledge, 2010; Hornberger, 2002; Lasagabaster y García, 2014; Lemke, 2002; López, 2008) y diversos estudios (Arthur y Martin, 2006; Lasagabaster, 2013; Lin y Martin, 2005; Pavón y Ramos, 2019) demuestran que un uso pedagógico de recursos como el cambio de código (*code-switching*) o el *translanguaging*, cuando se emplean de forma planificada y pedagógica, pueden resultar beneficiosos para el aprendizaje y no entorpecer el desarrollo de la L2, en contra de las creencias tradicionales.

En el caso de AICLE, el uso de la L1 es un tema controvertido puesto que hay quien aboga por un uso limitado, únicamente como apoyo en las explicaciones, mientras que otros ven en el uso pedagógico de la L1 una posible ayuda tanto en la formación del léxico, como en el desarrollo de la conciencia metalingüística de los estudiantes (Lasagabaster, 2013), pudiendo ser utilizada

incluso como técnica de andamiaje de contenidos en AICLE (Pavón y Ramos, 2019). Existe también quien considera que debe haber una inmersión total en la lengua extranjera, evitando el uso de la L1 (Cano, s. f.).

La tercera C, se refiere a cognición, o más concretamente, a la relación entre el nivel de lengua que poseen los estudiantes y su nivel de cognición. Se entiende cognición como los procesos o destrezas cognitivas que deben estar presentes durante el proceso de aprendizaje. Normalmente en AICLE estos niveles no son equivalentes, lo cual puede dar lugar a situaciones donde se encuentre un nivel de lengua demasiado sencillo o demasiado complicado comparado con el de cognición (Coyle *et al.*, 2010). Para asegurar que existe un equilibrio entre ambos niveles, estos autores sugieren utilizar una adaptación de la matriz de Cummins (1984) cuando se diseñan materiales o se planifican secuencias didácticas AICLE, de forma que exista una progresión en las necesidades tanto lingüísticas como cognitivas que las actividades o tareas plantean al alumno.

Cognitive demands	HIGH	2	3
	LOW	1	4
		LOW	HIGH
		Linguistic demands	

Figura 2. La Matriz CLIL

Nota. Adaptación de la Matriz de Cummins (1984). Fuente: Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (Eds.). (2010). CLIL: Content and language integrated learning. Cambridge University Press.

Como Coyle *et al.* (2010) explican, la matriz CLIL presenta cuatro tipos de tareas. En la tarea 1 tanto las necesidades lingüísticas, como las cognitivas son bajas para que el alumno se sienta seguro y pueda comenzar con algo que le sea familiar. En la 2 se utiliza un lenguaje reciclado, pero las necesidades cognitivas son superiores porque se comienzan a introducir conceptos abstractos a través del

andamiaje del nuevo conocimiento. En la tarea 3, se continúa desarrollando el conocimiento y el nivel del lenguaje se hace cada vez más complejo, para finalmente, en la 4 incorporar nuevos contenidos y lenguaje practicados de diversas maneras de forma cooperativa entre los compañeros y con el apoyo del profesor.

Cuando se habla de cognición, otro de los conceptos que han ejercido influencia en el marco teórico de AICLE es la taxonomía de Bloom (1956) donde se distinguen seis niveles en los procesos cognitivos necesarios para llegar a un aprendizaje significativo. Dicha taxonomía, es revisada y actualizada por Anderson y Krathwohl (2001), los cuales distinguen entre los siguientes procesos cognitivos: recordar, comprender, aplicar (que formarían parte de las habilidades o destrezas de pensamiento de orden inferior) y analizar, evaluar y crear (habilidades de pensamiento de orden superior). De nuevo, es importante identificar qué habilidades de pensamiento se trabajan en cada actividad, comenzando por las de orden inferior, y continuando por las de orden superior de manera que exista una progresión en las demandas cognitivas de las secuencias didácticas en AICLE. El hecho de que los contenidos se impartan en una lengua extranjera nunca debe suponer rebajar las demandas cognitivas que facilitan un aprendizaje significativo: “Content needs to be cognitively engaging to students with tasks which promote problem solving and higher-order thinking processes” (Banegas, 2013, p. 83).

Finalmente, la cuarta C habla de cultura, entendida no sólo desde la perspectiva del folclore, festivales, tradiciones o distintos estilos de vida que suelen también estudiarse cuando se aprende una lengua adicional y que, en muchas ocasiones, se presentan como productos culturales que resaltan más la parte exótica o diferente de una cultura que las similitudes que ésta pueda tener con la cultura propia de los aprendices. La cultura en AICLE estaría más bien relacionada con nociones como la de *second culture acquisition* (Robinson-Stuart y Nocon, 1996) o adquisición de una segunda cultura que se presenta como la integración de la cultura local y la cultura de la lengua meta, fomentando la propia conciencia meta-cultural y creando una síntesis que podría compararse con un sistema como el de interlengua, pero desde una perspectiva cultural y consciente, a lo que los citados autores se refieren como el color púrpura:

It is created when one becomes aware of one's own cultural lens (e.g., blue) through the recognition that a person from another culture has a different lens (e.g., red). Neither person can escape his or her own cultural lens, but each can choose to overlap lenses (e.g., purple) in order to understand better the other's perspectives and arrive at shared meaning. (p.435)

De esta forma, el término cultura en AICLE está relacionado también con las nociones de ciudadanía y comunidad. Uno de los objetivos es ir más allá de lo anecdótico desde el punto de vista folclórico e intentar relacionar los contenidos con la vida real, contextualizarlos desde una perspectiva intercultural para que los alumnos desarrollen una visión crítica del mundo, siendo conscientes de las diferencias, pero sobre todo de los valores compartidos entre culturas y desarrollando actitudes de respeto hacia las mismas (Coyle *et al.*, 2010). Vivimos en un mundo pluricultural donde es fácil que el desconocimiento del *otro* genere sentimientos de desconfianza que fomenten prejuicios, estereotipos o en el peor de los casos, actitudes de rechazo que pueden dar lugar a conflictos tanto a nivel local, como a nivel nacional o internacional.

En la medida en la que la cultura refleja la forma de interpretar el mundo que una sociedad posee, y la lengua expresa esta interpretación, AICLE fomenta el desarrollo de experiencias interculturales que son esenciales para que los alumnos adquieran nociones de ciudadanía, siguiendo las recomendaciones de la Unión Europea en su intento por fomentar la diversidad cultural y el diálogo intercultural (Coyle *et al.*, 2010).

Otra forma de fomentar el desarrollo de una conciencia intercultural en AICLE es la dimensión internacional que presenta a través de programas europeos como Etwinning o Erasmus + donde grupos de profesores y alumnos de distintos centros educativos de diversos países trabajan de forma cooperativa en un proyecto común durante un periodo de tiempo financiado por la Unión Europea (Cinganotto, 2016). Algunos de estos proyectos, conllevan también visitas presenciales a los centros asociados, lo cual fomenta el intercambio de experiencias entre alumnos de diversas lenguas y culturas, creando vínculos entre los alumnos y, por ende, fomentando la adquisición de una segunda cultura y el diálogo intercultural. Esta forma de trabajo requiere además del uso de las

Tecnologías de la Información y Comunicación (en adelante TIC) que es otra de las características de este enfoque.

Las TIC en AICLE tienen diversos usos, pueden emplearse como input de forma que el profesor cree contenidos, no sólo a partir de textos escritos, sino de manera multimodal, utilizando para ello distintas fuentes digitales como páginas web, blogs, Wikis o vídeos, entre otras. De especial utilidad durante el periodo de confinamiento provocado por la pandemia global del COVID 19 han sido las plataformas educativas virtuales que han permitido a los profesores y alumnos continuar con las clases a pesar del confinamiento y mantener el contacto, aunque de forma virtual, dando la posibilidad de crear contenidos, realizar y entregar tareas e incluso evaluar. Además de las plataformas digitales, destaca el auge de diversas aplicaciones educativas multimedia que permiten crear contenidos digitales de forma muy sencilla y práctica (Ruiz, 2021).

Una de las ventajas de utilizar este tipo de fuentes es la autenticidad de estas, debido a que en numerosas ocasiones provienen de páginas destinadas a hablantes nativos. Howard y Major (2004) remarcan la importancia de la autenticidad en el diseño de materiales y distinguen entre autenticidad de los textos y de las tareas. La primera hace referencia al uso de material escrito proveniente de fuentes auténticas para que los estudiantes tengan la oportunidad de ver, escuchar y leer de manera similar a la que los hablantes nativos se comunican. La segunda cobra una mayor importancia, puesto que está relacionada con las tareas que los alumnos deben desempeñar para llevar a cabo el aprendizaje y que deben reflejar tanto el lenguaje como la forma de actuar que se llevaría a cabo en el mundo real, fuera de la clase.

Sin embargo, la autenticidad además de una ventaja puede suponer también un inconveniente si el profesor no es capaz de encontrar un equilibrio entre el nivel de lenguaje requerido y el nivel de dificultad que entraña la lectura o la realización de una actividad o tarea con una fuente auténtica y no adaptada para fines educativos. En consecuencia, el profesor AICLE, debe estar al día no sólo del uso de las diversas fuentes y herramientas digitales que le permiten crear y distribuir contenido, sino también de las técnicas de andamiaje necesarias para hacer accesible a los alumnos este contenido en formato digital. Como afirma Mehisto (2012), “quality CLIL materials foster cognitive fluency through

scaffolding of a) content, b) language, c) learning skills development helping student to reach well beyond what they could do on their own” (p.24).

Pero además de su uso para crear o adaptar material, las TIC suelen ser utilizadas también como soporte para el output. Las presentaciones orales con un soporte digital son una forma tradicional en AICLE de poner en común los resultados de aprendizaje de un proyecto o de una investigación y suelen ser aprovechadas también para evaluar. Otro de los usos comunes de las TIC en el aula AICLE es la utilización de Internet para realizar proyectos de investigación sobre una temática particular. Es importante evitar actividades donde los alumnos se limiten a copiar y pegar información de Internet. Por el contrario, como apuntan Ball *et al.* (2015) el docente debe guiar el input creando tareas que requieran un uso práctico y significativo de las destrezas digitales, el lenguaje y el contenido sobre el que se va a investigar. Junto con el fomento de las destrezas digitales es imprescindible tener en cuenta la importancia de la alfabetización digital (*digital literacy*) que debe trabajarse de manera transversal, no sólo en las asignaturas AICLE sino en todas las que conlleven el uso de las nuevas tecnologías. Lowenthal *et al.* (2020) definen este concepto como la adquisición de las destrezas y habilidades necesarias para leer, escribir y comunicarse en el siglo XXI utilizando las tecnologías actuales y emergentes. Esta nueva forma de alfabetización implica la habilidad para buscar, comprender, analizar, interpretar y/o evaluar información que proviene de fuentes digitales. El docente debe guiar a los alumnos en el empleo de los recursos digitales, enseñándoles a hacer un uso responsable y a contrastar la información, buscando fuentes fiables y evitando, por tanto, contenidos engañosos o poco fiables que tanto abundan en Internet. Por estos motivos, la competencia digital debe formar parte de la formación del profesor. Como afirman Candel *et al.* (2021), “the training of the teaching staff is a key element for the inclusion and usage of the ICT in the educational process that allows to improve and facilitate the teaching-learning process, adapting to the necessities of each classroom and providing a suitable education for all students” (p.239).

El uso de las TIC en el aula AICLE ha facilitado también la puesta en práctica de metodologías como *flipped classroom* (clase invertida), o *gamification* (gamificación). En la primera, el profesor crea lecciones interactivas para que los alumnos accedan al contenido teórico desde sus casas, pudiendo visualizarlo

tantas veces como necesiten, para trabajar posteriormente en clase de manera práctica, resolviendo problemas y actividades que tradicionalmente se solían mandar como tareas para casa. Como afirma Arnold-Garza (2014), “the flipped evolved out of a history of experimentation with the concept of hybrid, or blended learning and problem-based learning, using active learning techniques and new technologies to engage students” (p.8).

En la gamificación se utilizan recursos digitales como aplicaciones online o plataformas educativas para adaptar juegos tradicionales a entornos digitales o crear nuevos juegos siempre con un fin académico. En una época donde los alumnos son nativos digitales, este tipo de metodologías suelen resultar motivadoras para ellos (Ruiz, 2021). La idea central en la gamificación es aprovechar el potencial motivador que tienen los videojuegos transfiriendo elementos típicos del juego a contextos que no son tradicionalmente lúdicos (Sailer *et al.*, 2017), como en este caso el aula.

Otra de las características que destacan en la implantación de programas AICLE, sobre todo en España, es el fomento de la co-enseñanza o enseñanza cooperativa. La co-enseñanza se lleva a cabo cuando “dos profesionales planifican, instruyen y evalúan colaborativamente a un grupo diverso de estudiantes” (Murawski, 2008, p.40). En el caso de AICLE, se lleva a cabo entre el profesor responsable de la asignatura y el auxiliar lingüístico. La figura del auxiliar de conversación en los programas AICLE surge como una ayuda para complementar el tipo de input lingüístico que reciben los alumnos de su profesor y que, en ocasiones, sobre todo en los casos en los que el docente responsable no es especialista de idiomas, puede tener ciertas carencias en la pronunciación o fluidez. Otra de sus funciones es la de dotar a las clases de un componente cultural que acerque a los alumnos a la cultura de la lengua meta fomentando, de esta forma, su competencia intercultural.

También se concibe la enseñanza cooperativa como una estrategia pedagógica que puede mejorar la calidad de las clases en AICLE, puesto que los alumnos se benefician de la complementariedad que ofrecen en términos pedagógicos un profesor de contenidos y un profesor de idiomas (Escobar, 2020). Estudios como los de Tobin y Abello-Contesse (2013) y Sánchez Torres (2014) analizan las ventajas e inconvenientes de los auxiliares lingüísticos en el aula AICLE. Sánchez Torres (2014) concluye que entre las principales ganancias se

encuentra la mejora en la competencia comunicativa de todos los agentes implicados (alumnos, profesores y auxiliares), aunque quedan pendientes muchos aspectos de mejora como, por ejemplo, la falta de experiencia pedagógica de los auxiliares y de formación en AICLE tanto del profesorado como del auxiliar. Friend *et al.* (2010) ofrecen seis modelos o estrategias de co-enseñanza y sugieren que este tipo de prácticas puede resultar beneficioso para atender a la diversidad del aula, especialmente para aquellos alumnos con necesidades educativas especiales:

Co-teaching can be viewed as a reasonable response to the increasing difficulty of a single professional keeping up with all the knowledge and skills necessary to meet the instructional needs of the diverse student population attending public schools and the complexity of the problems that they bring. The intent of co-teaching is to make it possible for students with disabilities to access the general curriculum while at the same time benefiting from specialized instructional strategies necessary to nurture their learning. (p.11)

En conclusión, teniendo en cuenta sus características, AICLE puede considerarse un enfoque innovador que parte de la enseñanza de contenidos en una lengua adicional incorporando metodologías vanguardistas en su puesta en práctica y con una sólida base teórica influida tanto por teorías del aprendizaje como por los principios de la adquisición de segundas lenguas o de lenguas extranjeras.

1.2. INVESTIGACIÓN EN AICLE

Toda innovación en el campo de la educación conlleva un periodo de implementación, investigación y reflexión sobre diversos aspectos que se ven afectados por la aplicación de un nuevo enfoque educativo. En el contexto de AICLE, estos aspectos abarcan campos tan amplios como la práctica docente, la normativa y legislación y, sobre todo, los resultados que se derivan de la implementación y desarrollo en las aulas, puesto que el fin último de toda innovación en educación es la mejora en la calidad de la educación de los alumnos. Es fundamental, por lo tanto, que la puesta en práctica de cualquier enfoque innovador en educación vaya de la mano de la investigación de los

resultados que dicha práctica arroja e indague en los factores que pueden influir en la misma. La investigación en el ámbito de los resultados de AICLE es muy numerosa y se ha ido desarrollando a lo largo de varias décadas tanto en Europa como en España.

No es el propósito de este capítulo enumerar las investigaciones sobre los resultados de la implementación de AICLE, porque sería prácticamente inabarcable, dado el gran volumen de estudios con el que se cuenta actualmente, sobre todo en España que en pocos años se ha situado a la vanguardia tanto de la práctica, como de la investigación en AICLE, como afirma Coyle (2010). El objetivo de esta sección consiste en ofrecer un recorrido por diversos estudios que incluyen revisiones bibliográficas relacionadas con las principales líneas de investigación que se derivan de la implementación de AICLE. Se abordarán temas como los resultados de este enfoque, los factores que influyen en la correcta implementación de programas bilingües, especialmente desde la perspectiva de la percepción del profesorado, y los retos que están aún por conseguir.

Coyle *et al.* (2010) identifican cuatro elementos susceptibles de evaluación relacionados con la investigación en AICLE: evaluación del rendimiento de los alumnos, de los factores afectivos de alumnos y profesores como la motivación o ansiedad, de los procesos aprendizaje y de los materiales y tareas. Los siguientes subapartados se centran en los dos primeros elementos, por ser estos los más relacionados con el objeto de estudio de esta tesis.

1.2.1. Evaluación del rendimiento de los alumnos en AICLE: resultados y retos

En el ámbito de investigación de AICLE uno de los campos más investigados ha sido el de los resultados de AICLE relacionados con la adquisición de la lengua extranjera. En las últimas décadas han proliferado numerosos estudios que analizaban diversos aspectos de la competencia comunicativa en los alumnos de programas AICLE como la pronunciación, sintaxis, gramática o léxico, entre otros, (Ackerl, 2007; Admiraal *et al.*, 2006; Agudo, 2019; Agudo, 2020; Brevik y Moe, 2012; Catalán *et al.*, 2006; Dalton-Puffer,

2005; Gallardo del Puerto *et al.*, 2009; Jiménez Catalán y Ruiz de Zarobe, 2009; Ojeda, 2009; Pérez-Cañado, 2018; Rallo-Fabra y Jacob, 2015).

Sin embargo, aunque son cuantiosos los estudios que muestran los resultados de AICLE expresados sobre todo desde la perspectiva de los beneficios, autores como Cenoz *et al.* (2014) consideran que hacen falta investigaciones críticas sobre AICLE, dado que a veces el discurso sobre este enfoque tiende a glorificarse (Codó, 2020). Cenoz *et al.* (2014) identifican ciertas debilidades en aspectos como la falta de claridad conceptual, la ausencia de evidencia empírica sólida cuando se afirma el éxito de AICLE o su efectividad. En opinión de Paran (2013), una de las limitaciones de AICLE es que en varios países la participación de los alumnos en estos programas es selectiva y se lleva a cabo en función de su nivel de inglés. Critica también la falta de claridad terminológica en su definición, el hecho de que funciona mejor con los alumnos que son mejores estudiantes y de que la investigación se base en los resultados lingüísticos y no en términos de adquisición de contenidos. Sugiere además que es posible que parte del éxito resida en la gran inversión económica en materiales, recursos y formación al profesorado y se pregunta qué habría ocurrido si esa inversión se hubiera hecho en favor de una implementación apropiada del método comunicativo, dotando a los centros de más horas en la asignatura de Lengua Extranjera.

Bruton (2011) denuncia que los alumnos que no pertenecen a los programas AICLE se encuentran en desventaja, puesto que no reciben las mismas horas de inmersión en L2 que los alumnos AICLE y deberían estar en igualdad de condiciones, aunque la inmersión no se haga a través de asignaturas de contenido, sino aumentando las horas de las asignaturas de lengua extranjera. Bruton (2013) percibe en AICLE limitaciones como la falta de profesores cualificados, la sobrecarga de trabajo para los docentes, la dificultad de muchos alumnos para comprender los contenidos, especialmente de aquellos que tienen dificultades en lengua extranjera o de aprendizaje.

Pérez-Cañado (2018) observa que gran parte de los estudios cuantitativos y cualitativos sobre los efectos de AICLE son transversales y pone de manifiesto la falta de estudios longitudinales: “the overwhelming majority of studies conducted are cross-sectional and lack a longitudinal perspective” (p. 52). Además, identifica ciertas deficiencias en los estudios longitudinales más

destacados hasta la fecha (Pladevall-Ballester y Vallbona, 2016; Rallo Fabra y Jacob, 2015; Ruiz de Zarobe, 2008; Serra, 2008) por el hecho de que carecen de homogeneidad en las muestras, las cuales suelen ser limitadas. Es por ello por lo que lleva a cabo un estudio longitudinal garantizando la homogeneidad de los grupos con 1033 alumnos de Ed. Primaria, Secundaria y Bachillerato en doce provincias españolas sobre los efectos de AICLE en el aprendizaje de aspectos de la lengua extranjera como la gramática, el vocabulario, la comprensión lectora, la comprensión oral y la producción oral. Los resultados muestran que hay diferencias en favor de los alumnos que estudian a través de AICLE. Las diferencias comienzan a ser visibles a final de la Educación Primaria, pero sobre todo a final de la Secundaria donde los alumnos de programas bilingües superan a los de monolingües en todos los aspectos arriba mencionados. Las conclusiones de este estudio sugieren que se necesita tiempo para que se perciban los efectos positivos de este tipo de instrucción en los alumnos. Aun así, el hecho de que todos los componentes lingüísticos y destrezas se vean positivamente afectados por AICLE parece remarcar la importancia de una implementación continuada a lo largo de las diferentes etapas educativas.

La bibliografía sobre los resultados de la implementación de AICLE es numerosa y ha evolucionado en las últimas décadas incrementándose el número de estudios longitudinales y tratando de paliar las limitaciones surgidas previamente, como se ve en Pérez-Cañado (2018).

Sin embargo, existen muchos otros ámbitos relacionados con AICLE donde también se han realizado investigaciones y donde se puede encontrar información no sólo acerca de los resultados de AICLE, sino también sobre múltiples aspectos de este enfoque donde se han realizado estudios o se precisa seguir investigando. Por ejemplo, Pérez-Cañado (2012) realiza una revisión de la literatura de AICLE comenzando por sus orígenes y su relación con los programas de inmersión canadienses y norteamericanos, su caracterización, la investigación hasta la fecha en Europa y España y las líneas de investigación en AICLE que necesitan una mayor profundización como las que se mencionan a continuación:

- efectos de AICLE en el desarrollo de la lengua materna y la lengua extranjera, así como en la adquisición de contenidos, preferiblemente a través de estudios longitudinales,
- factores afectivos y actitudinales,
- principales necesidades y problemas que emergen de la práctica diaria de AICLE,
- metodologías utilizadas por los profesores para el desarrollo y evaluación de las asignaturas AICLE, así como observación de la práctica docente,
- formación de profesorado y estrategias de coordinación y colaboración entre docentes.

Otra revisión de la literatura sobre la investigación en AICLE puede encontrarse en Pavón (2015), donde se distinguen y clasifican los estudios sobre AICLE en las siguientes categorías: evaluación de programas, resultados de aprendizaje relacionados con el lenguaje y con el contenido, factores afectivos y actitudes, creencias y percepciones del profesorado, formación del profesorado, percepciones de padres y estudiantes, uso de la L1, alternancia de código y transferencia lingüística, pedagogía, asistentes lingüísticos e interculturalidad y multiculturalidad.

San Isidro (2018) ofrece también una revisión de la literatura relativa a la investigación en AICLE distinguiendo los siguientes aspectos:

- la conceptualización y caracterización de AICLE,
- los resultados de AICLE y sus efectos positivos en las actitudes de los alumnos, en su motivación hacia el aprendizaje de un idioma extranjero y en el aprendizaje de la lengua extranjera,
- las percepciones positivas de los profesores, alumnos y padres sobre la implementación de AICLE, las percepciones de los profesores sobre la dificultad de la integración curricular, sus efectos en las distintas lenguas de instrucción y la necesidad de apoyo de la Administración,
- el impacto de AICLE en el aprendizaje del contenido y de la lengua materna.

Pavón (2018) llama la atención sobre la falta de estudios en ámbitos distintos al de la mejora de la lengua extranjera en AICLE y lleva a cabo un estudio comparando los resultados en ámbitos rurales y urbanos en el que se analiza la influencia en el éxito de AICLE de diversas dimensiones, analizando los resultados de aprendizaje de las clases de lengua extranjera y materna, de la clase de Ciencias y la influencia de distintos factores psicoafectivos. Los resultados muestran que no se dan diferencias significativas entre los alumnos de ambos entornos, rural y urbano, y que en aquellos casos en los que se dan (ligeramente a favor de los alumnos de entornos urbanos) no son significativas y pueden deberse a factores relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje y no al hecho de que los alumnos pertenezcan a uno u otro entorno.

La atención a la diversidad en AICLE es un ámbito poco explorado hasta la fecha. Madrid y Pérez-Cañado (2018) proporcionan una descripción general de la bibliografía sobre atención a la diversidad en AICLE, clasificándola en tres tipos. En primer lugar, publicaciones que se centran, desde una perspectiva teórica, en las líneas de acción que se pueden establecer en los programas AICLE para atender a la diversidad. En segundo lugar, estudios cualitativos sobre la percepción del profesorado y las principales necesidades de formación, donde el tema de la atención a la diversidad ha surgido como uno de los aspectos de mejora en AICLE. Finalmente, aparece una rama cuantitativa de reciente incorporación a la agenda investigadora.

En conclusión, la agenda investigadora en AICLE ha ido evolucionando desde una perspectiva centrada en el desarrollo de la lengua extranjera, hacia otros aspectos como las percepciones de los distintos agentes, la adquisición de contenidos o la atención a la diversidad.

1.2.2. Valoración de los aspectos afectivos

Diversos estudios han demostrado que los alumnos que estudian contenidos a través de una lengua extranjera muestran actitudes más positivas hacia el inglés que aquellos que sólo estudian Inglés como Lengua Extranjera (Lasagabaster y Sierra, 2009). Una de las características de AICLE reside en el uso auténtico del lenguaje para fines comunicativos reales. A diferencia de las

clases de Inglés como Lengua Extranjera, donde el uso del inglés en el aula se basa en situaciones ficticias (reservar un hotel, sacar entradas para un concierto, ir al supermercado, entre otros muchos ejemplos), el alumno en el aula AICLE utiliza la lengua con fines reales para, por ejemplo, presentar trabajos, plantear dudas, exponer contenidos, evaluar o analizar. Al no ser el lenguaje en sí mismo el fin último de su uso, sino un medio para alcanzar un objetivo, los alumnos lo adquieren y practican casi de forma inconsciente, lo cual supone una serie de beneficios como el hecho de reducir el filtro afectivo al usar la L2 en público. Lasagabaster y Sierra (2009) consideran que esta puede ser una de las razones por las que los alumnos de programas AICLE mejoran su actitud hacia la L2. Lasagabaster y Doiz (2017) realizan una revisión de los estudios sobre el impacto de AICLE en factores afectivos, además de contribuir con su investigación a la bibliografía sobre este tema.

Dentro del ámbito de los factores afectivos se encuentran los estudios sobre las percepciones de los agentes que forman parte de la comunidad educativa. Las percepciones del profesorado son un aspecto clave en la investigación sobre AICLE, puesto que, como afirman Pena y Porto (2008), para poder comprender la forma y los motivos por los que los docentes enseñan de una determinada manera, es necesario llevar a cabo estudios de la conceptualización de creencias didácticas de los docentes. Este ámbito, además es uno de los que aparece de forma recurrente en las agendas de investigación de distintos autores (Coyle *et al.*, 2010; Dalton-Puffer y Smit, 2013; Pérez-Cañado, 2011).

Pena y Porto (2008) realizan un estudio a través de la distribución de cuestionarios a docentes que acaban de incorporarse en el proyecto bilingüe para arrojar luz sobre las creencias acerca de su docencia, sus miedos y necesidades frente a la novedad de enseñar por primera vez en AICLE. Los resultados revelan que los profesores tienen una percepción positiva de la enseñanza bilingüe, aunque consideran que puede interferir negativamente en la adquisición de vocabulario en la L1, por lo que suelen desarrollar estrategias para que los alumnos lo aprendan en ambos idiomas. En contra de la tendencia general en otros estudios similares, no consideran que necesiten formación metodológica. Algunos de los docentes en este estudio muestran además su preocupación por los alumnos con necesidades educativas

especiales para los que puede entrañar una dificultad mayor el hecho de aprender contenidos a través de una lengua extranjera.

Madrid *et al.* (2018) llevan a cabo un estudio de percepciones en Andalucía donde se encuesta a 228 alumnos y 49 miembros del claustro de profesores y equipo directivo de siete centros de Educación Secundaria de Andalucía sobre la valoración de la enseñanza a través de AICLE. Todos los agentes encuestados destacan el aumento del nivel de inglés y de obtención de certificados que lo acreditan (B1 y B2 especialmente). Los profesores reconocen el esfuerzo y la importancia de la labor de los coordinadores de los programas bilingües y se muestran satisfechos con los resultados del programa y el prestigio que ha adquirido el centro en su entorno social. Sin embargo, consideran que es necesario una mejora en la atención a la diversidad.

En Extremadura Martínez Agudo (2018) realiza un estudio con 187 alumnos y 55 profesores de cuatro centros de Educación Secundaria a través de cuestionarios con el objetivo de identificar las fortalezas y debilidades de los programas bilingües en esta región desde la perspectiva de los agentes. Las conclusiones muestran que en general existe una satisfacción con estos programas, sobre todo desde la perspectiva del alumnado. Identifican factores de calidad como los resultados lingüísticos del alumnado, la preparación e implicación del profesorado y el reconocimiento social de los centros, entre otros factores. Como propuestas de mejora destacan la formación lingüística y pedagógica del profesorado de asignaturas no lingüísticas, un mayor número de profesorado nativo, una coordinación más eficaz entre el profesorado de las asignaturas lingüísticas y de contenidos y un mayor control de los programas a través de evaluaciones externas.

En Castilla León los resultados de un estudio de percepciones (Sanz de la Cal y Casado Muñoz, 2018) muestran un alto nivel de satisfacción de los participantes con los resultados del programa bilingüe. La muestra cuenta con 201 alumnos de Ed. Secundaria, 28 profesores de lengua extranjera, 28 de asignaturas no lingüísticas y 6 coordinadores del programa bilingüe y 10 miembros del equipo directivo de seis centros. Se reconoce la figura del coordinador como un elemento clave para el buen funcionamiento del programa y, aunque estos reciben formación por parte de la Consejería de

Educación, se sugiere incrementar las acciones formativas destinadas a los mismos.

Se valora también la implicación de los docentes, su conocimiento de la lengua extranjera y de AICLE, así como su alto grado de motivación, a pesar de que supone una carga añadida para ellos tanto por la necesidad de coordinación, como por el tiempo que deben destinar a la adaptación de materiales curriculares.

Sin embargo, se sugieren mejoras en aspectos como la internacionalización de los centros a través de la participación en proyectos europeos, un mayor reconocimiento de la figura del coordinador bilingüe por parte de la Administración, una mejora en los criterios de selección de los auxiliares de conversación para que tengan un perfil más pedagógico y una falta de recursos TIC. Con respecto a los materiales, ponen de manifiesto el gran tiempo que se requiere para adaptar, crear o seleccionar materiales para el aula bilingüe, porque los existentes no siempre se adecúan a sus necesidades. Por ello reclaman contar con horas para estas tareas dentro de su horario.

En Castilla la Mancha, el estudio realizado por Nieto y Ruiz (2018) a 72 alumnos y 31 profesores, 11 miembros de equipos directivos, dos coordinadores y 72 alumnos muestra la satisfacción de los participantes en aspectos como la mejora de la percepción social del centro, gracias al programa bilingüe y en factores como el ambiente multicultural y de multilingüismo a los que los programas de movilidad europeos han contribuido en gran medida.

Se valora positivamente la formación lingüística tanto del equipo directivo, como del profesorado y el esfuerzo de este último por explicar los contenidos de manera efectiva en lengua extranjera, a pesar de la falta de formación en metodología bilingüe.

Los docentes se muestran motivados, aunque reconocen que supone una carga adicional de trabajo y tiempo cuya compensación económica es insignificante. Por otro lado, se critica la falta de inversión en profesorado, en auxiliares de conversación y en nuevas tecnologías, el elevado número de

alumnos por clase, la necesidad de más horas de coordinación y de una evaluación más elaborada y continuada.

Finalmente, en la Región de Murcia, en comparación con otras comunidades autónomas, se percibe cierta escasez de investigación en el ámbito de AICLE. No aparece mencionada, por ejemplo, en la obra de Lasagabaster y Ruiz de Zarobe (2010) sobre AICLE en España, muy probablemente porque en esa fecha el programa bilingüe sólo tenía un año de experiencia en la región, aunque en otras comunidades se realizaron estudios de percepciones previos a la implantación del programa bilingüe para conocer de antemano las expectativas de los profesores o un año después de la implantación del programa bilingüe como en Pladevall-Ballester (2015).

Sin embargo, tampoco aparece mencionada en publicaciones posteriores donde se analiza la evolución de los programas en distintas comunidades autónomas como en el monográfico *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España* (Ortega Martín *et al.*, 2018).

Lova *et al.* (2013) llevan a cabo una investigación para conocer la percepción del profesorado de Ed. Primaria de centros bilingües de la Región de Murcia sobre la formación y coordinación del profesorado, metodología y evaluación, resultados, recursos e incentivos y familias. Para ello se realizan entrevistas semiestructuradas a 14 profesores quienes señalan que impartir clases a través de AICLE ha supuesto una mejora de la imagen del centro, un aumento de la coordinación del profesorado, actitudes positivas por parte del alumnado hacia la lengua inglesa y una mejora de su nivel de inglés. No obstante, también indican que trabajar en un proyecto bilingüe supone un aumento de la carga de trabajo y no cuentan con incentivos.

También en la Región de Murcia, Campillo *et al.* (2019) realizan un estudio de percepciones a través de un cuestionario y un foro de discusión distribuido a profesores de 1º y 2º de Ed. Primaria de centros bilingües que imparten las asignaturas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en el curso 2014-15, con el fin de recabar información sobre las prácticas docentes e identificar las líneas de actuación de los profesores en relación a aspectos como la coordinación con los asistentes lingüísticos, las pautas metodológicas

que siguen, los instrumentos de evaluación y aspectos susceptibles de mejora del programa bilingüe.

Los resultados indican que los docentes se muestran satisfechos con el trabajo de los asistentes lingüísticos, sobre todo porque contribuyen a la motivación de los alumnos, a la mejora de las destrezas orales y al desarrollo de su conciencia intercultural. Los instrumentos de evaluación más usados en estas clases son las fichas de clase, exámenes escritos, presentaciones orales y los proyectos. Los profesores encuestados indican que hay ciertos aspectos de mejora en el programa como la disponibilidad de recursos, una mejora en la formación del profesorado AICLE y mayor coordinación entre los miembros de la comunidad educativa.

Finalmente, Campillo *et al.* (2020) analizan si en el aula AICLE los profesores fomentan el uso de procesos cognitivos de orden superior definidos por Anderson y Krathwohl (2001). Los resultados sugieren que se promueven más las habilidades de orden inferior, aunque los investigadores recomiendan contrastar estos resultados con los de otros estudios en este contexto.

1.3. AICLE EN EUROPA, ESPAÑA Y MURCIA

España ha sido tradicionalmente un país multilingüe, aunque con un uso mayoritario del castellano que, en ocasiones, como durante las primeras décadas del franquismo, ha sido impuesto como única lengua oficial. Como se expone en distintos capítulos de Lasagabaster y Ruiz de Zarobe (2010), el comienzo de la democracia supuso un reconocimiento y normalización de las lenguas minoritarias en España como el catalán, valenciano, gallego y vasco, amparadas por leyes como las de Normalización Lingüística (1983). Este hecho derivó en un auge en las políticas regionales que buscaban conservar y dar un impulso a estas lenguas que pasaron a ser lenguas cooficiales. En el ámbito académico, esto sirvió de motor para fomentar la investigación en los programas de enseñanza bilingüe que durante los ochenta y noventa solían combinar el español con una de las lenguas cooficiales.

Las últimas leyes orgánicas de Educación remarcan la importancia de la adquisición de la competencia comunicativa tanto en las lenguas cooficiales como en lenguas extranjeras. Un ejemplo de ello es la Ley Orgánica 2/2006, de

3 de mayo, de Educación que en su artículo 2.1 j) y k) menciona la necesidad de que el sistema educativo español capacite a los alumnos para la comunicación en la lengua oficial y cooficial en el caso de las comunidades bilingües y en una o varias lenguas extranjeras. La importancia del plurilingüismo se hace mención también en la disposición final séptima bis.

A pesar de la importancia que la legislación otorga a la enseñanza de idiomas, en los resultados de los informes como PISA (*Programme for International Student Assessment*) o el último Estudio Europeo de Competencia Lingüística 2012 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012) España no ha quedado tradicionalmente en una posición muy favorable en cuanto al dominio del inglés como lengua extranjera, en comparación con otros países de la Unión Europea (Fontecha, 2009). Este hecho, junto con el empeño de la Unión Europea de fomentar el multilingüismo a través de estrategias como las ya comentadas, han sido los factores determinantes para que AICLE se haya ido implantando en España de manera gradual.

No obstante, hoy en día no todas las comunidades autónomas han implantado AICLE en sus sistemas educativos, aun cuando el Real Decreto 126/2014 por el que se establecen el currículo básico de Educación Primaria y en el 1105/2014 por el que se establece el currículo básico de Educación Secundaria y de Bachillerato contempla la posibilidad de impartir materias del currículo en lenguas extranjeras sin que esto suponga la modificación del currículo de las materias que se elijan para ello.

Esta implementación gradual de los programas AICLE ha venido precedida por numerosas investigaciones donde las comunidades autónomas bilingües, en su afán por preservar las lenguas minoritarias, han sido pioneras en la investigación sobre los efectos de la enseñanza bilingüe, antes incluso de que comenzara la estrategia europea (Artigal, 1997).

Como se comentó en la sección Introducción, una de las características de la implementación de AICLE en España consiste en que no existe un modelo homogéneo. Dado que en España gran parte de las competencias en materia educativa han sido cedidas a las comunidades autónomas, cada comunidad ha diseñado un programa diferente donde, a pesar de tener necesariamente puntos comunes, existen notables variaciones en las fechas de inicio, etapas

donde se implementa, normativa, modelos, formación al profesorado, recursos, asignaturas en lengua extranjera o adicional, evaluación e inversión, entre otras, como sugieren los siguientes autores: “In the last two decades Spain has decentralized education to autonomous communities in order to accommodate the demands of the co-official languages and the different autonomous regions” (Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010, p. 281).

La heterogeneidad en los modelos de programas bilingües en las distintas comunidades autónomas se percibe por algunos expertos como un factor de mejora. De hecho, han surgido asociaciones como EB (Enseñanza Bilingüe) que han puesto de relieve esta heterogeneidad y pretenden trabajar para lograr un proyecto común en aras de un consenso que conduzca a una mayor calidad normativa y metodológica. No obstante, se asume que no es algo sencillo de conseguir:

La Asociación Enseñanza Bilingüe, observatorio de la enseñanza bilingüe en España, tiene entre sus fines principales la promoción de un marco nacional que regule esas enseñanzas y la mejora de la calidad de todos los programas de enseñanza bilingüe en los distintos territorios... No parece existir voluntad política suficiente, por parte de las diferentes administraciones educativas, de acordar un modelo de enseñanza bilingüe, ni tampoco por parte de la administración central de liderar tal proyecto (Rupérez *et al.*, 2019, p. 8)

Otros autores, sin embargo, no ven en esta heterogeneidad un problema como Lasagabaster y Ruiz de Zarobe (2010) cuando afirman que este hecho no es positivo ni negativo sino más bien el reflejo de distintos factores como los recursos económicos, el grado de apoyo de cada gobierno regional o la cantidad de profesorado cualificado, entre otros.

Al revisar la historia reciente de la enseñanza bilingüe en España, cabe destacar también el papel del programa bilingüe MECD/British Council como uno de los precursores de la enseñanza bilingüe en diferentes centros educativos de España. Este programa, puesto en marcha en 1996, está presente en diez comunidades autónomas, Ceuta y Melilla y utiliza un currículo integrado Hispano-Británico.

Falcón-Díaz *et al.* (2019) destacan entre sus características el hecho de que los profesores reciben formación y deben tener un nivel de inglés muy alto, pudiendo ser tanto nativos británicos, como españoles bilingües con conocimiento y experiencia del sistema educativo anglosajón. La carga lectiva en lengua inglesa es de entre un 40-50% de las horas lectiva. La enseñanza de la lectoescritura (*literacy*) se lleva a cabo desde edades muy tempranas, normalmente a partir de los tres años. El programa MECD/British Council ha servido como referente para el diseño de programas bilingües posteriores, dada la buena acogida y el éxito que ha tenido en su implantación y desarrollo.

Además de este programa, las distintas comunidades autónomas han diseñado y puesto en práctica diversos proyectos multilingües que varían en cada región teniendo en cuenta además las peculiaridades de aquellas comunidades autónomas donde existen lenguas cooficiales. A continuación, se describirán brevemente las principales líneas de acción en materia de enseñanza multilingüe en las comunidades autónomas que cuentan con algún programa de esta naturaleza, centrándonos en la Región de Murcia, puesto que es la región donde este estudio ha tenido lugar.

En Andalucía, tras la experiencia positiva del programa Secciones bilingües donde se implementaron a partir de 1998 programas bilingües español-francés, da comienzo en el año 2005 un nuevo programa llamado Plan de Fomento del Plurilingüismo, que desarrolla una serie de políticas lingüísticas con el objetivo de mejorar la competencia comunicativa en lengua extranjera del alumnado andaluz, siguiendo las recomendaciones de la Unión Europea. Al cabo de los años, diversos estudios han arrojado luz sobre los efectos de la implementación de AICLE en las aulas andaluzas.

En un estudio pionero a gran escala de Lorenzo *et al.* (2010) se pone de manifiesto que los resultados de aprendizaje y los niveles de competencia en materia lingüística son mejores en los grupos de alumnos AICLE que en el resto de grupos. Los resultados de este estudio muestran además que en AICLE se da una influencia positiva del aprendizaje incidental y del *transfer* positivo. Sugieren también que los alumnos que se incorporaron más tarde al programa bilingües tienen un nivel de competencia similar al de aquellos que comenzaron antes y que AICLE favorece el trabajo en equipo

interdepartamental, especialmente entre los especialistas en asignaturas de contenidos y los de asignaturas lingüísticas.

En Aragón, desde 1996 y a través de distintas órdenes y decretos se van trazando las líneas de actuación para la implementación de la enseñanza bilingüe en esta comunidad. El Programa Integral de Bilingüismo en Lenguas Extranjeras (PIBLEA) regulado por la Orden de 14 de febrero de 2013, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte pone en marcha a partir del curso 2013/2014 tres modalidades de enseñanza bilingüe en centros sostenidos con fondos públicos: centros que impartan dos áreas, materias o módulos del currículo en lengua extranjera, centros que impartan una sólo y centros adscritos al convenio MECD/British Council. Años después, la Orden ECD/823/2018, de 18 de mayo, por la que se regula el Modelo Brit_Aragón para el desarrollo de la Competencia Lingüística de y en Lenguas Extranjeras en centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón realiza una reflexión inicial sobre la implantación desigual del programa bilingüe en sus tres provincias y se reconoce que una de las modalidades del programa no se considera como verdadero bilingüismo por lo que pretende mejorar el desarrollo del programa bilingüe en las aulas aragonesas e incrementar paulatinamente su implantación. En esta orden, el programa Brit_Aragón arranca de manera experimental en el curso 2017-2018 con ocho centros que realizan un pilotaje. El profesorado participante en Ed. Infantil y Primaria debe contar con un nivel B2 del MCERL, pero en ambas Etapas se debe contar también con profesorado que acredite un nivel C1 y formación metodológica. En Secundaria es necesario un nivel C1.

La normativa del programa bilingüe en Asturias se recoge en la Resolución de 4 de junio de 2015, de la Consejería de Educación y Cultura y Deporte. Esta resolución tiene un carácter un tanto general si se compara con otras normativas. Con respecto a la acreditación lingüística del profesorado, no se menciona ningún nivel del MCERL, sólo se alude al hecho de que el profesorado debe poseer competencia lingüística en el idioma en el que se imparta el programa bilingüe (preferiblemente inglés). No se hace referencia a AICLE, ni a la figura del auxiliar de conversación, aunque la página web de la Consejería de Educación aloja como un programa adicional el Programa de Auxiliares de Conversación que pueden solicitar todos los centros y no solo los

adscritos al programa bilingüe. Los centros bilingües deben impartir al menos un 50% de los contenidos de las áreas o materias seleccionadas en lengua extranjera.

Castilla la Mancha es una región de tradición monolingüe que comenzó su andadura en la enseñanza bilingüe en el año 1996 con el proyecto piloto British Council-MEC, en siete centros de Educación Primaria para más tarde, en 2005, lanzar el programa Secciones Europeas que en 2014 cambió su nombre por el de Programas Lingüísticos (Nieto y Ruiz, 2018). Aunque aún hacen falta más estudios para evaluar el impacto de los programas bilingües en esta comunidad autónoma, estudios como Nieto (2016) muestran una mejora en la producción e interacción oral de los alumnos que cursan programas AICLE. Por otro lado, Cézar *et al.* (2009), ponen de manifiesto la necesidad de una mayor formación lingüística del profesorado especialista en asignaturas de contenido, como uno de los puntos de mejora de este programa.

Castilla León recoge en la Orden EDU/6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León la normativa para implantar secciones bilingües en centros de Educación Primaria y Secundaria. Sin embargo, esta normativa no hace referencia a AICLE como enfoque principal de la metodología empleada. Dicha orden establece que se pueden impartir en lengua extranjera los contenidos de un mínimo de dos disciplinas no lingüísticas y un máximo de tres, no pudiendo superar las horas de inmersión en el idioma extranjero más del 50% del horario total de los alumnos. El profesorado de Ed. Primaria necesita acreditar un nivel B1 para participar en el programa y el de Ed. Secundaria un nivel B2. Además de ello, pueden ser entrevistados en la lengua extranjera para comprobar que son lingüísticamente aptos para impartir asignaturas de contenido en esa lengua. Otro programa de promoción del plurilingüismo es el llamado PLC_INNOVA, aunque tampoco hace referencia en sus bases a AICLE.

En Canarias, la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes diseñó el Plan de Impulso de Lenguas Extranjeras (PILE) con el objetivo de mejorar la adquisición gradual de al menos una lengua extranjera a través de lo que denominan Programa AICLE. Este programa consta de tres

fases: una fase inicial en el curso 2016-2017 donde se realiza un pilotaje en catorce centros de Educación Infantil y Primaria, destinada a implementar el modelo bilingüe, evaluar el plan y realizar las posibles modificaciones; una segunda fase, que iría desde el año 2017 al 2029, con el fin de extender el programa paulatinamente a todos los centros de esta comunidad y una tercera fase desde 2022 hasta 2037 que continúa con la línea de la segunda fase con la novedad de que en el curso 2022-2023 el programa comenzará en la etapa de Secundaria. En el curso 2037-2038 el programa llegará a todos los centros públicos de Canarias en todos sus niveles donde se ha de impartir al menos un 40% de su currículo en lengua inglesa en Educación Infantil y Primaria y un 30% en ESO (Gallo, s. f.).

La Resolución 614/2020, de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad, por la que se dictan instrucciones para el desarrollo de la modalidad de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (Programa AICLE) en centros educativos públicos dictamina que todas las materias excepto Lengua Castellana y Literatura y Religión pueden ser impartidas como materias AICLE. El programa se divide en cuatro modalidades según el grado de inmersión en lengua inglesa de cada centro que debe tender a la progresión. La modalidad D es la que cuenta con más horas de inmersión (entre 5 y 10 horas en Ed. Infantil, un 30-50% del horario lectivo semanal en Ed. Primaria y un 30% o más en Secundaria). En la modalidad C los centros deben impartir dos o más áreas siguiendo el modelo AICLE y en la B un área. La modalidad A corresponde a aquellos centros que, a pesar de tener el visto bueno para el desarrollo del programa, no disponen de recursos humanos para implementarlo.

Los profesores participantes deben acreditar al menos un nivel B2 de competencia comunicativa en lengua extranjera y comprometerse a realizar una formación en AICLE de al menos 20 horas.

Con respecto a la investigación sobre AICLE en las islas, Oxbrow (2018) lleva a cabo un estudio sobre las percepciones de 221 estudiantes de Educación Primaria y Secundaria de las Islas Canarias acerca del desarrollo de programas AICLE. Pérez-Cañado (2018) en su estudio longitudinal con 2024 alumnos analiza los efectos de AICLE en el aprendizaje de la lengua extranjera en alumnos de Andalucía, Extremadura y Canarias. Ambos estudios arrojan

resultados positivos en todos los ámbitos analizados, como se ha mostrado en la anterior sección.

Cataluña es una de las comunidades autónomas donde conviven dos lenguas oficiales: español y catalán. Cuando comienzan la etapa educativa de Ed. Infantil y en los primeros cursos de Ed. Primaria reciben una inmersión casi completa en catalán, excepto en la asignatura de Lengua Española para, gradualmente, ir incorporando el español en otras asignaturas. Los estudios han demostrado que este sistema de inmersión da buenos resultados, puesto que los alumnos terminan la Ed. Secundaria con un buen nivel de español y catalán y su nivel de español es similar al de otros alumnos adolescentes cuya instrucción ha sido completamente en español (Navés y Victori, 2010).

Esta amplia experiencia en programas de inmersión lingüística contrasta, sin embargo, con el lento ritmo de implementación y sistematización cuando el programa de inmersión es en lengua extranjera. Codó (2020) apunta como posibles razones de ello a la falta de claridad normativa y a su carácter experimental que queda incluso patente en el nombre del programa que acoge la puesta en práctica de programas AICLE: Grup d'Experimentació per al Plurilingüisme. Señala esta autora que esta indeterminación normativa puede estar motivada por tensiones políticas entre aquellos que ven en AICLE una posible amenaza para la lengua catalana (puesto que la mayoría de los programas AICLE se realizan en inglés) y aquellos que, por el contrario, puedan percibir en AICLE una oportunidad para desplazar la primacía del catalán como lengua mayoritaria de instrucción en Cataluña.

En el curso 1996-1997 Extremadura, al igual que otras comunidades autónomas, firmó un acuerdo entre el Ministerio de Educación y el British Council para pilotar un programa bilingüe en dos centros escolares, pero no fue hasta el año 2004-2005 cuando la Consejería de Educación promueve de forma sistemática y gradual la implementación de programas AICLE en la región a través del programa Proyectos de Sección Bilingüe. Alejo y Piquer (2010) destacan las siguientes características de los programas AICLE en Extremadura:

1. Son de carácter opcional, puesto que son los centros escolares los que solicitan la entrada en el programa.
2. Se busca la continuidad en Ed. Secundaria de los alumnos que comienzan en Ed. Primaria a través de centros asociados.
3. Los programas se pueden desarrollar en inglés, francés o portugués.
4. Se imparten entre dos o tres asignaturas de contenidos en lengua extranjera.
5. La L2 debe usarse al menos en una sesión semanal.
6. Los alumnos de programas bilingües deben cursar además otra lengua extranjera, lo cual añade una hora más de clases a su horario.
7. Los profesores deben tener una certificación lingüística para acceder al programa.
8. La coordinación está a cargo de un profesor especialista en idiomas.
9. Se promocionan las estancias de los alumnos y profesores en el extranjero para mejorar su formación y los asistentes lingüísticos a través del programa PALE: Programa de Apoyo a la Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras.

Más adelante, en 2008, el Gobierno de Extremadura lanza un plan de fomento del plurilingüismo mucho más ambicioso, llamado el Plan Linguaex, con un ámbito de acción que no sólo se limitaba a los centros escolares, sino a la sociedad extremeña en general con diversas acciones tanto en el ámbito escolar, como fuera de él. Un ejemplo de acciones fuera del ámbito escolar es el programa gratuito *Get-Through English* destinado a personas entre 18 y 30 años, el programa de televisión *Falamos Portugués* o programas de radio como *Voces Rayanas*, estando estos dos últimos destinados a la promoción del aprendizaje de la lengua portuguesa. Los resultados de la evaluación del programa son favorables y muestran que los alumnos de 6º curso de Ed. Primaria alcanzan un nivel A2 en lengua extranjera y un B1 al final de la Enseñanza Secundaria (Manzano-Vázquez, 2015).

Galicia es otra de las comunidades con dos lenguas cooficiales, castellano y gallego, siendo esta última una lengua hablada minoritariamente, pero que forma parte, junto con el español, de las lenguas en las que se imparten

asignaturas de contenidos. En esta comunidad, AICLE es implementado en las llamadas Secciones Bilingües, cuyas bases son definidas por la Orden de 12 de mayo de 2011 por la que se regulan las secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de enseñanza no universitaria.

En el caso de Galicia, las lenguas de impartición de las asignaturas no lingüísticas pueden ser el español, gallego y una lengua extranjera oficial de la Unión Europea. El profesorado debe acreditar un nivel B2 en la lengua extranjera y todos los docentes que formen parte del proyecto deben participar en las actividades de formación inicial y continua en metodología AICLE. Existen incentivos para los profesores como una reducción horaria y horas de coordinación entre el equipo AICLE. Otras iniciativas para el fomento del plurilingüismo son el programa CUALE, a través del cual se ofrecen cursos para la formación complementaria en lenguas extranjeras como preparación para las pruebas de certificación de los distintos niveles del MCERL en lenguas extranjeras.

En el contexto de Galicia, como sugiere González Gándara (2015), puede existir cierto rechazo por parte de algunos sectores de la sociedad (principalmente en el ámbito político) a la implantación de programas AICLE, por temor a que la coexistencia de tres lenguas en el sistema educativo pueda afectar negativamente a la adquisición de la lengua minoritaria o al rendimiento académico. Aunque no existen muchos estudios en esta región, destacan los realizados por González Gándara (2015) y Barreiro Gundín y San Isidro (2009). El primero realiza un estudio longitudinal en centros de Educación Primaria, cuyos resultados sugieren que no hay diferencias significativas entre el rendimiento académico de los alumnos que participan en programas AICLE y los que no lo hacen. Los segundos, se centran en la etapa de Ed. Secundaria y obtienen también resultados positivos, no percibiéndose una influencia negativa en la asimilación de contenidos de los alumnos AICLE.

La Rioja regula el funcionamiento de los centros bilingües a través de dos órdenes, la Orden EDU 31 2018, de 1 de junio, por la que se regulan los centros de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional bilingües y la Orden 7/2017, de 16 de mayo, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regulan los centros sostenidos con fondos públicos de

Educación Infantil y Primaria bilingües en la Comunidad Autónoma de La Rioja. En ambas órdenes se recoge que al menos un tercio del horario semanal debe impartirse en lengua extranjera pudiendo seleccionar todas las áreas excepto Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas en el caso de Educación Primaria.

Resulta interesante el hecho de que, para poder participar, los profesores deben acreditar tener competencias tanto lingüísticas (un nivel mínimo de B2 dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) como metodológicas, basadas estas últimas en los principios de AICLE, que pueden adquirir a través de las distintas actividades formativas que la propia Consejería ofrece. En la etapa de Secundaria, Bachillerato y Formación profesional la asignatura de Inglés en los programas bilingües cuenta con un currículo específico.

Según la normativa, los contenidos de la asignatura de Inglés se deben adaptar al currículo de inglés específico para proyecto bilingüe. Se reconoce la figura del profesor bilingüe a través de la creación de plazas bilingües, la reducción de horas lectivas para la creación de materiales didácticos y la coordinación entre el equipo docente del programa. Se reconocen también las horas de formación permanente. Otro de los rasgos que destaca de esta normativa es el hecho de que los centros no adquieren el reconocimiento de bilingües hasta pasados dos años de la implantación del programa siendo necesaria cada año una evaluación positiva del proyecto.

Además de este programa, La Rioja cuenta con otras iniciativas para el fomento de la lengua extranjera como el Programa de Apoyo a la Lengua y Cultura Extranjeras (CLAP), a través del cual se organizan actividades dentro del horario lectivo de diversa índole como encuentros en inglés, donde un grupo de personas que hayan vivido en un país de habla inglesa compartan experiencias, teatro, marionetas, cuentacuentos, danza, música y actividades manipulativas. Otra iniciativa son los Proyectos de Innovación Lingüística en Centros (PILC), donde los docentes pueden impartir tres unidades o secuencias didácticas del currículo en lengua extranjera a lo largo del curso, una en cada trimestre y a través del enfoque AICLE en materias de carácter no lingüístico ni instrumental.

En la Comunidad de Madrid, la experiencia bilingüe comienza, al igual que en otras comunidades autónomas con el convenio entre el British Council y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en 1996 al que se acogen diez centros. Más tarde, en el curso 2004-2005 da comienzo el programa de colegios bilingües en Educación Primaria al que se incorporarán los centros de Educación Secundaria a partir del curso 2010-2011 (Pérez Murillo, 2018). Entre los resultados que este programa ha aportado se encuentran un mayor nivel de motivación del alumnado, así como mejores resultados en competencia comunicativa en lengua extranjera especialmente en destrezas como escucha y lectura (Llinares y Dafouz, 2010). Estas investigadoras remarcan también dos rasgos de los programas bilingües en Madrid. Por un lado, la rápida tasa de implementación que ha dado lugar a un vasto número de centros que están adscritos a programas de estas características, y por otro, la gran cantidad de proyectos y grupos de investigación dedicados a obtener datos y analizar diversos aspectos de la implementación, características, evaluación, beneficios y mejoras de los programas bilingües de la Comunidad de Madrid como, por ejemplo, los proyectos ProCLIL, UAM-CLIL, MIRC_o, UCM-CLUE, UAMLESC o UAH.

En la Comunidad Valenciana el énfasis de la enseñanza plurilingüe recae en el aprendizaje del valenciano, que es una de las lenguas minoritarias y cooficiales en esta comunidad. La ley 4/2018 de 21 de febrero, por la que se regula y promueve el plurilingüismo en el sistema educativo valenciano desarrolla la normativa del Programa de Educación Plurilingüe e Intercultural, cuyo objetivo principal es que los alumnos muestren interés y alcancen el dominio del español y el valenciano y de una o más lenguas extranjeras, garantizando la igualdad de oportunidades del alumnado y la normalización del uso social e institucional del valenciano en el sistema educativo. En esta ley no aparecen referencias a AICLE. Con respecto a los objetivos en materia lingüística, se pretende que los alumnos alcancen como mínimo un nivel de valenciano y español equivalente al B1 y un nivel A1 en la primera lengua extranjera al finalizar la etapa de Ed. Secundaria Obligatoria. Al final de las enseñanzas no obligatorias preuniversitarias, se pretende que se alcance un nivel B2 de valenciano y castellano y un A2 en primera lengua extranjera.

Un caso similar es el de las Islas Baleares, donde el empeño por fomentar el catalán ha dado lugar a la derogación del Decreto 52/2006, de 16 de junio, sobre medidas para fomentar la competencia lingüística en lenguas extranjeras de los alumnos de los centros no universitarios de las Illes Balears sostenidos con fondos públicos. Este decreto abría la posibilidad a los centros de llevar a cabo las llamadas Secciones Europeas, un modelo en el que se podían impartir los contenidos de las áreas o materias curriculares no lingüísticas en castellano, catalán y en una lengua extranjera.

El actual Decreto 67/2008, de 6 de junio, por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria en las Islas Baleares (que deroga la anterior) menciona en su artículo 10 la posibilidad de impartir una parte del currículo en lengua extranjera, pero para ello debe respetar los principios establecidos en el Decreto 92/1997, de 4 de julio, que regula el uso y la enseñanza de y en lengua catalana. En este decreto se establece que el uso del catalán como lengua de enseñanza en las distintas áreas debe ser como mínimo igual al del español. Además, en Ed. Primaria, el área de conocimiento del medio natural, social y cultural debe impartirse en catalán y el consejo escolar del centro tiene la potestad para decidir qué otras áreas se imparten en catalán y en español hasta llegar a la mitad del cómputo horario. Esto es igual en Ed. Secundaria, pero en este caso tanto el área de conocimiento de ciencias sociales, geografía e historia, como la de ciencias de la naturaleza deben impartirse en catalán por lo que existe un margen muy estrecho para impartir asignaturas no lingüísticas en una lengua extranjera.

Navarra es otra de las comunidades con dos lenguas oficiales: castellano y euskera. Existe una gran variedad de modelos lingüísticos según la lengua vehicular principal que se utilice para la enseñanza: castellano, euskera o una lengua extranjera en combinación con una lengua oficial. En Navarra, son cuatro los programas lingüísticos destinados al fomento del plurilingüismo: el Programa de Aprendizaje en Lenguas Extranjeras en Educación Infantil y Primaria (PAI), y su equivalente en Secundaria (PALE), el Programa MEFP-British Council-Comunidad Foral de Navarra y el Bachibac.

Las características del PAI se expresan en la Orden Foral 147/2016 por la que se regulan los aspectos básicos de aprendizaje en lenguas extranjeras en

los centros de Educación Infantil y Primaria. Esta orden establece que los principios metodológicos del programa están basados en AICLE y en TIL (tratamiento integrado de las lenguas). En Ed. Secundaria los programas plurilingües se plantean o bien como una continuación de los ya comenzados en Ed. Primaria, o como Secciones Bilingües de inglés, francés o alemán que consisten en un refuerzo de la asignatura de Lengua Extranjera, dejando abierta la posibilidad de que a partir de 3º o 4º si el alumnado cuenta con un bagaje lingüístico suficiente, el centro pueda ofertar asignaturas de áreas no lingüísticas en la lengua extranjera que se haya reforzado en años anteriores.

El País Vasco es un claro ejemplo de plurilingüismo, al coexistir dos lenguas oficiales, español y euskera, que son utilizadas en mayor o menor medida dependiendo del modelo lingüístico que cada colegio adopte, desde que en 1982 se aprobó la Ley Básica de Normalización del uso del euskera. Cuenta además con una tercera lengua extranjera que se utiliza también como lengua vehicular en asignaturas de contenido, en el contexto del programa Experiencia Plurilingüe impulsado por el gobierno regional en 2003 (Ruiz de Zarobe y Lasagabaster, 2010a).

Desde entonces se han llevado a cabo diversos estudios para evaluar la idoneidad de este tipo de experiencias plurilingües. Estudios como los de Alonso *et al.* (2008), donde se analizó la eficiencia de la enseñanza plurilingüe en el País Vasco en una serie de centros de Educación Secundaria, muestran los efectos positivos de la experiencia plurilingüe. Los alumnos que cursaban programas plurilingües obtuvieron mejores resultados en competencia comunicativa en lengua extranjera, no afectando el hecho de enseñar en otro idioma a la asimilación de contenidos e incluso haciendo un uso más intenso de estrategias de aprendizaje.

Zarobe y Lasagabaster (2010) comentan también resultados de estudios sobre la influencia de AICLE en la adquisición de competencias lingüísticas, aprendizaje de contenidos, aprendizaje del euskera y español y actitudes hacia el lenguaje cuyas conclusiones más significativas son similares a las de Alonso *et al.* (2018) arriba citado, en cuanto a la mejora de la competencia lingüística en estudiantes AICLE. También se demuestra que los alumnos aprenden una tercera lengua sin detrimento del desarrollo natural del español y el vasco y sin afectar negativamente a la adquisición de contenidos. Finalmente, las

actitudes hacia el aprendizaje de idiomas son más positivas en el caso de los alumnos AICLE.

La Región de Murcia, donde se enmarca este estudio, es una comunidad autónoma monolingüe. En este apartado se tratará de revisar los puntos fuertes y débiles de la implantación de la enseñanza bilingüe en esta región a través de la revisión de la legislación en materia de bilingüismo basada en las distintas órdenes y sus modificaciones, que han ido moldeando lo que se conoce en la actualidad como Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras. Como en el caso de otras comunidades autónomas, el programa MECD-British Council fue el pionero en la implantación de la enseñanza bilingüe en el año 1996 en dos centros: CEIP Infante D. Juan Manuel en Murcia y CEIP José María Lapuerta, en Cartagena. Más adelante, en el curso 2009-2010, comienza el programa Colegios Bilingües Región de Murcia. La primera orden que recoge las directrices a seguir es la Orden del 25 de mayo de 2009, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula la enseñanza bilingüe español-inglés para centros docentes de Educación Infantil y Primaria, se establece el programa Colegios Bilingües Región de Murcia y se aprueba la convocatoria de selección de centros para el curso 2009/2010.

Es interesante remarcar la definición de enseñanza bilingüe que queda plasmada en la orden, entendiendo por enseñanza bilingüe la que permite impartir, al menos un tercio del horario lectivo semanal en lengua inglesa. Para llegar al tercio del horario lectivo los centros debían impartir, además de la asignatura de Inglés como Lengua Extranjera, las asignaturas de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, Educación Artística y Educación Física. Sin embargo, esta definición es modificada en una posterior corrección de errores, donde se redefine la enseñanza bilingüe como “la que permite impartir, al menos un cuarto del horario lectivo semanal en lengua inglesa”.

Esta redefinición supone un cambio importante en la carga horaria bilingüe mínima del programa. Genesee (2008) define la educación bilingüe como aquella que tiene como objetivo fomentar la competencia bilingüe usando dos o más lenguas como medio de instrucción durante porciones significativas del plan de estudios. El autor clarifica que por *porciones significativas del currículum* se refiere al menos al 50% del plan de estudios por

lo que, atendiendo a este criterio, un cuarto de la carga horaria no parece suficiente para garantizar un nivel mínimo de inmersión. No obstante, los programas AICLE son más flexibles en cuanto a carga horaria se refiere. De hecho, Coyle *et al.* (2010) distinguen entre programas de instrucción extensiva, con al menos un 50% o más de la carga lectiva del currículum impartida en la lengua adicional y programas de instrucción parcial, donde pueden incluso impartirse menos del 5% del currículum. En cualquier caso, esta reducción de la carga lectiva supuso un impacto en la configuración del programa bilingüe en esta región.

Uno de los objetivos a medio plazo del programa era la implantación de forma gradual en la región de la enseñanza bilingüe, de forma que cuando un centro es seleccionado comenzara su andadura en el primer curso de Ed. Primaria y cada año fuera sumando un curso más.

En la primera década de su implantación, sólo un número de nuevos centros establecido por la Consejería de Educación podía acceder al programa. Sin embargo, la previsión de la evolución del programa era que a partir del curso 2018/2019, todos los centros educativos de la Comunidad de Murcia fueran bilingües. Como se observa al revisar la legislación murciana, para que esto haya sido posible, tanto la definición de bilingüismo como la estructura del programa ha ido cambiando y adaptándose según las circunstancias, tratando de resolver, con mayor o menor éxito, las dificultades que iban surgiendo sobre la marcha.

Con respecto a la formación del profesorado, es necesario acreditar un nivel B2 en lengua inglesa, pero sólo se exige realizar la formación metodológica que prevé el Plan de Formación a un número determinado de profesores según las unidades de cada centro: en los centros de hasta doce unidades, dos maestros, en los centros entre trece y dieciocho unidades, tres maestros y en los centros con más de dieciocho unidades, hasta cuatro maestros podían acceder esta formación. El Plan de Formación preveía un curso de metodología AICLE de 100 horas para todo el profesorado seleccionado y un curso de formación en países de habla inglesa durante dos semanas, únicamente subvencionado para los profesores de centros públicos.

La Orden de 23 de marzo de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se modifica la Orden de 25 de mayo de 2009, por la que se regula la enseñanza bilingüe español-inglés para centros docentes de Educación Infantil y Primaria, se establece el programa Colegios Bilingües Región de Murcia y se aprueba la convocatoria de selección de centros para el curso 2009/2010 modifica algunos aspectos de la anterior, añadiendo la posibilidad de que los centros abandonen el programa tras el primer año de implantación. Amplían el plazo a dos años para la inclusión del Programa CBM en el Programa Educativo del Centro, matizan algunos aspectos sobre la documentación que se debe presentar, siendo obligatoria la presentación del currículum del profesorado que desea participar, así como la acreditación del nivel B2 de inglés.

Hace necesaria también la inclusión de un proyecto que informe de diversos aspectos del centro como el contexto, los objetivos, la opinión de la comunidad educativa sobre la implantación del programa CBM y las estrategias para su desarrollo en el primer ciclo, especialmente las relacionadas con el auxiliar de conversación y su repercusión en el desarrollo de las competencias básicas. Además de todo ello deben indicarse los aspectos del programa que contribuirán al desarrollo de una identidad europea, multicultural y plurilingüe, y elaborar una propuesta para la atención a la diversidad lingüística del aula y una evaluación de la experiencia. La formación pasa de 100 a 170 horas y se divide en formación metodológica e inmersión lingüística a diferencia de que la inmersión no se lleva a cabo en un país de habla inglesa sino en España.

Tras dos años de implantación y con el fin de facilitar el acceso a nuevos centros se actualiza la normativa a través de la Orden de 18 de abril de 2011, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula la enseñanza bilingüe español-inglés para centros docentes de Educación Infantil y Primaria y el Programa Colegios Bilingües Región de Murcia y se aprueban las bases reguladoras de sucesivas convocatorias de selección de centros. Esta orden incorpora un nuevo aspecto para garantizar la calidad del programa: la evaluación al final de la etapa de Ed. Primaria para comprobar el nivel adquirido de los alumnos.

La formación pasa de 170 a 150 horas y se centrará en un curso sobre aspectos metodológicos de AICLE (que se menciona por primera vez, puesto que en la primera orden se habla de enseñanza bilingüe en general sin especificar el enfoque AICLE), eliminando por tanto la parte de inmersión lingüística de la formación.

Esta orden es modificada por la del 11 de febrero de 2013, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo por la que se modifica la Orden de 18 de abril de 2011, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula la enseñanza bilingüe español-inglés para Centros Docentes de Educación Infantil y Primaria y el Programa Colegios Bilingües Región de Murcia y se aprueban las bases reguladoras de sucesivas convocatorias de selección de centros, aunque en esta nueva versión, el único cambio radica en la sustitución de uno de los verbos que se emplean al hablar de la selección de los colegios que en la anterior orden se limitaba, como máximo, a la proporción de centros existentes en ambos sectores de la enseñanza (públicos y privados) y en la nueva orden no se *limita* si no que se *aproxima*.

El siguiente cambio, esta vez más sustancial, se lleva a cabo en el contexto del paso de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación conocida como LOE a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) y con el objetivo de dar un nuevo impulso a la enseñanza bilingüe en la región. Para ello el Programa CBM pasa a llamarse Sistema de Enseñanza Bilingüe español-inglés (SEBI) y se presenta su regulación en la Resolución de 2 de junio de 2014, de la Directora General de Calidad Educativa, Innovación y Atención a la Diversidad por la que se define el Programa Sistema de Enseñanza Bilingüe Español-Inglés en Educación Primaria y se convocan adscripciones de centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Región de Murcia para el curso 2014/2015. Se aprecia en esta nueva regulación una mejora en la claridad normativa y un mayor grado de especificidad, incorporando por primera vez un apartado de metodología, referencias a la atención a la diversidad y al uso de la lengua materna en las asignaturas impartidas en inglés.

El programa SEBI se enmarca en la estrategia de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia llamada +Idiomas que pretende incorporar

la enseñanza bilingüe en todos los centros educativos que impartan Educación Primaria antes del curso 2020-2021.

Como novedad, este sistema incorpora tres modalidades dependiendo del nivel de inmersión de inglés: inicial, intermedia y avanzada. En el modelo de inmersión inicial además de las horas de la asignatura de Lengua Extranjera, se imparte el área de Ciencias de la naturaleza en inglés. En el intermedio aparte de las dos áreas del modelo básico, se enseñan en inglés al menos una de las siguientes áreas: Educación Física, Educación Artística, Religión y Valores Cívicos y/o un área del bloque de libre configuración autonómica. Finalmente, la modalidad intensiva contempla la impartición de Ciencias de la Naturaleza, dos áreas de la modalidad intermedia, Ciencias Sociales y/o Matemáticas.

También se abre la puerta a que las familias decidan si la enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza se realice en castellano. La metodología queda mejor definida incorporando recomendaciones como el aprendizaje por tareas y proyectos, el aprendizaje cooperativo o el tratamiento positivo de los errores lingüísticos, entre otros aspectos. El uso de la lengua materna queda relegado a situaciones puntuales sólo en los casos necesarios. En el apartado de evaluación del alumnado se recomienda centrarse más en instrumentos de evaluación que permitan a los alumnos demostrar no una acumulación de conocimientos, sino el uso de lo aprendido. No se permite evaluar áreas no lingüísticas basándose en estándares del área de inglés. Es decir, la evaluación de las áreas no lingüísticas debe centrarse en los contenidos de dichas áreas sin tener en cuenta errores de corte lingüístico.

La siguiente regulación que se lleva a cabo es la Orden de 15 de junio de 2015, de la Consejería de Educación, Cultura y Universidad por la que se regula el sistema de enseñanza bilingüe Español-Inglés en la Educación Primaria, se aprueban las bases reguladoras de sucesivas convocatorias de selección de centros y se establece la denominación de “Colegios Bilingües de la Región de Murcia”. Esta orden, muy parecida a la anterior surge, sobre todo, para unificar el sistema de enseñanza bilingüe, puesto que en ese momento confluyen dos tipos de centros, los que seguían el programa CBM según la Orden de 18 de abril de 2011 arriba mencionada y los adscritos a SEBI según la Orden de 2 de junio de 2014. A partir de esta nueva orden todos los

centros se llamarán Colegios Bilingües Región de Murcia. Incorpora también como novedad en el artículo 5, referido a la metodología, la necesidad de que los alumnos aprendan la terminología propia de las asignaturas tanto en español como en inglés.

En la actualidad, la Orden de 3 de junio de 2016, de la Consejería de Educación y Universidades, por la que se regula el sistema de enseñanza en lenguas extranjeras en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, modificada por la Orden de 22 de junio de 2017 y su correspondiente corrección de errores de 25 de abril de 2018 establecen el marco normativo actual que regula la enseñanza plurilingüe en la Región de Murcia.

En esta orden la enseñanza bilingüe pasa de ser un programa educativo para conformar todo un Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras (SELE) cuyo ámbito abarca desde el segundo ciclo de Educación Infantil hasta Bachillerato en todos los centros educativos de la región ampliando, por tanto, los objetivos de la estrategia +Idiomas. Constituye un marco mucho más amplio que los anteriores, especificando los aspectos metodológicos en cada etapa y definiendo en mayor detalle las modalidades, que cambian tanto de nomenclatura, como de carga lectiva con respecto a la orden anterior. En esta nueva regulación, las modalidades quedan finalmente definidas como básica, intermedia y avanzada. Aunque en un primer momento se describieron las modalidades en función del número de áreas impartidas, en la modificación de la Orden de 3 de junio se establecen estas modalidades en función de las horas de inmersión.

En Educación Infantil la modalidad básica establece que se utilizará la primera lengua extranjera durante 60 minutos a la semana en el primer curso y 90 en los dos últimos cursos y la avanzada (no existe intermedia) entre 60 y 90 minutos al día. En Ed. Primaria las modalidades se definen de la siguiente forma. Aparte del horario que la ley educativa prevé para la asignatura de Primera Lengua Extranjera, en la modalidad básica se imparten en asignaturas no lingüísticas entre 1 y 2 horas semanales, en la intermedia entre 2.5 y 4.5 horas semanales y en la avanzada 5 o más horas semanales. En el caso de Ed. Secundaria y Bachillerato se habla de periodos lectivos. En esta etapa, además del horario de la Primera lengua extranjera, se imparten entre 1 y 2 periodos lectivos semanales en asignatura no lingüísticas en la modalidad básica, entre

3 y 6 en la intermedia y más de 6 en la avanzada. En Bachillerato, pueden impartirse en lengua extranjera todas las materias de la etapa que no sean lingüísticas.

Se aconseja asimismo en esta etapa que las asignaturas no lingüísticas impartidas en lengua extranjera se cursen en un grupo específico. Sin embargo, se recomienda que se agrupen a los alumnos que cursan SELE con los que no lo hacen, en aquellas materias que se impartan en español. Es probable que esta recomendación se haga para evitar algunas de las críticas más comunes que reciben los programas bilingües, donde se reprocha que se segrega a los alumnos y que los grupos bilingües son más elitistas, como sugiere Paran (2013).

Algunos aspectos de la anterior orden son eliminados, como el hecho de que las familias pudieran decidir en cada curso el idioma de impartición de las Ciencias Naturales (español-inglés) y que esta decisión pudiera ser modificada para cada curso escolar, como recogía el artículo 4.3 de la Orden de 15 de junio de 2015, de la Consejería de Educación, Cultura y Universidad por la que se regula el sistema de enseñanza bilingüe Español-Inglés en la Educación Primaria, se aprueban las bases reguladoras de sucesivas convocatorias de selección de centros y se establece la denominación de *Colegios Bilingües de la Región de Murcia*. Otros aspectos se matizan, como las referencias que se daban a la adquisición en castellano y en inglés de la terminología propia de las asignaturas no lingüísticas impartidas en lengua extranjera, en el apartado de Metodología de la orden del 15 de junio de 2015.

En el artículo 3 de la nueva orden lo que antes era una recomendación ahora aparece como una obligación, donde además se añade que ello debe promover la interrelación entre los aprendizajes entre las diferentes asignaturas y la propuesta de lecturas de referencia en castellano. Y aparecen también por primera vez nuevos aspectos, sobre todo en el apartado de Metodología donde se ofrecen orientaciones específicas para cada etapa.

En las orientaciones para Educación Infantil, es interesante destacar que, aparte de realizar recomendaciones relacionadas con las características de esta etapa, como el aprendizaje a través del juego, el movimiento, la imitación o de actividades globalizadas, se menciona “el cuidado en los modelos de

pronunciación utilizados por el docente en los primeros contactos con la nueva lengua, de modo que el nuevo sistema fonológico quede asimilado lo mejor posible, aprovechando la facilidad de los niños a edades tan tempranas”.

Aunque no se hace referencia específicamente al uso de programas basados en *phonics*, quizás el hecho de que se comience a prestar atención al sistema fonológico sea un primer paso para futuras incorporaciones de esta metodología en el marco legislativo. También aparecen por primera vez mencionados aspectos relativos al uso de las TIC, que, aun cuando constituyen una de las características de AICLE, sólo se mencionan en el apartado de Metodología relativo a la Ed. Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

A pesar de todos estos avances, como afirman Campillo *et al.* (2019):

More research is needed...to establish what conditions can improve CLIL teaching practice. In this sense, not only teachers but also pupils and parents should be actively involved in the process of joint reflection on ways to enhance the effectiveness of these programs. (p. 154)

En conclusión, la Región de Murcia ha experimentado una evolución en la calidad normativa, aunque aún existan muchos aspectos de mejora en la implementación del programa, como expresan los profesores encuestados en los estudios realizados en esta región (Campillo *et al.*, 2019, 2020; Lova *et al.*, 2013).

CAPÍTULO II
LECTOESCRITURA

CAPITULO II. LECTOESCRITURA

2.1. LA LECTOESCRITURA

La lectoescritura es una destreza fundamental, no sólo desde el punto de vista académico, sino como componente esencial de las habilidades cognitivas necesarias para que un individuo pueda vivir y desenvolverse en la sociedad actual (Bruton, 1996; Wray, 2006). Como afirma Barton (2001), “reading is increasingly one of a variety of ways in which people make sense of the world”(p. 21).

Durante décadas las destrezas comunicativas fueron clasificadas en destrezas activas (expresión oral y escrita) y pasivas (lectura y escucha). Esta clasificación se vio desplazada por otra, quizás más apropiada, como la de destrezas receptivas y productivas, haciendo referencia a que, en las receptivas, el sujeto recibe el input comunicativo y debe procesarlo e interpretarlo (lectura y comprensión oral), y en las productivas, es el sujeto el que produce output, es decir, comunica un mensaje a través del medio oral, como en el caso de la expresión oral o a través del medio escrito, como en la expresión escrita (Harmer, 2007).

De manera paralela, cuando la investigación en lectura avanza, diversos académicos, reivindican el papel activo de la lectura (Dole, 2000; Harmer, 1998; Shen, 2003; Weaver, 1988). En palabras de Harmer (2007): “reading and writing also demand considerable language activation on the part of the reader or listener. We cannot access meaning unless our brains are fully engaged with the texts we are interacting with” (p. 265).

En otra tradicional clasificación de las destrezas de una lengua, la comprensión y la expresión escritas (referidas a lectura y la escritura respectivamente) pertenecerían al ámbito de las destrezas escritas, frente a la comprensión y expresión orales (escucha y habla respectivamente), que corresponderían al ámbito de las destrezas orales. Sin embargo, como afirma Harmer (2007), el habla y la escritura no son sistemas distintos sino variaciones del mismo sistema. Esta clasificación quizás no muestra toda la complejidad del

proceso lectoescritor, que cuenta con un componente de oralidad importante, en la medida en la que el desarrollo de la conciencia fonológica y la decodificación son dos de los componentes esenciales de la lectura con un marcado carácter oral. Como exponen Roth *et al.* (2002), existen datos empíricos que sustentan la relación entre el lenguaje oral y el desarrollo de la capacidad lectora, no sólo desde la perspectiva de la conciencia fonológica, sino también desde otros dominios del lenguaje oral como son el lenguaje estructural, la metasemántica y el discurso narrativo.

La oralidad en el proceso de lectura también está presente de manera inconsciente en nuestra mente cuando leemos en silencio, dado que la representación sonora de cada palabra aparece representada mentalmente y, para ser capaces de decodificar el mensaje, es necesario conocer la relación entre sonido-palabra-significado. A este tipo de oralidad, al hecho de escucharse a sí mismo, Reyzábal (2006) la define como oralidad interna, frente a la oralidad externa donde se formulan pensamientos o ideas para que otras personas, y no uno mismo, las escuchen. Al habla que una persona emplea, por ejemplo, cuando lee en silencio, se la conoce como habla subvocal:

El lenguaje silencioso o habla sub-vocal está relacionado con la extracción, caracterización y clasificación de señales biológicas que provienen de la corteza cerebral, viajan por el sistema nervioso central, hasta llegar al aparato fonador. Estas señales biológicas representan la intención del habla antes de ser articulada en voz alta. Las interfaces de habla silenciosa ... se definen como el proceso de adquisición y reconocimiento, ya sea de fonemas, sílabas, palabras u oraciones completas para lograr transmitir el mensaje que se tiene la intención de decir sin que se llegue realmente a ser expresado como una señal acústica. (Gamma *et al.*, 2015, p. 287)

Tirapu-Ustarroz *et al.* (2005) ejemplifican, desde la perspectiva de la neurociencia, este proceso que se conoce como bucle fonológico, el cual, junto con la agenda visuoespacial, el ejecutivo espacial y el buffer episódico, forma parte de los subcomponentes de la memoria de trabajo:

El bucle fonológico hace referencia a un proceso de control basado en el repaso articulatorio. Sirve como ejemplo lo que usted está haciendo mientras

lee estas líneas. Si colocáramos unos sensores en su musculatura orofacial observaríamos que usted está repitiendo con un lenguaje subvocal lo que está leyendo y esto le ayuda a procesar la información. Este subcomponente actúa, por lo tanto, como en un sistema de almacenamiento provisional que le permite utilizar el sistema subvocal hasta que su cerebro procese esta información. De este modo el bucle fonológico es relevante para el almacenamiento transitorio del material verbal y para mantener el habla interna que está implicada en la memoria a corto plazo. (p. 2)

La memoria de trabajo forma parte de las funciones ejecutivas y se define como la capacidad para mantener en la mente la información y la atención que necesitamos para la realización de tareas complejas, como pueden ser la lectura, la comprensión del lenguaje o el razonamiento matemático, entre otras (Baddeley y Broadbent, 1983). De acuerdo con Diamond (2013), las funciones ejecutivas hacen posible que se manejen las ideas en el plano mental dando tiempo a pensar antes que a realizar las acciones, permitiendo enfrentarse a desafíos novedosos e inesperados, resistir las tentaciones y mantenerse centrado.

La adquisición de la lectoescritura es, por tanto, un proceso complejo que, en el contexto español, comienza en Ed. Infantil y avanza a través de las diferentes etapas escolares. La lectura engloba una serie de procesos que interactúan tanto a nivel psicológico, lingüístico, social, cultural, ambiental e incluso genético (Castles *et al.*, 2018; Olson *et al.*, 2014) para hacer posible que el lector adquiriera las competencias necesarias para decodificar el mensaje del texto, interpretarlo y que éste adquiriera significado. Este conjunto de competencias forman parte del concepto de *literacy* que en su definición más sencilla se conoce como la capacidad para leer y escribir (Merriam-Webster, 2022). En español solía utilizarse el término *alfabetización*, pero recientemente se ha comenzado a utilizar el término *literacidad*, sustituyendo al de alfabetización para evitar ciertas connotaciones negativas que este último término puede conllevar (Cassany, 2005).

Por otra parte, la escritura suele definirse como un sistema de signos que representan palabras o ideas con el fin de que estas perduren y transmitan un mensaje que pueda ser leído por uno o varios receptores.

En este estudio, se ha preferido centrarse en la lectura, porque, aun cuando en los cuestionarios se hace referencia a algunos aspectos de la escritura en el aula AICLE, esta destreza no es considerada por el profesorado tan importante para la etapa de Ed. Primaria como la lectura. No obstante, se darán algunas pinceladas sobre la misma en las distintas secciones de este capítulo.

2.2. LA LECTOESCRITURA EN LENGUA INGLESA

Los enfoques de la lectura en lengua inglesa han ido variando a lo largo de las décadas, partiendo de modelos *top-down*, que iban de lo global a lo específico (Goodman, 1967), de modelos *bottom-up*, que van de lo específico a lo global (Gough, 1972), hasta lo que hoy en día se conoce como modelos interactivos (Rumelhart, 1977). En el modelo *top-down*, el texto se aproxima desde una perspectiva holística, donde los lectores hacen predicciones, suposiciones y conjeturas sobre su significado a partir de su conocimiento previo, almacenado en la memoria del lector (*schemata*), sobre el contexto y la temática que rodean al texto (Liu, 2010). Goodman (1967), de hecho, define el proceso de lectura en este contexto como un juego de adivinanzas psicolingüístico.

Bajo este enfoque a la lectura *bottom-up* el lector comienza examinando el formato, las estructuras y el léxico para asegurarse de que el mensaje se ha captado adecuadamente, partiendo de lo específico (el conocimiento de la palabra escrita) hacia lo global (Gough, 1972).

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras ambos enfoques plantean limitaciones. En el caso del modelo *bottom-up*, el conocimiento de todos los elementos lineales que componen un texto no parece suficiente para alcanzar su significado, puesto que es preciso también abordar aspectos sociales, contextuales y culturales para alcanzar su comprensión. Hoover y Gough, (1990) critican su validez, porque en este modelo la decodificación antecede y tiene lugar independientemente de la comprensión, ignorando, por lo tanto, que el reconocimiento del léxico puede estar influido en gran medida por el contexto lingüístico.

En cuanto al modelo *top-down*, los lectores no tienen el mismo conocimiento léxico-sintáctico que los hablantes nativos de esa lengua ni tampoco poseen el

mismo bagaje cultural, lingüístico, social e histórico que les facilite la interpretación a partir de predicciones. Eskey (1988) identifica como limitación el hecho de que el énfasis de la lectura recaiga en el uso de destrezas de orden superior, como la predicción del significado, a costa de otras destrezas de orden inferior, como la identificación de formas gramaticales y léxicas, minusvalorando la dimensión decodificadora del proceso lector. Argumenta que ese modelo puede ser válido para lectores más avanzados, donde el proceso de decodificación se ha automatizado, pero para otros lectores menos eficientes, o para aquellos que aún están desarrollando su proceso lector, como es el caso de los estudiantes de una segunda lengua, no resulta quizás el más adecuado porque es posible que necesiten partir de la decodificación (aún no automatizada) de la palabra escrita, utilizando destrezas cognitivas de *orden inferior* antes de llegar a ser capaces de formular hipótesis.

Hoover y Gough (1990) proponen una concepción simple de la lectura (*The Simple View of Reading*) basada únicamente en dos componentes, la decodificación y la comprensión lingüística. La primera es entendida como el reconocimiento eficiente de la palabra o la habilidad de extraer la información semántica a nivel de palabra del input escrito. La segunda se define como la habilidad de extraer información léxica a nivel de palabra que derive en la interpretación de las frases y del discurso. Este modelo no niega la complejidad de la lectura, sino que identifica estos dos componentes como esenciales, cobrando cada uno de ellos la misma importancia, puesto que la lectura no puede darse sin el dominio de ambos. Consideran los autores que las destrezas cognitivas de orden superior a las que hacen referencia otros modelos no son exclusivas de la lectura, debido a que son también necesarias en otros usos del lenguaje, como en la comprensión oral. Lo que es exclusivo de la lectura es el uso de dichas destrezas en respuesta a señales gráficas y no a señales acústicas. Sin embargo, esta perspectiva de la lectura no tiene en cuenta otros factores como el conocimiento previo del lector (*schemata*) o su bagaje cultural y social, factores todos ellos que influyen en la interpretación que cada lector hace de un texto.

Anderson y Pearson (2000) presentan el *schemata theoretic model* donde cobra importancia el concepto de *schemata*, dado que la información que el lector ya

posee interactúa con la nueva información adquirida a través de la lectura, influyendo en el proceso de interpretación de la nueva información.

Un término medio entre los modelos *bottom-up* y *top-down*, por el que diversos autores abogan (Eskey, 1988; Grabe y Stoller, 2013; Kintsch, 2005), lo encontramos en el modelo interactivo, que relaciona ambos tipos de procesamiento (*top-down* y *bottom-up*), puesto que se complementan entre sí. Algunos ejemplos de modelos interactivos de lectura son el *interactive activation model* de Rumelhart (1977) y el *interactive-compensatory model* de Stanovich (1980) expuestos en Samuels y Kamil (2000). Desde esta perspectiva, la lectura supone la interacción de distintos procesos, tanto por el reconocimiento automático de palabras, como por el uso del conocimiento contextual para alcanzar la comprensión del texto (Grabe, 1988).

Durante décadas existió entre la comunidad académica un profundo debate sobre los métodos más idóneos para enseñar lectura. A este periodo se le conoce como las *guerras de la lectura*, porque durante años se debatió sobre la idoneidad de dos enfoques a la enseñanza de la lectura: los enfoques basados en *phonics* y los enfoques basados en *whole-language* (Castles *et al.*, 2018).

Los enfoques basados en *whole-language* o *lenguaje total* parten de una concepción de la enseñanza de la lectura desde una perspectiva global. La lectura, al igual que el lenguaje, según este enfoque, se adquiere de forma natural, exponiendo a los alumnos a textos que les sean de su agrado y con poca instrucción directa. Por ello, se centra en aspectos de significado que deben ser deducidos por los aprendices a partir del contexto. La instrucción se basa en textos completos, en lugar de frases aisladas, por lo que la literatura juega un papel destacado y es aproximada de manera cooperativa, tratando de construir colectivamente su significado, dejando así entrever la influencia de filosofías del aprendizaje de corte socio-constructivista (Bergeron, 1990). A pesar de sus partidarios, la investigación en el ámbito de la lectura ha demostrado que este enfoque no es el más efectivo para su enseñanza (Moats, 2007).

El *National Reading Panel* fue formado en 1997 por el congreso americano para evaluar la efectividad de los distintos enfoques de enseñanza de la lectura, a través de la evaluación de la evidencia científica al respecto. Publicó en 2000 un informe (National Institute of Child Health and Human Development, 2000) con

las conclusiones de un proyecto de investigación sobre la instrucción en lectura y los métodos más efectivos para ello. Las conclusiones pusieron en entredicho la efectividad del enfoque *whole-language* y reconocieron los beneficios de la instrucción explícita y sistemática en *phonics*.

En el informe se identifican cinco componentes esenciales para diseñar programas de lectura efectivos: la enseñanza de la conciencia fonémica, la instrucción en *phonics*, la fluidez lectora, el desarrollo del vocabulario y la comprensión lectora (Moats, 2007). Estos componentes se abordarán en mayor profundidad en los siguientes apartados.

Otro informe que marcó la hoja de ruta sobre la metodología que se debía emplear para la enseñanza de la lectoescritura en las aulas del Reino Unido fue el llamado *Rose Report* (Rose, 2006), que se enmarcó dentro de la *National Literacy Strategy*. Este informe también remarca la importancia de la instrucción sistemática, regular y explícita en *phonics*, sobre todo en las primeras fases del aprendizaje de la lectura, dado que, según argumenta el autor, los niños no pueden llegar por sí solos a conocer la relación entre sonidos y letras por la complejidad del código alfabético inglés. Recomienda el empleo de programas que trabajen *synthetic phonics*, frente a los programas de *analytic phonics*, debido a que la evidencia muestra que se obtienen mejores resultados con los primeros.

Torgerson *et al.* (2006) explican la diferencia entre ambos enfoques. En *synthetic phonics* se parte de la enseñanza de la relación entre fonemas y grafemas de forma aislada, para después unirlos (sintetizarlos, en la fase de *blending*) y formar palabras. Es un enfoque que va de una parte al todo. Por el contrario, en *analytic phonics* los fonemas no se pronuncian de forma aislada, sino que se parte de la palabra. Los alumnos identifican en un grupo de palabras el fonema común que se está estudiando para, después, analizar la relación fonema-grafema dentro de estas palabras. Este enfoque iría del todo (la palabra) a las partes (los fonemas).

El enfoque a la lectura basado en *phonics* cobra especial relevancia en este trabajo, puesto que una parte del cuestionario escrito del segundo estudio aquí presentado indaga sobre su conocimiento y su puesta en práctica en el aula de Inglés como Lengua Extranjera.

A continuación, se abordarán los cinco componentes esenciales de la lectura que, como afirman Tindall y Nisbet (2010), están interrelacionados:

The five essential components of Reading are interrelated and work in concert to extract the essence of reading, which is gaining meaning from text. These critical components of reading include (a) phonological awareness/phonemic awareness, (b) word study/phonics, (c) vocabulary, (d) fluency, and (e) comprehension (National Reading Panel, 2000). (p. 2)

2.2.1. La conciencia fonémica

La conciencia fonémica es entendida como la capacidad de escuchar, identificar, producir, recordar y manipular los sonidos individuales (fonemas) en la palabra oral, comprendiendo que los fonemas se unen para formar palabras. Armbruster *et al.* (2003) destacan la importancia de la instrucción para el desarrollo de la conciencia fonémica, basando sus conclusiones en el informe National Institute of Child Health and Human Development (2000). Los autores exponen que la conciencia fonémica puede ser enseñada y aprendida. Las actividades que los profesores pueden llevar a cabo para desarrollarla pueden incluir el aislamiento, la identificación, la categorización, la unión (*blending*), la segmentación (*segmenting*), la eliminación y la sustitución de fonemas en palabras.

Entre los beneficios de este tipo de instrucción, destaca el mencionado informe el hecho de que ayuda a los niños a aprender a leer y a escribir, fomentando tanto la habilidad para aprender palabras, como la comprensión lectora y la escritura. Distinguen también entre conciencia fonémica y conciencia fonológica, siendo la primera una subcategoría de la segunda. La conciencia fonológica se define como la habilidad de identificar y manipular componentes del lenguaje oral como las palabras, sílabas, lexemas, morfemas y fonemas. Según los citados autores, el desarrollo de la conciencia fonológica no sólo se adquiere a través de la enseñanza del código alfabético, sino que también se debe familiarizar previamente a los niños con sonidos ambientales, instrumentales y de percusión corporal, incidiendo en aspectos como la rima, el ritmo, la entonación y la aliteración.

La conciencia fonémica, por otro lado, se considera una destreza metalingüística muy importante para aprender a leer, como sugieren diversos estudios y revisiones de la bibliografía al respecto (Hulme *et al.*, 2012; Melby-Lervåg *et al.*, 2012). Ehri, (2005, 2017) identifica cuatro fases en el desarrollo de las destrezas decodificadoras del código alfabético: la fase alfabética parcial, la fase parcial, la fase total y la fase consolidada, al final de las cuales se alcanzaría el reconocimiento automático de la palabra únicamente al verla.

2.2.2. Phonics

La instrucción en *phonics* da lugar al conocimiento de la correspondencia entre fonemas y grafemas, que puede ser predecible. Los enfoques basados en *phonics* se centran en el aprendizaje de la relación entre los grafemas y sus correspondientes fonemas, para lo que se enseña a los niños a decodificar sistemáticamente las palabras, es decir, a descubrir la relación entre la letra escrita y sus sonidos equivalentes. El código alfabético de la lengua inglesa (en Anexo 4) contiene aproximadamente 44 sonidos que pueden aparecer representados en más de 100 grafemas. Esto hace de él un código complejo frente a los de otras lenguas como la española, donde existe, por lo general, una correspondencia directa entre fonema y grafema, siendo, de esta forma, un código alfabético transparente.

A pesar de la aparente complejidad, el estudio del código alfabético facilita en gran medida el aprendizaje de la lectura, puesto que ofrece un sistema para identificar de cuántas formas puede aparecer representado gráficamente un sonido, proveyendo al aprendiz de una serie de normas que puede extrapolar cuando aparecen palabras nuevas y, de esta forma, predecir su pronunciación y lectura (Lloyd, 2022).

Por ejemplo, el sonido /s/ puede aparecer representado con los siguientes grafemas: -s como en la palabra *snake*, -ss como en *grass*, -ce como en *palace* o en *cent'*, -se como en *house*, -ci como en *city*, -cy como en *bicycle*, -sc como en *scissors* y -st como en *castle*.

Cuando el alumno conoce todas estas posibilidades, es capaz de aplicar la norma de pronunciación en palabras que no ha visto antes, dado que sólo tiene

que extrapolar esa norma y aplicarla en este nuevo contexto, reduciendo así la tendencia a adivinar cómo se pronuncia una palabra o la necesidad de memorizar la pronunciación individual de cada palabra (Hepplewhite, 2007).

Hepplewhite (2007) y Lloyd (2022) explican en sus respectivos programas de lectoescritura basados en *phonics* las distintas fases en las que estos se estructuran y las principales características y recursos que se suelen utilizar para la instrucción en *phonics* y que se resumen a continuación.

En una de las primeras fases se les enseña a los alumnos a desarrollar su conciencia fonológica a través de distintas actividades, así como a decodificar, es decir, a identificar la relación entre los sonidos y las letras que conforman las distintas palabras.

Una vez que los alumnos comienzan a ser conscientes de la correspondencia entre fonemas y grafemas en las palabras se pasa a la siguiente fase (*blending*), donde los alumnos aprenden a unir los sonidos para formar palabras, lo cual constituye un primer acercamiento a la lectura.

El proceso reverso es la segmentación (*segmenting*) de los sonidos y es una fase necesaria para aprender a escribir. Cuando escribimos, partimos de la representación mental del sonido de una palabra. A partir de ese momento, dividimos o segmentamos los sonidos por los que está formada la palabra, identificando sus correspondientes grafemas y llevando a cabo la representación gráfica de los mismos, en una iniciación a la escritura. A través de la práctica sistemática de estas fases y con una gran variedad de materiales, recursos y actividades, los alumnos aprenden a leer y escribir.

Los programas de lectoescritura basados en *phonics* suelen dividir la enseñanza de los sonidos en distintas fases. Los sonidos aparecen escritos entre barras, pero no se representan con los símbolos del Alfabeto Fonético Internacional, porque esto podría confundir a los alumnos, al incorporar nuevos símbolos que, más adelante, no van a encontrar en la palabra escrita. Aunque puede haber una ligera variación en los sonidos de cada fase dependiendo del programa, un ejemplo de la división de sonidos en fases propuesto en el programa *Jolly Phonics* sería el siguiente:

- Fase 1: s, a, t, i, p, n
- Fase 2: c k, e, h, r, m, d
- Fase 3: g, o, u, l, f, b
- Fase 4: ai, j, oa, ie, ee, or
- Fase 5: z, w, ng, v, oo, OO
- Fase 6: y, x, ch, sh, th, TH
- Fase 7: qu, ou, oi, ue, er, ar

Los programas de lectoescritura que utilizan la metodología *phonics* suelen contar con recursos visuales que facilitan la asociación fonema-grafema. A cada sonido se le asocia una palabra clave que contenga ese sonido y una imagen de la palabra clave. En algunos programas se utiliza, como refuerzo mnemotécnico, un gesto o acción asociado a cada imagen. Esto hace que se incorpore un elemento de motricidad en la práctica de esta metodología, favoreciendo la motivación de los niños y reforzando la asociación fonema-grafema. El uso de gestos tiende a desaparecer a medida que los niños automatizan la decodificación de las palabras en sonidos.

Uno de los componentes de esta metodología, es la enseñanza de las *tricky words* que son palabras que no cumplen con las reglas de pronunciación que recaba el código alfabético. Estas palabras son las únicas que se aprenden utilizando el método *whole-word*.

Algunos de los recursos que se utilizan son los cuentos, para dotar de un contexto a las palabras que contienen los sonidos que se aprenden en cada fase, o las canciones, que favorecen la memorización del sonido y de las palabras donde éste aparece, en un contexto rítmico. Igualmente, se utilizan numerosos recursos de carácter visual y manipulativo, como *flashcards* (tarjetas con imágenes) de distintos tipos: sonido-imagen clave, sonido-palabra clave o sonido-imagen y palabra clave.

Otros recursos manipulativos son los sets de letras sueltas que pueden usarse en numerosos tipos de actividades. Las letras pueden encontrarse en formato 2D o 3D, como en el caso de las letras magnetizadas o en dados. Uno de los materiales de lectura característicos de esta metodología son los llamados *decodable books* o libros decodificables. Son libros donde los textos contienen

palabras formadas únicamente por un grupo reducido de sonidos, de forma que el alumno puede comenzar a leer conociendo muy pocos sonidos. Por ejemplo, cuando los alumnos conocen los sonidos /s/, /a/, /t/, /p/, /o/, /c/, /m/, /n/ y un par de *tricky words* como *I* o *the* y son capaces de combinarlos formando palabras sencillas, ya estarían en disposición de leer frases simples como *I am a cat*, *the cat sat on the tap*, *a map on the mat*, que pueden dar lugar a historias breves.

De esta manera, los libros decodificables se organizan según las fases y permiten a los alumnos acceder a la lectura de forma gradual, partiendo de una selección de palabras que contienen un grupo pequeño de sonidos, para ir añadiendo, poco a poco, más sonidos y palabras. En cierto modo, los materiales, recursos y algunas de las técnicas de los programas de *phonics* son muy parecidos a los materiales que se utilizan para la enseñanza de una lengua extranjera. Por ejemplo, el uso de canciones, refuerzo visual, cuentacuentos o actividades que incorporan movimiento son comunes tanto en la enseñanza de *phonics*, como en la de EFL.

Con respecto a los resultados de la instrucción explícita y sistemática en *phonics*, Armbruster *et al.* (2003) recogen las conclusiones de los estudios analizados en el informe National Institute of Child Health and Human Development (2000), que afirman que dicha instrucción resulta más efectiva para enseñar a leer que la instrucción no sistemática o que la ausencia de instrucción en *phonics*. Entre los beneficios se encuentra una mejora significativa de la habilidad para el reconocimiento de palabras, la comprensión lectora y la escritura en los alumnos de Ed. Infantil y primer grado. Además de ello, la instrucción sistemática y explícita en *phonics* es efectiva para los niños que pertenecen a varios niveles socioeconómicos y particularmente beneficiosa para aquellos niños que tienen dificultades para aprender a leer, sobre todo cuando se introduce temprano. Los resultados en el ámbito de EFL serán abordados en el apartado 2.3.

2.2.3. La fluidez lectora

Es la capacidad de leer un texto con la suficiente velocidad y exactitud para facilitar su comprensión. La fluidez lectora depende de la automaticidad del

lector para reconocer o decodificar palabras y de su habilidad para comprender (August *et al.*, 2014). Estos investigadores realizan una revisión de algunos estudios que analizan procedimientos efectivos para el desarrollo de la fluidez en alumnos no nativos estudiantes de inglés, como la enseñanza explícita de técnicas de decodificación y fluidez, la lectura oral repetida y guiada (técnica de demostrada eficacia en hablantes nativos), el trabajo en pequeños grupos o individual con el tutor y las actividades de fomento de la comprensión lectora.

2.2.4. El desarrollo del vocabulario

El desarrollo del vocabulario es un aspecto fundamental para aprender a leer. Por sencillo que parezca, ser capaz de identificar el significado de una palabra implica poseer varios tipos de conocimiento lingüístico, como la pronunciación, la escritura, la morfología, así como el conocimiento de las relaciones semánticas y sintácticas con otras palabras, por lo que el conocimiento del vocabulario adquiere una perspectiva multidimensional (Moghadam *et al.*, 2012).

Nation (1990) identifica los aspectos necesarios para conocer el significado de una palabra distinguiendo entre si la palabra se aprende sólo para un uso receptivo (comprensión oral y escrita) o tanto para un uso receptivo y productivo, añadiendo la expresión oral y escrita. Según el investigador, para conocer una palabra debemos tener en cuenta aspectos como su forma, posición, función y significado. Con respecto a la forma, debemos conocer cómo suena, cómo se pronuncia, cómo se ve, se escribe y se deletrea. La posición hace referencia a los patrones gramaticales en los que la palabra suele aparecer y usarse, así como en las expresiones fijas donde puede aparecer. Se habla de función cuando se reflexiona sobre la frecuencia de uso de la palabra y el contexto en el que esta palabra se usa. Finalmente, el significado se plantea desde la perspectiva del concepto que la palabra expresa y de las asociaciones que pueden establecerse con otras palabras, por ejemplo, cuando se piensa en palabras relacionadas o en palabras que podrían usarse en su lugar.

En conclusión, el conocimiento del vocabulario resulta imprescindible en la adquisición de la lectura, además de que sirve como predictor de la eficiencia lectora, la comprensión (Spichtig *et al.*, 2020) e incluso del éxito escolar (Johnston y Watson, 2005).

2.2.5. La comprensión lectora

Para entender un texto necesitamos, en primer lugar, identificar las palabras de forma individual, puesto que estas constituyen los cimientos de la comprensión. La decodificación es el primer paso para la comprensión, aunque ser capaz de leer palabras no implica que se comprenda lo que se está leyendo (Shen, 2003). Además de ello, se necesita activar sus significados dentro del contexto apropiado, estableciendo conexiones causales entre las distintas partes del discurso. Para acceder al significado, es necesario hacer uso del conocimiento del contexto (*schemata*) y establecer inferencias, así como relaciones causa-efecto. Junto con estos factores, para establecer conexiones entre los distintos elementos del texto integrando, además, la información previa del contexto con la que cuenta el lector, es preciso poner en marcha funciones ejecutivas como la memoria de trabajo (Castles *et al.*, 2018).

Desde un punto de vista neurológico, la memoria de trabajo opera en el circuito dorsolateral del córtex prefrontal del cerebro (Tirapu-Ustarroz *et al.*, 2005), lo cual hace presente que la lectura abarca diversos ámbitos relacionados con nuestro organismo (desde el sistema fonoarticulatorio hasta los procesos que se llevan a cabo a nivel cerebral).

Por otra parte, cuando se intenta fomentar la comprensión lectora de nuestros alumnos en contextos bilingües y/o EFL, resulta esencial que se trabajen una serie de estrategias para ello. La investigación en este ámbito sugiere que una forma de mejorar la capacidad de los alumnos de entender textos en una lengua adicional es la instrucción explícita de las estrategias de comprensión lectora (Kern, 1989). VanderMey *et al.* (2013) remarcan la importancia de enseñar a los alumnos a descifrar cómo la información se organiza en el texto y a identificar las partes más importantes. Sugieren llevar a cabo esquemas donde el tema principal aparezca en el centro del gráfico del que surgen

flechas, indicando cada flecha los diferentes subtemas, de manera que los alumnos visualicen la forma en la que las ideas del texto aparecen interconectadas. Defienden los autores que la lectura crítica no hace referencia al hecho de leer con una actitud de desaprobación, sino a que el lector sea capaz de examinar y evaluar las ideas del autor juzgando la credibilidad del texto, valorando si los datos o las opiniones están o no sesgadas, situándolo dentro de un contexto y reflexionando sobre la reacción que éste causa en el propio lector, contrastándolo con sus propias creencias y opiniones sobre la temática.

Por otro lado, el modelo *Reading to Learn*, diseñado teniendo en cuenta los principios de la lingüística sistémico-funcional de Halliday (Halliday y Matthiessen, 2013), ofrece un modelo guiado para trabajar la comprensión lectora y la escritura. En el contexto bilingüe, esta pedagogía se aplicó en el proyecto europeo *Teacher Learning for European Literacy Education (Tel4ELE)*, con el objetivo de dotar a los docentes participantes de herramientas para trabajar textos teniendo en cuenta las características de cada género literario (Whittaker y Acevedo, 2016). Esta idea está en conexión con el concepto de *disciplinary literacy* que defiende que se debe enseñar la forma de leer, escribir y comprender las distintas disciplinas, puesto que las convenciones lingüístico-estilísticas de las disciplinas de corte científico difieren de otras como las de las disciplinas de carácter literario, poseyendo cada una rasgos particulares (Håland, 2017). Siguiendo el modelo *Reading to Learn*, los textos se abordan de forma cooperativa, aplicando distintas estrategias para facilitar su comprensión y haciendo uso de estrategias de andamiaje como, por ejemplo, las que indican Whittaker y Acevedo (2016) :

- indicar, antes de comenzar a leer, la estructura externa del texto y cómo se divide en los distintos párrafos,
- resumir la información general del texto con palabras sencillas,
- leer el texto en voz alta mientras los alumnos siguen la lectura subrayando con un lápiz,
- clarificar el léxico específico del texto, aportando sinónimos,

- abordar de nuevo el texto con preguntas sobre el léxico específico y sobre otros aspectos del texto para ayudar a la construcción compartida de su significado.

Según las investigadoras, a raíz de la aplicación de este programa se experimentó una mejora de los alumnos del 10% en lectura y del 15% en escritura

Otra forma para fomentar la comprensión lectora es a través del uso de la tecnología, con programas informáticos como ABRA y Epearl. Estos programas desarrollan diversas estrategias de comprensión lectoras, como la predicción o la secuenciación y favorecen el aprendizaje autorregulado y la metacognición, a partir de historias interactivas digitales de distintos géneros y de un portfolio electrónico (Lysenko y Abrami, 2014).

Por otro lado, la escritura en el ámbito de la enseñanza se ha trabajado tradicionalmente de forma separada a la lectura. Sin embargo, autores como Fitzgerald y Shanahan (2000) reivindican un enfoque común, puesto que la lectura y la escritura requieren de una serie de conocimientos y procesos cognitivos compartidos, recomendando por tanto, un enfoque pedagógico que tenga en cuenta estas correlaciones, para que el proceso de aprendizaje sea más eficiente. Según los autores, existe un tipo de conocimiento común compartido tanto por los lectores como por los escritores. Este conocimiento común es de cuatro tipos. En primer lugar, el metaconocimiento, que hace referencia a la pragmática e incluye el conocimiento sobre las funciones y los propósitos de la lectura y escritura, sobre cómo interactúan los lectores y los escritores y los procesos de auto-monitorización de la construcción del significado, de la identificación de las palabras y de las estrategias de producción.

En segundo lugar, el conocimiento sobre el contenido, que hace referencia a la semántica, al conocimiento previo del vocabulario y al significado que se crea a partir del contexto.

En tercer lugar, el conocimiento sobre los atributos universales del texto, que abarcaría tres subcategorías: la subcategoría grafofonética, que incluye la conciencia fonológica, la identificación y generación de letras y palabras, la conciencia grafémica (capacidad para identificar la forma de las letras, los signos de puntuación y los acentos) y la morfología; la sintaxis y la organización textual.

Y finalmente, el conocimiento procedimental y las habilidades para negociar la lectura y la escritura.

En conclusión, esta visión del aprendizaje conjunto de la lectura y escritura, en opinión de la autora, se recoge en los programas basados en *phonics*, puesto que las distintas fases conducen al alumno al dominio de las diferentes destrezas que conforman la literacidad.

2.3. LECTOESCRITURA EN EL CONTEXTO DE EFL Y AICLE

Cuando se aborda la lectoescritura en el contexto del aprendizaje de la lengua extranjera, esta resulta un proceso aún más dificultoso, como sugiere la bibliografía sobre investigación en este ámbito (Czicko, 1980; Kern, 1989; Leki *et al.*, 2008; MacLaughing *et al.*, 1983; Manchón, 2011).

En el caso de los programas bilingües donde se imparten asignaturas de contenido en una lengua adicional, la lectoescritura forma parte del contenido de la asignatura y no puede desvincularse del mismo (Whittaker y Acevedo, 2016). De la misma forma que identificamos un tipo de contenido lingüístico en AICLE (Ball *et al.*, 2015), identificamos un contenido lectoescritor intrínseco a la propia asignatura. Su relevancia en el proceso de aprendizaje en programas de inmersión basados en la enseñanza de contenidos y lenguaje, como es el caso de AICLE, es subrayada por Cummins (1998), quien destaca la importancia del significado, en un marco donde se recomienda un foco en el mensaje (a través del input comprensible y del desarrollo de la literacidad), un foco en el lenguaje (con el desarrollo de una conciencia sobre las formas y usos del lenguaje y su análisis crítico), así como un foco en el uso del lenguaje, tanto para generar nuevo conocimiento, crear literatura y arte y actuar en las realidades sociales.

Diversos autores remarcan la relevancia de la comprensión lectora en AICLE para acceder al lenguaje y al contenido y señalan la importancia del estudio del léxico como algo fundamental para desarrollar las destrezas lectoras en L2 (Garipova y Román, 2016; Papaja, 2014; Marsh *et al.*, 2005).

Por otro lado, el conocimiento del vocabulario es un factor determinante, también en el proceso de aprendizaje de una lengua adicional, sobre todo en los primeros estadios, estando además relacionado con la comprensión lectora

(Jiménez Catalán y Ruiz de Zarobe, 2009). La investigación muestra que sin el suficiente conocimiento léxico, los lectores tendrán dificultades para comprender los textos, por lo que el conocimiento del vocabulario se presenta como uno de los factores más importantes para la lectura (Tranza y Sunderland, 2009).

Además de ello, el conocimiento del léxico forma parte de la metacognición del alumno, dado que los aprendices son conscientes de su conocimiento limitado, identificando *vacíos léxicos* o palabras y/o conceptos que no comprenden al leer o que no pueden expresar de igual manera en su lengua materna (Read, 2000).

El interés en la enseñanza y aprendizaje del léxico experimenta un auge en los 80 y 90, aumentando la investigación sobre la adquisición de vocabulario en contextos EFL y ESL (Henriksen, 1999), influidos, en parte, por el auge de la Lingüística del Corpus y la creación de grandes corpus como el *Collins Birmingham University Database* (COBUILD) o el *British National Corpus* (BNC) (Seregély, 2008). Henriksen (1999) identifica tres dimensiones del desarrollo del vocabulario en un intento de clarificar el constructo de competencia léxica. En primer lugar, identifica una dimensión de conocimiento *parcial-preciso*, referido a habilidades como el reconocimiento de palabras, no sólo desde la perspectiva de los aspectos formales, sino también de los aspectos de significado.

La segunda dimensión es la profundidad del conocimiento del vocabulario, cuya complejidad se manifiesta en los muchos tipos de conocimiento que se necesitan para el entendimiento completo de una palabra o de sus representaciones de significado. Para ello es necesario no solamente poseer un conocimiento referencial (entendido como la relación entre el concepto y la palabra que lo representa), sino también comprender las relaciones paradigmáticas (antonimia, sinonimia, hiponimia, etc.) y sintagmáticas que esa palabra entabla con otros términos.

Finalmente, la tercera dimensión *receptiva-productiva* distingue entre la capacidad de utilizar los ítems léxicos para la comprensión del discurso o para la producción de este.

Las estrategias comunicativas que los hablantes de una lengua adicional utilizan para alcanzar el conocimiento del vocabulario son de diversa índole.

Tarone (1978) lleva a cabo una tipología distinguiendo entre estrategias de paráfrasis, transferencia, mímica, evitación o asistencia de ayuda.

2.3.1. Phonics en EFL y AICLE

Aunque tradicionalmente diseñados para el desarrollo de la lectoescritura en hablantes nativos de inglés, los métodos basados en *phonics* trascendieron el contexto nativo y han sido tímidamente utilizados en la enseñanza de la lectoescritura en el ámbito de EFL y de enseñanza bilingüe (Rendón-Romero *et al.*, 2021). En el contexto español, con el auge de la enseñanza bilingüe, algunos programas de formación de profesorado han ido incorporando módulos sobre *phonics*, como es el caso del programa de formación inicial del profesorado bilingüe de la Región de Murcia de los que la autora ha sido partícipe. También puede encontrarse formación en *phonics* en cursos específicos ofrecidos por los Centros de Formación de Profesorado y por algunas editoriales que cuentan entre sus materiales con programas de lectoescritura de este tipo como *Jolly Phonics*¹ u *Oxford University Press*².

De un tiempo a esta parte, algunos libros de EFL de Ed. Primaria (Puchta *et al.*, 2012; Simmons, 2010a, 2010b y Torres, 2012) han incorporado secciones de *phonics* que, aunque no forman parte de un programa completo dedicado a la lectoescritura, se basan en la enseñanza de algún grupo de sonidos en cada tema.

Es muy posible, en opinión de la autora de este estudio, que dada la escasez de investigación sobre los efectos de la instrucción en *phonics* en contextos bilingües e EFL, este método haya comenzado a conocerse antes entre el profesorado de Ed. Infantil y Primaria que entre el profesorado del ámbito universitario. Puede que el motivo de dicha escasez sea el mismo que el que Lázaro (2010) achacó a la ausencia de investigación sobre cómo aprenden los niños a leer en inglés en el contexto español. En palabras de la investigadora:

The absence of research is but the mirror image of English as a Foreign Language (EFL) classroom praxis in the Spanish school context where no

¹ <https://www.jollylearning.co.uk>

² <https://oxfordprogramasdeformacion.oupe.es/oups-Phonics-training-in-schools>

systematic approach has yet been taken to tackle reading in English even though children start learning the foreign language in the first school year (when they are 3). (p. 90)

A pesar de que no existe una bibliografía muy amplia sobre los efectos de la instrucción en *phonics* en estos contextos, a continuación, se resumirán los resultados de algunos de los estudios encontrados que, aunque cuentan con algunas limitaciones, pueden servir para dotar de cierta perspectiva a este tema.

Nishanimut *et al.* (2013) comparan los beneficios de la enseñanza explícita de *phonics* en estudiantes de diez años de Inglés como Lengua Extranjera cuya lengua materna es el canarés. Durante cinco semanas de instrucción, los alumnos fueron instruidos utilizando *phonics* para aprender a leer a nivel de palabra. Los resultados mostraron que los alumnos que fueron instruidos en lectoescritura usando *phonics* obtuvieron mejores resultados que aquellos que no recibieron instrucción a través de *phonics*. Un dato interesante de este estudio es que también se comparan dos formas de instrucción en *phonics*, una que sigue la metodología de *phonics* tradicional, y otra que adapta dicha metodología al contexto de la lengua de los hablantes, de forma que las adaptaciones tienen en cuenta el conocimiento metalingüístico de la lectura que los alumnos ya poseen en su L1. Los resultados de esta comparación muestran que con el método adaptado se obtienen mejoras significativas en aspectos como la fluidez lectora, la conciencia grafo-fonológica, la lectura de palabras y en sus destrezas escritoras.

La idea de modificar y adaptar la metodología de *phonics* para adecuarla al contexto de la lengua materna de los alumnos, aprovechando el conocimiento metalingüístico que estos ya poseen de la lectoescritura en L1 se recoge también en el presente estudio, como se ha expuesto en el apartado de Justificación y se desarrollará más adelante.

Hoover y Fabian (2000) llevan a cabo durante treinta años un programa de mejora de la lectura para alumnos bilingües de entornos desfavorecidos. A través de la instrucción en *phonics*, junto con estrategias de aprendizaje, consiguen mejorar considerablemente las destrezas lectoras de sus alumnos.

Entre sus conclusiones, destacan la importancia de la instrucción en *phonics* y el hecho de que los alumnos con problemas en la lectura suelen ser aquellos que no han recibido esta instrucción.

En el contexto español, Navarro *et al.* (2016) ponen también de manifiesto la escasez de estudios sobre los efectos de *phonics* en ESL/EFL y llevan a cabo un estudio en Ed. Infantil para examinar los efectos de la instrucción explícita en alumnos españoles, centrándose en la pronunciación de los fonemas sibilantes cuyos resultados muestran que este tipo de instrucción puede ser útil en este contexto.

En el caso de AICLE, no abunda la literatura sobre el uso de *phonics* en estos programas. Se destaca a continuación el estudio realizado por Rendón-Romero *et al.* (2021) donde se evalúa la eficiencia del método basado en *phonics* entre dos clases de primer curso de Ed. Primaria. Durante siete meses, con tres sesiones semanales de 45 minutos, los alumnos del grupo experimental recibieron formación con el método *phonics* para comprobar su efectividad frente al grupo control, que no recibió formación en *phonics*. Los resultados mostraron mejoras en el grupo experimental en diversos aspectos como conciencia fonológica, denominación y lectura de letras y pseudo palabras en español e inglés. Además de ello, se encontró una transferencia positiva entre la lectura de palabras en inglés y en español, lo que sugiere, como se insinuó en la Introducción a este estudio, que los métodos basados en *phonics* quizás pudieran reforzar también el proceso de lectoescritura en español.

En conclusión, parece necesario llevar a cabo más estudios que aporten datos sobre los efectos y resultados de aprendizaje de los programas basados en *phonics* en contextos EFL/AICLE. Los resultados de los estudios que se han expuesto aquí sugieren que esta metodología puede ser beneficiosa para el aprendizaje de la lectoescritura en inglés, por lo que integrarlo como parte del currículum de la asignatura de Inglés como Lengua Extranjera podría ser un primer paso para la mejora del proceso lectoescritor en EFL/AICLE. Como Navarro *et al.* (2016) afirman:

Phonemic training should become an integral part of English teaching programmes from the early stages of foreign language learning. This evidently raises a number of further issues for policy makers and

educational authorities to consider, including the need for linguistically competent teachers, and the development of child-friendly teaching materials and methodologies, together with effective assessment techniques... (p. 249-250).

2.3.2. Diseño de materiales de lectoescritura en AICLE

El diseño y creación de materiales en AICLE ha experimentado una evolución en España a lo largo de la última década. Una de las primeras carencias a las que se enfrentaban los docentes y que queda manifestado en diversos estudios de percepciones (Bernabé, 2013; Díaz Pastor y Jiménez-Jiménez, 2020; Fernández y Halbach, 2011b; Gálvez Gómez, 2013; Pladevall-Ballester, 2015) era la escasez de materiales válidos para el aula bilingüe. Este hecho obligaba a muchos docentes a tener que crear de cero todo el material, afrontando una sobrecarga de trabajo considerable que podía desembocar, en muchos casos, en desmotivación o incluso en ansiedad, por la excesiva carga de trabajo que conllevaba la constante creación de materiales AICLE (Fernández y Halbach, 2011a).

Mehisto (2012) ofrece una serie de criterios generales para la creación de material didáctico de calidad. Según el autor, este tipo de material debe facilitar al alumno la conexión entre lo que estudia en el aula y la vida real, fomentando el pensamiento crítico y creativo, la autonomía y la capacidad de resolver problemas y evitando, en todo momento, los estereotipos de cualquier tipo. Debe también promover el desarrollo de la lectoescritura y contribuir a que el alumno mantenga una actitud de tolerancia y respeto hacia la sociedad. Con respecto a los criterios específicos para la creación de material AICLE, Mehisto (2012) destaca los siguientes puntos:

- El alumno debe conocer los objetivos de aprendizaje y cómo pueden avanzar a lo largo de la unidad para alcanzarlos.
- Se debe promover el uso del lenguaje académico propio de cada disciplina, favoreciendo, además, la progresión de las tareas tanto desde el punto de vista lingüístico como conceptual.
- Los materiales deben fomentar el uso de destrezas de aprendizaje que los lleve a desarrollar estrategias metacognitivas.

- Deben incluir distintos tipos de evaluación (formativa, autoevaluación, entre pares, etc.), así como tener en consideración factores afectivos, a la vez que se promueve la creación de un entorno seguro para el aprendiz.
- Se debe tener en cuenta el trabajo cooperativo además de planificar actividades donde los alumnos tengan la oportunidad de hacer un uso real del lenguaje.
- El material debe potenciar el pensamiento crítico, haciendo uso también de estrategias de andamiaje, tanto para el aprendizaje de contenidos, como para el de lengua y/o de destrezas de aprendizaje, conectando el aprendizaje con sus intereses y estableciendo conexiones entre distintas asignaturas.

A la hora de diseñar materiales específicos de lectoescritura, además de los criterios expresados por Mehisto (2012), se deben también tener en cuenta los distintos componentes de la lectura explicados anteriormente. Quizás uno de los más relevantes en este contexto sea el desarrollo del vocabulario, cuya importancia han puesto de relieve diversos autores (Al-Khasawneh, 2019; Eskey, 2005; Nouri & Zerhouni, 2016). El vocabulario específico cobra gran importancia en este tipo de enfoques y ha sido expresada tanto por los profesores participantes en este estudio, como por diversos autores que subrayan la necesidad de un foco en la forma (Pérez-Vidal, 2007; Serra, 2008), además del foco en el contenido inherente a este tipo de programas.

No obstante, un tratamiento del vocabulario específico en una asignatura de contenido como *Science* podría considerarse igualmente un foco en contenido y en forma, puesto que este tipo de vocabulario, definido por Coyle *et al.* (2010) como *language of*, es un contenido en sí mismo, no sólo de tipo lingüístico, como se entiende en Ball *et al.* (2015), sino también un contenido conceptual, en la medida en la que encierra nociones y conceptos necesarios para la adquisición de conocimiento esencial de esa asignatura.

Por otro lado, cuando los alumnos estudian asignaturas de contenido en lengua extranjera, el vocabulario suele ser mucho más complejo que en asignaturas de corte lingüístico. Por ejemplo, en la asignatura de Lengua Inglesa se trabaja un tipo de lenguaje coloquial que favorece la adquisición de destrezas relacionadas con los usos conversacionales e informales del lenguaje, mientras

que en las asignaturas de contenido se trabaja principalmente con un lenguaje de corte académico, más formal, que responde a distintas convenciones según la disciplina de la que se trate. Esta diferencia entre BICS y CALPS (Cummins, 1979, 1981) resulta esencial a la hora de diferenciar el tipo de lenguaje con el que los alumnos deben interactuar en cada contexto disciplinar.

Finalmente, y a modo de reflexión para concluir este apartado, ante la escasez de estudios y de investigación sobre el diseño de materiales que mejoren el proceso lectoescritor de los alumnos de programas AICLE, parece necesaria la creación de una nueva línea de investigación que ahonde en los criterios para su elaboración, teniendo en cuenta tanto las consideraciones que ofrecen los distintos investigadores, como las experiencias de los profesores que hayan podido poner en práctica en el aula este tipo de materiales.

A continuación, en el Marco aplicado de este estudio, se recogen algunas de las percepciones de aquellos docentes entrevistados que tienen experiencia en el uso de *phonics* en el aula bilingüe, en un intento de contribuir, en la medida de lo posible, a la definición de dichos criterios, que quizás, en un futuro, pudieran servir de guía para el diseño de programas de lectoescritura en AICLE.

PARTE II
MARCO APLICADO

CAPÍTULO III

**DISEÑO DE LA
INVESTIGACIÓN**

CAPÍTULO III. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio se centra en la percepción de los profesores sobre diversos aspectos que se desprenden de la implementación del programa bilingüe en las aulas de Ed. Primaria de la Región de Murcia.

Como se ha visto en apartados anteriores, la investigación sobre AICLE en la Región de Murcia es escasa, por lo que ahondar en el estado de la cuestión en esta región se estima necesario. En este apartado se explicarán las distintas fases y características del diseño de la investigación realizada en este estudio.

3.1. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El Marco aplicado de esta tesis está compuesto por dos estudios. Ambos contienen datos cuantitativos y cualitativos sobre la percepción de los docentes adscritos a SELE acerca de diversos aspectos del programa bilingüe, con la intención de responder a las preguntas de investigación y cumplir con los objetivos que se recuerdan a continuación:

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.

Según la opinión del profesorado de la Región de Murcia:

1. ¿Cuáles son las características principales de la implantación del programa bilingüe en la Región de Murcia y sus diferencias con otros enfoques de enseñanza más tradicionales?
2. ¿Qué ventajas, desventajas, carencias y necesidades plantea la enseñanza de contenidos a través de AICLE en la Región de Murcia?
3. ¿Qué importancia cobra la lectoescritura en el proceso de la adquisición de competencias en las asignaturas no lingüísticas en el aula AICLE?
4. ¿Cómo se lleva a cabo dicha enseñanza en el programa bilingüe?

OBJETIVOS.

1. Conocer las percepciones del profesorado de la Región de Murcia (PRM) sobre diversos aspectos de la implementación del programa bilingüe en Educación Primaria.
2. Conocer la opinión del profesorado de la Región de Murcia sobre la importancia que tiene la lectoescritura en lengua inglesa en un programa AICLE y su relación con la adquisición de contenidos en asignaturas no lingüísticas.
3. Saber cuáles son las metodologías, actividades y estrategias más representativas para el fomento de la lectoescritura en lengua inglesa según el PRM.
4. Realizar una propuesta de mejora del programa Sistema de Enseñanzas en Lenguas Extranjeras basada en las necesidades que plantea el PRM.
5. Diseñar una serie de criterios para la creación de material didáctico con el objetivo de mejorar la adquisición de las destrezas lectoescritoras en lengua inglesa de los alumnos de Educación Primaria que estudian asignaturas de contenidos en lengua inglesa a través del programa SELE.

La siguiente tabla resume las características principales de los estudios realizados en esta tesis.

Tabla 1. Características principales de los estudios realizados

Nombre	Fecha	Razón	Tipo
Estudio 1	Del 25 de abril al 19 de mayo de 2016	Acercamiento a las preguntas de investigación 1 y 2	Exploratorio y descriptivo Cuantitativo y cualitativo. Cuestionario autoadministrado. Estadística descriptiva e inferencial.
Estudio 2	Entre el 21 de enero y el 11 de marzo de 2019	Profundización en las preguntas de investigación 1 y 2, y acercamiento a la 3	Descriptivo Cualitativa. Entrevista grupal con moderador (focus groups). Observación participante.
Estudio 3	Entre el 21 de enero y el 11 de marzo de 2019	Profundización en la pregunta 3	Cuantitativo y cualitativo. Cuestionario. Estadística descriptiva e inferencial.

3.2. CONTEXTO E INFORMANTES

En esta sección se presentarán los datos relativos al profesorado participante en el estudio y a los centros educativos a los que pertenecen. Esta información se recabó en el bloque I de cada uno de los cuestionarios.

Con respecto al profesorado, ambos estudios se realizaron con docentes adscritos al Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras en centros de Educación Primaria, tanto públicos como concertados de la Región de Murcia.

3.2.1. Estudio I. Contexto e informantes

En el primer cuestionario se obtuvo una muestra de 70 profesores. Las siguientes tablas reflejan los datos sobre los informantes relativos a las variables sexo, edad, años de experiencia docente y años de experiencia como profesor AICLE.

El perfil principal del profesorado encuestado en este primer estudio responde al de mujer (81.4%), como se desprende de la tabla a continuación:

Tabla 2. Descriptivos para la variable Sexo

Variable	Mujeres	Hombres
Sexo	81.4%	18.6%

La edad media de los encuestados es de 40 años, siendo la edad máxima de 57 años y la mínima de 24.

Tabla 3. Descriptivos para la variable Edad

Variable	Na's	mín	máx	rango	mediana	media	SE.media	CI.mean 0.95	SD	coef.var
Edad	1.0	24.0	57.0	33.0	41.0	40.1	1.0	1.9	7.9	0.2

En la siguiente tabla se describe el perfil académico de los docentes. En este caso, la mayor parte de ellos son profesores de Inglés como Lengua Extranjera (88.4%).

Tabla 4. Descriptivos para la variable Perfil académico del profesor

Variable	Profesor de Inglés como Lengua Extranjera	Profesor de contenidos con acreditación
Perfil académico	88.4%	11.6%

Las dos tablas a continuación describen los años de experiencia docente y de experiencia en AICLE. Como se abordará en el apartado de Discusión, es relevante conocer estos datos para determinar si existen diferencias significativas en la percepción de ciertos aspectos en función de estas dos variables.

Tabla 5. Descriptivos para la variable Años de experiencia docente

Variable	Na's	mín	máx	rango	mediana	media	SE.media	CI.mean 0.95	SD	coef.var
Años	0.0	1.0	35.0	34.0	13.0	14.6	1.0	2.0	8.3	0.6

La edad media de experiencia docente de los encuestados es de 15 años. Los docentes más experimentados acumulan 35 años de experiencia mientras que la experiencia mínima de los encuestados es de un año.

Tabla 6. Descriptivos para la variable Años de experiencia como profesor AICLE

Variable	Na's	mín	máx	rango	mediana	media	SE.media	CI.mean 0.95	SD	coef.var
Experiencia en AICLE	3.0	0.0	10.0	10.0	5.0	4.7	0.2	0.5	2.0	0.4

La edad media de experiencia docente como profesor AICLE es de 5 años. Los profesores que más experiencia tienen en AICLE son aquellos con 10 años al frente de programas bilingües, mientras que para algunos profesores este era su primer año en un centro bilingüe.

Con respecto a las clases donde imparten docencia, todas las etapas y cursos de Ed. Primaria aparecen representadas, habiendo muchos profesores que trabajan en más de un nivel, como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla 7. Descriptivos para la variable Cursos de Ed. Primaria donde los docentes enseñan Science

Variable	No	Si
1º Primaria	74.29%	25.71%
2º Primaria	62.86%	37.14%
3º Primaria	70%	30%
4º Primaria	70%	30%
5º Primaria	67.14%	32.86%
6º Primaria	75.71%	24.29%

Con relación al nivel de inglés que los docentes afirman poseer, un 65.2% tiene un nivel B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, un 24.6% un C1, un 8.7% un C2 y sólo un 1.45% un B1.

Tabla 8. Descriptivos para la variable Nivel de inglés de los docentes

Variable	B1	B2	C1	C2
Nivel de inglés	1.5%	65.2%	24.6%	8.7%

Este bloque se completa con información referente a la formación del profesorado en AICLE, el origen de esta formación y su duración. El 80% del profesorado ha recibido formación en AICLE.

Tabla 9. Descriptivos para la variable Formación en AICLE

Variable	Si	No
Ha realizado formación en AICLE	80%	20%

Los profesores que afirman haber recibido formación continúan el cuestionario para especificar el origen de la formación y el número de horas. La mayor parte de los encuestados participó en el curso de formación ofrecido por la Consejería de Educación cuando su centro escolar accedió por primera vez al programa bilingüe. También son numerosos los docentes que reciben formación del Centro de Profesorado y Recursos (CPR).

Tabla 10. Descriptivos para la variable Origen de la formación

Variable	Si	No
Curso de Consejería	19.6%	80.4%
Curso del CPR	26.8%	73.2%
Otros cursos	67.9%	32.1%

Finalmente, un 75% de los profesores que han recibido formación indican que la duración de los cursos era de más de 80 horas.

Tabla 11. Descriptivos para la variable Horas de formación

Variable	Profesores
Menos de 10 horas	1.8%
Entre 10 and 20 horas	0%
Entre 20 and 40 horas	7.1%
Entre 40 and 60 horas	12.5%
Entre 60 and 80 horas	3.6%
Más de 80 horas	75%

3.2.2. Estudio II. Contexto e informantes

En el segundo estudio, se obtuvo una muestra de 77 encuestas. Los resultados muestran que la mayoría de los informantes son nuevamente mujeres.

Tabla 12. Descripción estadística para la variable Sexo

Variable	Mujeres	Hombres
Sexo	70.1%	29.9%

La edad se divide en tres franjas principales siendo la franja entre los 21 y 30 años la más numerosa.

Tabla 13. Descripción estadística para la variable Franjas de edad

Variable franjas de edad	pct.
21-30	41.6%
31-40	32.5%
Más de 40	25.9%

Algunos de los profesores entrevistados (28.6%) son maestros no especialistas en inglés, pero con una habilitación para impartir clase en los programas bilingües. En el caso de la Comunidad Autónoma de Murcia, esta habilitación se consigue certificando poseer un nivel B2 de inglés según el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas. El resto de los profesores (71.4%) son especialistas de inglés.

Tabla 14. Descripción estadística para la variable Perfil académico del profesor

Variable	Especialista de inglés	Habilitado para impartir
Perfil académico del profesor	71.4%	28.6%

Con respecto a la experiencia, se pregunta por los años tanto de experiencia docente, como de experiencia en programas bilingües. En el primer caso encontramos los siguientes tramos de edad según el número de encuestados, siendo el tramo de 1 a 5 años de experiencia el más numeroso.

Tabla 15. Descripción estadística para la variable Años de experiencia docente

Años	pct.
1-5	46.8%
6-15	37.7%
Más de 15	15.6%

En cuanto a la experiencia en programas bilingües, la mayoría de encuestados tiene entre uno y cinco años, un número similar al del primer estudio.

Tabla 16. Descripción estadística para la variable Años de experiencia como profesor AICLE

Años	pct.
1-2	41.6%
3-5	33.8%
Más de 5	24.7%

El nivel de inglés acreditado de los profesores encuestados es, por lo general, de un B2, aunque los niveles B1, C1 y C2 también aparecen representados, como se muestra a continuación:

Tabla 17. Descripción estadística para la variable Nivel de inglés

Nivel de inglés	pct.
B1	3.9%
B2	59.7%
C1	32.5%
C2	3.9%

La última parte de los datos académicos recaba información sobre la formación del profesorado en AICLE. En este segundo cuestionario se incluye un apartado más y se les pregunta si conocen la metodología *phonics* y si han hecho formación al respecto.

Sobre la formación en AICLE encontramos que únicamente un 39% del profesorado cuenta con formación en la metodología en la que se basa el programa bilingüe donde imparten clases.

Tabla 18. Descripción estadística para la variable Formación en AICLE

Variable Formación en AICLE	pct.
Sí	39%
No	61%

El cuestionario también hace referencia a la metodología *synthetic phonics*. Se pregunta a los docentes si la conocen, a través de qué medio la han conocido, si han recibido formación específica y, de haberla recibido, a través de qué institución. En las siguientes tablas, se expresan los resultados de estas preguntas.

Como se observa en la primera tabla, un 61% de los encuestados conoce esta metodología, sobre todo gracias a los cursos de formación del profesorado.

Tabla 19. Descripción estadística para la variable Conocen la metodología *synthetic phonics*

Variable Conocen S.P.	pct.
Sí	61%
No	39%

Las mayores fuentes de difusión de *synthetic phonics* en este caso son los cursos de formación del profesorado y los materiales de las distintas editoriales.

Tabla 20. Descripción estadística para la variable Fuentes de información sobre S.P.

Variable Fuentes de información sobre S.P.	pct.
A través de un curso de formación del profesorado	43.4%
A través de materiales de distintas editoriales	26.4%
A través de vídeos y materiales digitales	11.3%
A través de compañeros	7.6%
A través de la universidad	5.7%
A través de mi trabajo o del periodo de prácticas	3.8%
Otros medios	1.9%

Aunque la mayoría de los encuestados conocen esta metodología, menos de la mitad han recibido formación específica en ella, como se aprecia en la tabla a continuación:

Tabla 21. Descripción estadística para la variable Formación en S.P.

Variable Formación en S.P.	pct.
Sí	46.8%
No	53.2%

En este caso, la formación ha sido recibida principalmente en los cursos organizados por el CPR.

Tabla 22. Descripción estadística para la variable Origen de la formación en S.P.

Variable Origen de la formación en S.P.	pct.
Curso en CPR	41.2%
Jornadas impartidas por editoriales	23.5%
Webinar o formación online	5.9%
Formación a través de <i>Jolly Phonics</i>	8.8%
Universidad	11.8%
Autoformación	2.9%
Curso en el extranjero	2.9%
Otro tipo de formación	2.9%

Con respecto a las horas de formación un 41% ha realizado entre una y veinte horas y otro 41% entre veinte y cuarenta horas. Los docentes que han recibido más de cuarenta horas de formación son minoría, como se observa a continuación:

Tabla 23. Descripción estadística para la variable Horas de formación en S.P.

Variable Horas de formación en S.P.	pct.
Entre 1-20 horas	40.9%
Entre 20-40 horas	40.9%
Entre 40-60 horas	18.2%

Tras las horas de formación, se pregunta por los contenidos de la formación con una pregunta de respuesta abierta. Los encuestados destacan los siguientes contenidos de sus formaciones: fundamentos metodológicos, distintas fases del programa, los diferentes fonemas en inglés y cómo trabajarlos en el aula, la asociación grafema-fonema y gestos, *alternative spellings*, *tricky words* y el uso de *phonics* en historias y poemas.

Una vez presentados los datos sobre el perfil de los informantes se expondrán los datos relativos a los centros escolares donde los docentes trabajan. Tanto en el primer estudio como en el segundo hay profesores que imparten clases en centros escolares públicos y otros en centros concertados de la Región de Murcia. Sin embargo, el primer estudio se centró más en la figura del profesor y

no incluyó ítems sobre ciertas características del centro. Además, este primer cuestionario se realizó vía online por lo que no fue posible identificar el municipio de los centros a donde pertenecían los docentes. Esta limitación se solventó en el segundo estudio, donde se incluyeron en el cuestionario varios ítems destinados a recabar información sobre el centro. Además, al administrarse de forma presencial se pudieron identificar los municipios donde se situaban los centros educativos. A continuación, se muestra la información relativa a los centros del segundo estudio.

Los centros escolares, como ya se ha mencionado, están ubicados en distintos municipios de la región, siendo el municipio de Murcia el que más entrevistas recibe. Hay que tener en cuenta que el municipio de Murcia incluye diversas pedanías además de Murcia capital, por lo que la muestra puede considerarse geográficamente diversa.

Tabla 24. Número de encuestas por municipio del centro

Municipios	Número de encuestas
Alguazas	3
Archena	4
Cieza	4
Las Torres de Cotillas	3
La Unión	6
Lorca	3
Mazarrón	4
Murcia y pedanías	28
San Pedro del Pinatar	8
Santomera	9
Torre Pacheco	5

La mayor parte de los centros cuenta con dos líneas y una modalidad intermedia de enseñanza bilingüe. En esta modalidad se imparten entre 2.5 y 4.5 horas de asignaturas no lingüísticas en la primera lengua extranjera, en este caso el inglés, según el artículo 11.1 de la Orden de 3 de junio de 2016 modificado el 25 de abril de 2018, de la Consejería de Educación y Universidades, por la que se regula el Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras (en adelante SELE) en la

Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, que es la que está vigente durante el periodo en el que se realizó este estudio.

Tabla 25. Porcentaje de encuestas por número de líneas

Número de líneas	pct
1	24.7%
2	71.4%
3	2.6%
9	1.3%

La mayor parte de los centros donde trabajan los docentes son públicos, aunque existe representación de centros concertados también.

Tabla 26. Porcentaje de profesores según tipo de centro

Tipo de centro	pct.
Público	55.8%
Concertado	44.2%

La tabla a continuación indica que la mayoría de los profesores trabajan en centros con más de 400 estudiantes. Este dato es importante para la investigación, puesto que muestra que la docencia impartida por los profesores encuestados tiene un impacto en un número considerable de alumnos, quienes son receptores de las prácticas pedagógicas de estos docentes, influidas posiblemente por sus creencias.

Tabla 27. Porcentaje de profesores que trabajan en un centro según número de alumnos

Número de alumnos	pct. profesores
Hasta 199 alumnos	14.3%
De 200-399	15.6%
De 400-599	44.2%
600 o más	25.9%

Las asignaturas más escogidas por los centros para impartirlas en lengua inglesa son Ciencias Naturales y Educación Plástica y Visual seguidas de Profundización en Inglés.

Tabla 28. Porcentaje de asignaturas que se imparten en lengua inglesa

Asignaturas impartidas en lengua inglesa	pct.
Ciencias Naturales	30.3%
Ciencias Sociales	0.4%
Matemáticas	0%
Música	7.4%
Educación Plástica y Visual	25%
Educación Física	10.3%
Profundización en Inglés	19.7%
Conocimiento Aplicado	5.3%
Otra	1.6%

La mayoría de los profesores trabaja en centros donde el programa bilingüe lleva al menos seis años implantado.

Tabla 29. Número de encuestas por años de implantación del proyecto bilingüe en el centro

Años de implantación	nº	pct.
1-5	19	24.7%
6-10	55	71.4%
Más de 10	3	3.9%

3.3. MODELO Y CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación en el ámbito de las Ciencias de la Educación suele enmarcarse en tres paradigmas: empírico-analítico, interpretativo o humanístico y socio-crítico. El paradigma empírico-analítico, donde prima la objetividad, utiliza estrategias y técnicas cuantitativas y una metodología deductiva. En el paradigma interpretativo-humanístico se enmarca la fenomenología, cuyo objetivo es

comprender el significado del comportamiento humano a nivel individual y social. Y el paradigma socio-crítico, cuyo objetivo es “el análisis de las transformaciones sociales, así como tratar de dar respuesta a los mismos problemas sociales” (Terrón, 2011, p. 28). En este paradigma suelen abarcarse investigaciones sobre el currículo, la Administración educativa y la formación del profesorado.

En este estudio se combinan instrumentos propios de cada paradigma. Por ejemplo, se utilizan técnicas cuantitativas propias del paradigma empírico-analítico y se abordan también aspectos característicos del paradigma socio-crítico, como los relativos a la formación del profesorado y el diseño curricular de programas AICLE desde una perspectiva normativa, tratando de aportar soluciones a través de una propuesta metodológica. No obstante, se considera que el paradigma más cercano a esta investigación es el interpretativo-humanístico, puesto que se pretende comprender las percepciones del profesorado desde una perspectiva fenomenológica y a través de la observación participante.

Siguiendo las recomendaciones de Coyle *et al.* (2010) sobre el uso de distintos instrumentos de evaluación que permitan monitorizar, analizar y comprender diversos aspectos de los programas AICLE, se han elegido las entrevistas y los cuestionarios a profesores. De esta forma, como dichos autores sugieren en el *Portfolio de medidas de evaluación* de la citada obra, se ha recabado información estadística y cualitativa sobre diferentes aspectos tanto afectivos, como metodológicos. Los instrumentos que se emplean son el cuestionario y la entrevista grupal.

La entrevista grupal constituye una técnica de investigación frecuente en la investigación de corte cualitativo. En ella, el investigador reúne a grupos de personas, en este caso docentes, para hablar de sus conocimientos, actitudes, valores, opiniones y/o expectativas sobre un hecho concreto. Como afirman Vaughn *et al.* (1996) el propósito de esta técnica no es llegar a un consenso sobre un asunto en particular, sino obtener una variedad de opiniones acerca de un determinado aspecto.

Las entrevistas grupales más comunes en investigación son los grupos de discusión o grupos focales. Valles Martínez (2009) enmarca los grupos de discusión dentro de las técnicas de conversación donde los participantes, guiados

por un moderador que puede utilizar un guion de entrevista más o menos estructurada, expresan sus opiniones sobre las cuestiones planteadas por el moderador. Vaughn *et al.* (1996) exponen ventajas como la versatilidad (pueden emplearse solas o en combinación con otras técnicas) y la flexibilidad, puesto que, aunque están planificadas y estructuradas, el moderador puede modificar el guion para facilitar la interacción entre los participantes a los que suele resultar atractivo el interés que se genera por su opinión. En resumen:

If conducted properly, the researcher can elicit substantive information about participants' thoughts and feelings on the topic of interest in relatively little time. [...] focus groups interviews have the potential to bring the investigator closer to the research topic through a direct, intensive encounter with key individuals. Thus, the focus group interview is a research tool that is highly consistent with current trends in education and psychology that aim at understanding more about what key stakeholders think and feel. (p. 16)

Las entrevistas grupales se abordan desde una perspectiva fenomenológica, puesto que se pretende arrojar luz sobre diversos aspectos de AICLE a través del conocimiento que genera la cotidianidad y la experiencia práctica de los docentes, permitiendo que se expresen con total libertad. Además del valor que este método tiene para el investigador, el docente puede beneficiarse también del mismo, porque, como afirman Guillen y Elida (2019):

Es prioritario que el docente admita la importancia del método fenomenológico, pues conlleva a reflexionar en profundidad acerca de las experiencias cotidianas, encontrar el significado de estas experiencias de modo único en cada individuo con el fin de poseer capacidad de tomar acciones que lleven a mejorar la práctica pedagógica. Esta práctica se torna transcendental debido a que la esfera educativa gira en torno de la dimensión subjetiva de los actores que lo conforman, cuya comprensión de los sentidos y significados son fundamentales, ya que permitiría conocerlo, comprenderlo, reproducirlo y, si es preciso, transformarlo. (p. 206)

Dalton-Puffer y Smit (2013) recomiendan el uso de una guía en las entrevistas semi-estructuradas destinadas al estudio de percepciones de los distintos agentes en AICLE, de forma que el investigador se asegure de que todos los temas relevantes queden cubiertos y para facilitar que los pensamientos e

ideas de los profesores emerjan. Siguiendo esta recomendación, se diseñó y utilizó la guía que se incluye en el Anexo 1. Estos autores, remarcan además la importancia de este tipo de estudios:

In an attempt to unveil the beliefs of parents, students and teachers about their CLIL programme, its practices and how successful it is, we must, of course, let the stakeholders speak for themselves. [...] Given that beliefs are by nature intricately contingent on the setting, its purposes and participants, interviews can provide exactly the kind of contextualisation required. (p. 550)

Con respecto a los cuestionarios, ambos aportan datos cuantitativos, ofreciendo un estudio estadístico de corte descriptivo e inferencial. Se considera el cuestionario un instrumento apropiado, puesto que cuenta con numerosas ventajas, como afirma Terrón (2011), tales como la posibilidad de abarcar amplias áreas geográficas, un bajo coste, un ahorro de tiempo al poder administrarlo a muchos sujetos a la vez, evitando además que los encuestadores influyan en las respuestas y pudiendo utilizar tratamiento informático y análisis estadístico.

En este estudio, se optó por una combinación de grupos de discusión y cuestionarios utilizando técnicas y métodos cualitativos y cuantitativos. Como aboga Amezcua (2003), aunque son cuantiosas las investigaciones llevadas a cabo únicamente con la técnica de la entrevista grupal, la complementariedad a través de la diversificación de técnicas y métodos de investigación es de gran utilidad para evitar las limitaciones que el uso de una sola técnica pudiera plantear. Como afirman Allwright *et al.* (1991), se aporta valor a una investigación cuando se combinan elementos objetivos, cuantificables con elementos subjetivos a través de procedimientos de análisis cualitativo. Se obtiene de esta forma, además, una visión menos sesgada del fenómeno que es objeto de estudio.

Se complementan también con preguntas abiertas que añaden y matizan información, alternando nuevamente técnicas de corte cualitativo y cuantitativo. En el siguiente apartado se dará más información sobre el procedimiento de diseño, validación y administración de los instrumentos usados en este estudio.

El estudio se plantea en varias fases como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 30. Fases del estudio

Fases	Objeto	Fechas
FASE 1	Estudio preliminar. Cuestionario 1	Del 25 de abril al 19 de mayo de 2016
FASE 2	Recogida y análisis de datos	De mayo de 2016 a junio de 2018
FASE 3	Estudio posterior. Entrevistas grupales y cuestionario 2	Del 21 de enero al 11 de marzo de 2019
FASE 4	Recogida y análisis de datos	De marzo de 2019 a enero de 2021
FASE 5	Conclusiones	De enero de 2021 a mayo de 2022

3.4. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS E INSTRUMENTOS

3.4.1. Estudio I. Administración y estructura

El primer estudio se llevó a cabo con un cuestionario anónimo y autoadministrado. Tras el proceso de validación, los cuestionarios se enviaron por correo electrónico a los coordinadores de los 255 colegios que en ese curso formaban parte del programa SELE. Se les pidió a los coordinadores que lo reenviaran al resto de profesores que participaban en el programa bilingüe de su centro. Como se ha comentado antes, se recibieron 70 cuestionarios. La encuesta fue diseñada con la aplicación encuestas.um e iba precedida por una introducción en la que se explicaba el propósito del estudio, a la vez que se garantizaba el anonimato y se agradecía su colaboración (Anexo 2). Los datos fueron transcritos y analizados usando el software estadístico libre R en su versión 3.2.2 (2015-08-14) *Fire Safety* con el soporte del Servicio de Apoyo Estadístico (SAE) de la Universidad de Murcia.

Los datos del cuarto bloque del cuestionario, donde las respuestas eran abiertas, se transcribieron y se agruparon en distintas categorías a partir de la estructura de los ítems de este bloque, lo cual facilitó su interpretación.

El primer cuestionario constaba de cuatro bloques con un número total de 53 ítems. Tanto el cuestionario, como su introducción fueron escritos en español. Las preguntas de los tres primeros bloques eran cerradas mientras que en el último bloque todas las preguntas eran de respuesta abierta. Las preguntas del segundo y tercer bloque eran de escala Likert con cinco opciones de respuesta. En el caso del bloque II, las opciones de respuestas para valorar el grado de

representatividad de las actividades en una clase de AICLE eran: nada representativa, poco representativa, medianamente representativa, bastante representativa, totalmente representativa. En el bloque III, donde se valoraban diversos aspectos del enfoque AICLE partiendo de la experiencia de los encuestados como docentes, las opciones de respuesta eran: nunca, pocas veces, a veces, bastantes veces y siempre. El cuestionario completo está disponible en el Anexo 2. A continuación, se describirá brevemente la estructura de las distintas partes del cuestionario.

En el primer bloque (ítems del 1 al 10), cuyos datos se acaban de presentar en el apartado anterior, se recaban los datos sociodemográficos y académicos del profesorado tales como el sexo, los cursos donde dan clase, el perfil académico (especialista en idioma o profesor habilitado), años de experiencia docente, años de experiencia docente en AICLE, nivel de inglés y horas de formación en AICLE.

El segundo bloque (ítems del 11 al 34) se centraba en aspectos metodológicos, presentando distintos ejemplos de actividades pedagógicas y buscando su grado de representatividad como actividades propias de una clase que sigue el enfoque AICLE. Las actividades sobre las que se preguntó se podrían clasificar en distintas categorías según su objetivo, aunque algunas de ellas encajan en más de una categoría, como se puede observar en la siguiente clasificación. De esta forma, las actividades se agruparon en las siguientes categorías:

- Actividades basadas en tareas o proyectos tales como los experimentos científicos (ítem 12), elaboración de presentaciones en formato digital o papel para exposiciones orales (ítem 13), proyectos de *Art & Crafts* relacionados con *Science* (ítem 24), elaboración y lectura de cómics y cuentos (ítem 25) y actividades en el huerto escolar (ítem 31).
- Actividades para organizar e interpretar el contenido, como lectura de textos expositivos en distintos formatos (ítem 11), elaboración de presentaciones en formato digital o papel para exposiciones orales (ítem 13), uso de organizadores gráficos y diagramas (ítem 18), uso de *flashcards* como refuerzo visual (ítem 20), tormentas de ideas (ítem 28), lecciones magistrales (ítem 29), resolución de problemas o acertijos (ítem 30).

- Actividades cooperativas: actividades cooperativas en parejas o grupos (ítem 14), juegos de interpretación o *role play* (ítem 15), teatro y mímica (ítem 23).
- Actividades basadas en el contenido lingüístico: actividades de gramática integradas en la clase de *Science* (ítem 32), actividades de vocabulario integradas en la clase de *Science* (ítem 33), repetición de rutinas al comienzo de la clase (ítem 34).
- Actividades de respuesta física y/o gamificadas: juegos de interpretación o *role play* (ítem 15), teatro y mímica (ítem 23), juegos de respuesta física (ítem 27).
- Actividades culturales: uso de materiales auténticos (ítem 16), visitas o excursiones temáticas (ítem 17), canciones (ítem 22), proyectos de *Art & Crafts* relacionados con *Science* (ítem 24).
- Actividades multimedia: actividades con pizarra y libros digitales (ítem 19), uso de *flashcards* como refuerzo visual (ítem 20), uso de vídeos y diversos recursos TIC (ítem 21), búsqueda de información en Internet (ítem 26)

El propósito de las preguntas del tercer bloque era contrastar si los hallazgos de distintas investigaciones sobre algunos de los resultados del enfoque AICLE, que se han presentado en el Marco teórico de este estudio, coinciden con la opinión de los profesores. Los aspectos en particular que se exploran en este bloque son los siguientes:

- Desarrollo de la competencia comunicativa gracias a la mejora de las destrezas comunicativas (lectura, escritura, escucha y habla), de la gramática y el vocabulario en L2 (ítems 35-41).
- Desarrollo de estrategias de aprendizaje en L2 (ítem 42).
- Motivación del alumno (ítem 44).
- Dificultad para el alumno (ítem 45).
- Uso de la L1 en el aula bilingüe (ítem 47-48).

Finalmente, el cuarto bloque del cuestionario (preguntas de respuesta abierta en ítems 49-53) se centra en la opinión de los docentes sobre las ventajas y posibles desventajas del enfoque AICLE, tal como se ha implantado en la Región de Murcia y sus posibles problemas, retos o aspectos susceptibles de mejora.

También se busca compararlo con otros enfoques y reflexionar sobre el nivel de idioma necesario para su implantación.

3.4.2. Estudio II. Administración y estructura

El segundo estudio se llevó a cabo con un cuestionario y una entrevista semi-estructurada. El proceso de administración de la entrevista y el cuestionario se dividió en tres fases:

Fase 1: Envío de un formulario a los centros con la explicación del proyecto y una petición de colaboración. El formulario incluía un enlace para registrarse en caso de estar interesado en colaborar. El formulario de contacto inicial se envió a 223 centros de la Región de Murcia y se obtuvo respuesta de 21 centros ubicados en distintos municipios de la región.

Fase 2: Selección de los centros que respondieron mostrando interés y toma de contacto con el director/a para explicarle en qué consistía el estudio y concretar el día de la visita. Tras hablar con los directores de todos los colegios que se ofrecieron voluntarios para participar en el estudio, se concertó cita con 15 de ellos en el periodo entre el 21 de enero y 11 de marzo de 2019.

Fase 3: Visita al centro y reunión con el claustro de profesores que imparten clase en el proyecto bilingüe (profesores que impartieran asignaturas de contenido en inglés o la asignatura de Lengua Inglesa). Estas visitas se realizaron tras obtener la validación interjueces y los resultados de los análisis de fiabilidad. La visita al primer centro sirvió como pilotaje, tras la cual se realizaron algunas modificaciones en el formato de la entrevista, mejorando su estructuración y su introducción para una mayor claridad.

La dinámica de trabajo en estas jornadas en los centros fue la siguiente. En primer lugar, se mantenía una breve entrevista con un miembro del equipo directivo del centro para explicarle con más detalle el propósito del estudio y mostrarle los documentos con los que se trabajaría: el cuestionario de la entrevista semiestructurada, el cuestionario online, y el documento de consentimiento informado.

A continuación, tenía lugar la entrevista con el claustro de profesores en la que, en un ambiente distendido e informal y siempre remarcando el carácter

voluntario de su participación, se procedía a realizar las preguntas pertinentes. Todas las entrevistas se grabaron y los audios se encuentran a disposición del lector en el CD adjunto a este documento. Hubo un centro que realizó el cuestionario, pero no quiso ser grabado durante la entrevista.

Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de veinte minutos. Tras ellas, se les envió por correo electrónico el cuestionario online y lo realizaron en ese momento o bien con su teléfono móvil o en los ordenadores del centro. La duración media de esta parte (entrevista y cuestionario) solía ser de una hora. Se entrevistó a 77 profesores y se recibieron 77 encuestas. Tanto los equipos directivos, como los claustros de profesores entrevistados se mostraron muy amables y colaborativos.

Fase 4: Procesamiento de datos. La base y el análisis de los datos cuantitativos fueron realizados con el soporte de la Sección de Apoyo Estadístico (SAE) del Área Científica y Técnica de Investigación (ACTI) de la Universidad de Murcia, utilizando el software estadístico libre R (Core Team, 2020).

3.4.2.1. Cuestionario escrito

El cuestionario online que los profesores rellenaron al terminar las entrevistas contaba con sesenta y cinco preguntas estructuradas en cuatro bloques que a su vez se dividían en secciones.

La herramienta que se utilizó para recopilar los datos fue Formularios de Google y su administración tuvo lugar a continuación de las entrevistas, con lo cual el investigador estuvo presente en todo momento para garantizar el correcto funcionamiento del cuestionario online y para resolver posibles dudas. Hubo, no obstante, algún profesor que no pudo realizarlo en ese momento y que lo entregó más tarde, pero eso ocurrió en escasas ocasiones. Las preguntas del cuestionario iban precedidas por una breve introducción donde se explicaba el objetivo del cuestionario, se agradecía la colaboración, se ponían a su disposición los resultados del estudio y se garantizaba el anonimato de los datos.

El primer bloque de preguntas de este cuestionario recaba los datos sociodemográficos y académicos del centro (ítems 1-7) tales como el municipio, número de líneas y de alumnos, tipo de colegio (público, concertado o privado), modalidad de enseñanza bilingüe (básica, intermedia o avanzada), los cursos donde

se ha implantado el programa bilingüe, las asignaturas que se imparten en lengua inglesa y los años que el programa bilingüe lleva implantado en el centro. En este bloque también se incluyeron cuestiones sobre los datos del profesor (ítems 8-17 y 64-65): edad, sexo, especialidad, nivel de inglés, años de experiencia docente y en el programa bilingüe, niveles donde imparten asignaturas de contenido en inglés, niveles donde imparten la asignatura de Lengua Inglesa y formación en AICLE.

El bloque II está formado por los ítems 18-22 y se centra en dos aspectos relacionados con la importancia de la lectoescritura en el aula de Lengua Inglesa. Por un lado, ahonda en su relación con la adquisición de contenidos en AICLE y por el otro en la necesidad de formación del alumnado y profesorado en técnicas de enseñanza y aprendizaje de lectoescritura.

El bloque III está compuesto por los ítems 23-47 y abarca las actividades y estrategias de aprendizaje más efectivas, según los profesores, para aprender a leer y a escribir. El cuestionario distingue entre tres categorías de actividades. En primer lugar, las de la sección 3.1 con actividades de fomento de la lectura (pronunciación, asociación fonema-grafema, reconocimiento oral de palabras, desarrollo de la conciencia fonológica, formación de palabras). A continuación, las de la sección 3.2 con actividades de comprensión lectora (adquisición y comprensión de vocabulario clave, comprensión de textos). Y finalmente, las de la sección 3.3 con actividades de fomento de la escritura.

Por último, el bloque IV del cuestionario se divide en cuatro secciones. La primera de ellas es la sección 4.1 (ítems 48-51) y sus preguntas se dirigían a todos los profesores. Se busca saber aquí si enseñan de forma explícita en sus clases técnicas de lectoescritura, si están interesados en recibir formación en ello y en participar en la segunda parte de este estudio.

Por el contrario, las secciones 4.2-4.4 estaban únicamente dirigidas a aquellos profesores que conocían *synthetic phonics*, por lo que aquellos profesores que no lo conocían acababan aquí el cuestionario. En la sección 4.2 (ítems 52-53) se preguntaba cómo conocieron esta metodología y si habían recibido formación. Los profesores que habían recibido formación pasaban a la sección 4.3 (ítems 54-56), donde se recababa información sobre las características de esta (tipo, horas y contenidos). En esta sección, las respuestas del ítem 56 (Contenidos que se

trabajan en la formación) son abiertas. Los que no tenían formación pasaban directamente a la sección 4.4.

Finalmente, la sección 4.4 (ítems 57-63) está destinada a aquellos docentes que utilizan *phonics* en el aula, a los que se pregunta sobre los cursos donde se usa, materiales, tiempo de clase destinado a ello, ventajas e inconvenientes. De nuevo en esta sección aparecen preguntas abiertas (ítems 62-63), para abordar con mayor libertad las ventajas e inconvenientes del uso de *phonics* en el aula de Ed. Primaria.

3.4.2.2. Entrevista semi-estructurada

Como se ha comentado, la jornada de trabajo con el claustro de profesores AICLE comenzó con la entrevista semiestructurada, con el objetivo general de abrir el debate, recabar información y crear el contexto y ambiente adecuado para la realización del cuestionario. Se considera la entrevista semiestructurada un método apropiado para ello, puesto que permite al investigador estar presente en el momento de recogida de datos, aclarar cualquier duda que a los profesores les pueda surgir y tener cierta flexibilidad, algo que con la utilización de un cuestionario escrito es más difícil de conseguir. Además, se considera que un contacto cara a cara con el profesorado y la dirección del centro facilitaría más adelante la disposición de este a colaborar en la segunda fase del proyecto. En el Anexo 1 se encuentra el modelo de entrevista, mientras que las transcripciones de todas las entrevistas realizadas pueden leerse en el CD adjunto a esta tesis.

El objetivo específico de la entrevista es que los profesores reflexionen sobre los cambios a nivel metodológico que ha supuesto la implantación de los proyectos bilingües y las nuevas necesidades pedagógicas (especialmente desde el punto de vista del lenguaje) que surgen derivadas de dicha implantación. En la primera parte de la entrevista semiestructurada se reflexionó principalmente sobre la formación del profesorado, cambios metodológicos tras la implantación del programa bilingüe y necesidades lingüísticas de los alumnos en centros AICLE, mientras que en la segunda parte se trataron principalmente los siguientes temas:

- El papel de la lectoescritura en lengua inglesa en el aula bilingüe.
- La relación entre el nivel de adquisición de destrezas de lectoescritura en lengua inglesa y la facilidad o dificultad para afrontar las

asignaturas de contenido. Se pretende comprobar si los profesores perciben que, a mayor dominio de la lectoescritura, mayor facilidad para aprender asignaturas de contenido.

- La posible necesidad de mejora en el proceso de aprendizaje de lectoescritura en lengua inglesa y la metodología usada para su enseñanza.

En la entrevista se partió de una serie de preguntas generales para, poco a poco acotar el tema hacia el objetivo propuesto, tratando de crear un clima de confianza y relajado donde los profesores no percibieran que estaban siendo interrogados, sino que se sintieran cómodos expresando su opinión. Se intentó transmitir que su voz era importante y quería ser escuchada a la vez que se iba preparando el terreno para el cuestionario escrito.

En la introducción, tras los agradecimientos y la presentación del proyecto se preguntó sobre la formación metodológica del profesorado en AICLE. A continuación, se les invitó a comparar su experiencia docente antes y después del programa bilingüe y señalar los posibles cambios en su forma de enseñar, en otras palabras, se les animó a explicar qué ha supuesto para ellos a nivel metodológico el hecho de participar en un programa bilingüe. Se intenta que den ejemplos concretos de cambios tanto en asignaturas de contenido como en la asignatura de Lengua Inglesa.

La siguiente parte de la entrevista versa sobre las necesidades lingüísticas de los alumnos a la hora de afrontar asignaturas de contenidos en lengua inglesa. Se les preguntó sobre los aspectos del lenguaje o requisitos lingüísticos necesarios para que dichas asignaturas les sean accesibles.

Finalmente, se reflexionó sobre la importancia de la lectoescritura en inglés y su relación con la adquisición de contenidos en asignaturas bilingües, para acabar preguntando por los métodos que emplean para enseñar a sus alumnos a leer y escribir y si conocen y/o utilizan *synthetic phonics* en clase para ello.

3.5. VALIDEZ Y FIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS

3.5.1. Validez y fiabilidad de los instrumentos. Primer estudio

La validez y la fiabilidad de los instrumentos de una investigación son necesarias para poder replicar la investigación en varias situaciones o establecer comparaciones entre unas investigaciones u otras. La fiabilidad puede definirse como el grado de precisión que una medición ofrece. Para que una escala sea fiable, debe tener la capacidad de exhibir resultados consistentes en mediciones sucesivas del mismo fenómeno. La fiabilidad puede determinarse mediante un coeficiente de confiabilidad, el cual corresponde a un índice que, bajo la forma de proporción, da cuenta de la razón entre la varianza de la puntuación verdadera de la escala y la varianza total. Tiene como objetivo determinar, probabilísticamente, el grado de variación atribuible a errores aleatorios o causales no vinculados a la construcción del instrumento. Garantiza también la consistencia expresada en la determinación del grado de error contenido en la aplicación de una escala y, por tanto, en la medición del fenómeno. El error puede entenderse como el componente de la puntuación observada en la medición que no se relaciona con la capacidad que posee quien la responde. Siendo X una puntuación observada, T una puntuación verdadera y E el error, el hecho de que una puntuación observada sea igual a la puntuación verdadera más el error puede expresarse como: $X = T + E$. En este primer estudio se analiza la fiabilidad de la escala con tres índices: Alfa de Cronbach, Fiabilidad Compuesta y Omega de McDonald.

El Alfa de Cronbach permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida compuesto por un conjunto de ítems, de tipo escala Likert 5, que esperamos midan la misma dimensión teórica (el mismo constructo). De esta manera, son sumables en una puntuación única que mide un rasgo que es importante en la construcción teórica del instrumento. La fiabilidad de esta escala debe obtenerse siempre con los datos de cada muestra para garantizar la medida fiable del constructo en la muestra concreta de investigación. Como criterio general, como se puede ver en George (2011), se tienen las siguientes recomendaciones para evaluar el coeficiente Alfa de Cronbach:

Tabla 31. Criterios para valoración del coeficiente Alfa de Cronbach

Coeficiente	Valoración
Coeficiente $\alpha < .5$	Inaceptable
Coeficiente $.5 \leq \alpha < .6$	Pobre
Coeficiente $.6 \leq \alpha < .7$	Cuestionable
Coeficiente $.7 \leq \alpha < .8$	Aceptable
Coeficiente $.8 \leq \alpha < .9$	Bueno
Coeficiente $\alpha < .9$	Excelente

El Alfa de Cronbach general para todo el cuestionario es de .904, que se considera bueno. Y el Alfa de Cronbach para los bloques del cuestionario también se considera bueno, siendo el del bloque 2 de .8698 y el del bloque 3 de .8720.

El Coeficiente de Fiabilidad Compuesta (*Composite Reliability*) ofrece los datos de fiabilidad compuesta para cada una de las dimensiones críticas, pues analiza las relaciones entre las respuestas a los ítems y la variable latente medida, así como la varianza extraída para estudiar la validez de la escala. Este coeficiente se considera incluso más adecuado que el Alfa de Cronbach porque no depende del número de atributos asociados a cada concepto. Se considera que debe tomar un valor mínimo de .70 (Hair, 2009). En la siguiente tabla se muestran los coeficientes de fiabilidad compuesta de los bloques 2 y 3 del cuestionario que son mayores de .70, por lo que se considera un instrumento fiable.

Tabla 32. Fiabilidad Compuesta para cada bloque

Bloque	Fiabilidad compuesta
2	.8711
3	.8564

La validez de un instrumento se refiere al hecho de que un instrumento debe medir todo y solo lo que se pretende medir (Hurtado, 2012). La validez de constructo es uno de los tipos de validez que puede ser llevada a cabo a través de diferentes técnicas. Un constructo es un concepto, y, como explica Hurtado (2012):

La validez de constructo parte del principio de que el investigador, cuando formula su pregunta de investigación y delimita su tema, atiende a cierta concepción de la realidad basada en conceptos de los eventos que pretende

estudiar [...] Un instrumento tiene validez de constructo cuando sus ítems están en correspondencia con las sinergias o dimensiones y con los indicios que se derivan del concepto del evento que se pretende medir. (pp. 790, 792)

Para este estudio se utilizan dos técnicas: la validación por jueces o expertos y el análisis factorial. La validación interjueces, como define Hurtado (2012):

Es una técnica basada en la correspondencia teórica entre los ítems del instrumento y el concepto del evento. La validación por jueces busca corroborar si existe consenso, o por lo menos un porcentaje aceptable de acuerdo, entre el investigador y los expertos con respecto a la pertenencia de cada ítem a las respectivas sinergias del evento. (p. 792)

El cuestionario del primer estudio fue examinado por cuatro jueces que evaluaron su validez. Los jueces eran expertos en AICLE: un profesor universitario especializado en enseñanza bilingüe, el coordinador (en aquella época) regional del programa SELE y dos profesores en activo con más de ocho años de docencia en AICLE y autores de diversos materiales docentes publicados por editoriales de prestigio. Los jueces recibieron junto con el cuestionario una guía para la validación por juicio de expertos que seguía los trabajos de García y Cubero (2011) y de Sánchez-Rodríguez *et al.* (2011), donde se aportaba una escala de valoración que facilitaba el proceso de revisión de cuestionarios, ítem por ítem. Tras leer sus opiniones y adoptar los cambios sugeridos se les volvió a enviar para su validación final, tras la cual se procedió a la distribución del cuestionario.

Con el objetivo de determinar el papel que cada ítem juega en cada factor teórico o bloque, es decir, para saber qué ítems son los que más varianza explican se realizó un AFE (Análisis Factorial Exploratorio) para cada conjunto de variables (ítems) pertenecientes a los bloques II y III del cuestionario.

Para confirmar la existencia de una serie de constructos en el cuestionario, se realiza un SEM (*Structural Equation Modeling* o Modelo de Ecuaciones Estructurales).

El análisis factorial indica una posible distribución de los ítems de los bloques II y III en cuatro dimensiones que quedarían agrupados de la siguiente forma:

Dimensión 1. Ítems: 21, 28, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47.

Dimensión 2. Ítems: 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 30, 31, 45.

Dimensión 3. Ítems: 11, 29, 32, 33, 45.

Dimensión 4. Ítem: 19, 20, 34.

Sin embargo, se considera que la estructuración inicial del cuestionario es la apropiada para este tipo de estudio, teniendo en cuenta la temática de los contenidos que en cada bloque se plantean, y se confirma con un análisis factorial confirmatorio siguiendo el Modelo de Ecuaciones Estructurales.

Para cada bloque del cuestionario se aplica el contraste de hipótesis, se define el Modelo de Ecuaciones Estructurales y se calculan los Índices de Ajuste Incremental observando los valores de TLI (Tucker-Lewis Index), CFI (Comparative Fit Index) y RMSEA (Error Medio Cuadrático de Aproximación). Los índices TLI y CFI toman valores entre 0 y 1, donde valores cercanos a 1 indican un buen ajuste (Kenny, 2012). El índice RMSEA mide la diferencia absoluta entre la estructura de relaciones entre el modelo teórico propuesto y los datos observados, teniendo en cuenta el número de estimadores y el tamaño muestral (Steiger, 1990). Toma valores entre 0 y 1, donde los valores cercanos a 0 indican un buen ajuste. En la siguiente tabla se indica la relación entre índices y tipo de ajuste.

Tabla 33. Índices TLI y CFI y tipos de ajuste. Steiger (1990)

TLI/CFI	Ajuste	RMSEA	Ajuste
TLI/CFI > .95	Bueno	RMSEA < .01	Excelente
TLI/CFI > .90	Moderado	RMSEA < .05	Muy bueno
TLI/CFI < .90	Pobre	RMSEA < .1	Bueno
		RMSEA > .1	Pobre

Al aplicar el contraste de hipótesis en el bloque 2 se observa que el estimador DWLS tiene un estadístico 652.8188747 (estimación robusta 481.2685051) con 252 grados de libertad y un p-valor significativo ($p < .05$), con lo que el modelo no se ajusta bien a los datos. Como este resultado es preliminar, porque este estadístico es muy sensible a mínimas diferencias, se tienen en cuenta otros índices de ajuste. Al analizar los coeficientes estimados para las variables indicadoras del modelo, se observa que la mayoría de los p-valores son significativos, es decir que aportan en mayor o menor medida al modelo, exceptuando cinco variables que corresponden a los ítems 11, 29, 32, 33 y 34.

Se calculan, a continuación, los Índices de Ajuste Incremental. Como el resultado de estos índices sigue sin mostrar un ajuste aceptable, se lleva a cabo una re-especificación del modelo, eliminando aquellas variables con error interno mayor a .8, es decir, eliminando los ítems 11, 29, 32, 33 y 34. Aunque el estimador DWLS sigue indicando que el modelo no se ajusta bien a los datos, al calcular la estimación de coeficientes del nuevo modelo se observa que todos los p-valores son significativos y todas las variables son distintas de cero, por lo que, en mayor o menor medida, aportan al modelo. En la siguiente figura se observa la definición del Modelo de Ecuaciones Estructurales del bloque 2, donde las flechas bidireccionales representan las covarianzas entre las variables latentes (elipses) y las flechas unidireccionales simbolizan la influencia que ejerce cada variable latente (constructos) sobre sus respectivas variables observadas (ítems). Por último, las flechas bidireccionales que aparecen encima de los cuadrados (ítems) muestran el error asociado a cada variable observada.

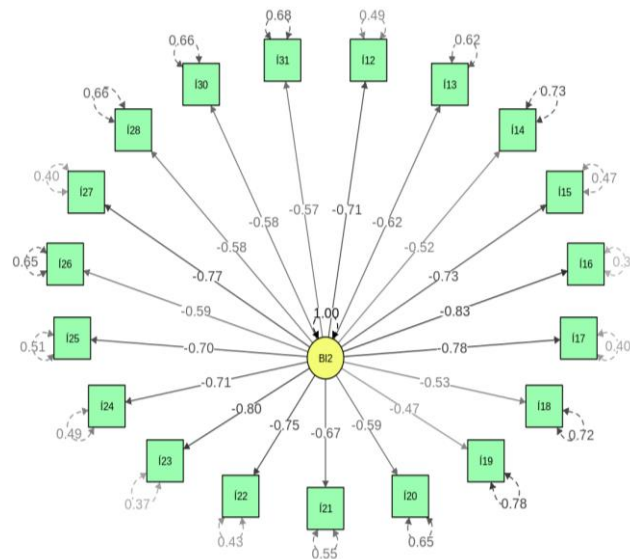


Figura 3. Modelo de ecuaciones estructurales. Cuestionario 1. Bloque 2.

Las relaciones entre las variables latentes y observadas se pueden interpretar como coeficientes de una regresión múltiple. Muestran la influencia de cada constructo sobre sus ítems, de modo que, si el factor latente aumenta una unidad, los ítems aumentan según el peso de sus coeficientes. En este estudio se

observa que las variables de los ítems 16 y 23 son las que más aportan al modelo, mientras que la variable del ítem 19 es la que menos lo hace.

Además, el Índice de Ajuste Incremental, tras la re-especificación del modelo, muestra un ajuste bueno, como se observa en la siguiente tabla, dado que, aunque el índice RMSA presenta un ajuste pobre, el resto de los índices muestran un ajuste bueno:

Tabla 34. Índice de Ajuste Incremental. Cuestionario 1. Bloque 2

Índices	Valores
TLI	.96
CFI	.96
RMSEA	.12

En el bloque 3 el estimador DWLS tiene un estadístico 344.9153483 estimación robusta 324.6030332 con 77 grados de libertad y un p-valor significativo ($p < .05$) lo que significaría que el modelo no se ajusta bien a los datos. Sin embargo, al extraer los coeficientes estimados para las variables indicadoras del modelo, se observa que todos los p-valores son significativos y, por lo tanto, todas las variables aportan al modelo.

En la figura de la siguiente página se observa la definición del Modelo de Ecuaciones Estructurales del bloque 3 donde se observa que la variable Ítem 36 es la que más aporta al modelo y la variable Ítem 45 la que menos aporta, siendo esta última susceptible de ser eliminada por tener un error interno mayor a .8.

Aunque el valor de RMSEA muestra un ajuste pobre, los valores de TLI y CFI dan ambos un ajuste bueno, como se muestra en la tabla a continuación por lo que se podría considerar que el ajuste es bueno:

Tabla 35. Índice de Ajuste Incremental. Cuestionario 1. Bloque 3

Índices	Valores
TLI	.95
CFI	.96
RMSEA	.23

Tras los análisis realizados para detectar la validez y fiabilidad del cuestionario se podría afirmar que resulta un instrumento fiable y válido. No obstante, en el siguiente cuestionario se intentó mejorar la validez.

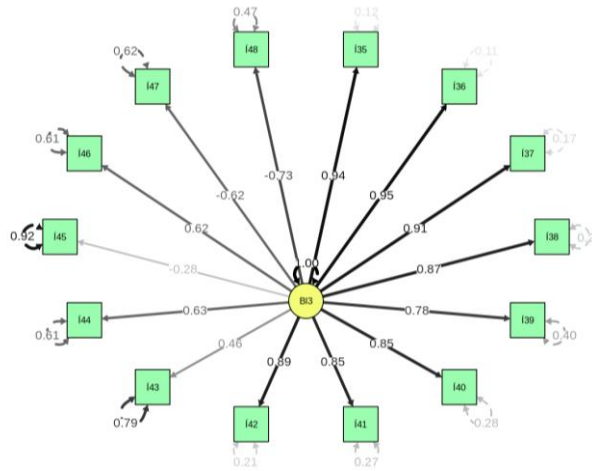


Figura 4. Modelo de Ecuaciones Estructurales. Cuestionario 1. Bloque 3

3.5.2. Validez y fiabilidad de los instrumentos. Segundo estudio

En el caso del segundo estudio, para determinar la validez de los instrumentos también se llevó a cabo una validación interjueces, en este caso con tres docentes e investigadores universitarios expertos en AICLE. Se les enviaron las entrevistas y el cuestionario y, tras incorporar pequeños cambios sugeridos por ellos, los instrumentos se consideraron validados por los expertos. Además de ello, se llevó a cabo un análisis de fiabilidad con dos índices: Alfa de Cronbach y Fiabilidad Compuesta.

En el Alfa de Cronbach general para todo el cuestionario se obtiene un alfa de .872 que se considera bueno. En la siguiente tabla se muestran los coeficientes Alfa de Cronbach obtenidos para cada bloque y su valoración:

Tabla 36. Alfa de Cronbach para cada bloque. Cuestionario 2.

Bloque	Alpha	Valoración
2	.6545	Cuestionable
3.1	.8032	Bueno
3.2	.8106	Bueno
3.3	.7436	Aceptable

Con respecto al Coeficiente de Fiabilidad Compuesta, en el cuestionario se obtiene una fiabilidad compuesta de .8757, por lo que se considera un instrumento fiable.

A fin de ver el papel que cada ítem juega en cada factor teórico, o bloque, para saber qué ítems son los que más varianza explican, se realiza un Análisis Factorial Exploratorio (EFA) que indica una posible distribución del cuestionario en seis bloques en lugar de cuatro. Sin embargo, se considera que la estructuración del cuestionario en cuatro bloques es la apropiada para este tipo de estudio, dados los contenidos que en cada bloque se plantean y lo confirmamos con un análisis factorial confirmatorio siguiendo el Modelo de Ecuaciones Estructurales.

Este modelo se utiliza para confirmar la existencia de una serie de constructos en el cuestionario donde la variable dependiente sería el constructo (cada bloque del cuestionario) y las cuestiones serían las variables independientes. Al calcular el modelo se estiman los valores para esos coeficientes. Se valida la estructura teórica comparando la matriz de covarianza derivada de las variables observadas y la matriz de covarianzas reproducida por el modelo para contrastar la hipótesis de que la diferencia entre la matriz procedente de los datos recogidos en el cuestionario y la matriz teórica definida en el modelo conceptual no es estadísticamente significativa.

Para cada bloque del cuestionario se aplica el contraste de hipótesis, se define el Modelo de Ecuaciones Estructurales y se calculan los índices de ajuste incremental observando los valores de TLI (*Tucker-Lewis Index*) y CFI (*Comparative Fit Index*) y el índice de ajuste absoluto con el valor de RMSEA (Error Medio Cuadrático de Aproximación). Los resultados de cada bloque se muestran a continuación.

Al aplicar el contraste de hipótesis en el bloque 2 se observa que el estimador DWLS tiene un estadístico 5.3721199 (estimación robusta 9.0863833), con 5 grados de libertad y un p-valor significativo ($p > .05$). Esto significaría que el modelo se ajusta bien a los datos.

Se muestran a continuación los coeficientes estimados para las variables indicadoras del modelo.

Tabla 37. Coeficientes estimados. Bloque 2

n vl	r	ind	est	ee	z	p-valor	li.ic	ls.ic
1 bloq 2	=~	Ítem.18	.373	.156	2.389	.017	.067	.678
2 bloq 2	=~	Ítem.19	.551	.116	4.769	.000	.325	.778
3 bloq 2	=~	Ítem.20	.668	.130	5.159	.000	.414	.922
4 bloq 2	=~	Ítem.21	.724	.117	6.188	.000	.494	.953
5 bloq 2	=~	Ítem.22	.802	.111	7.235	.000	.585	1.019

Nota. vl equivale a variable latente (constructo), r a relación (constructo e indicador), ind a indicador, est a estimación del coeficiente, ee a error estándar, z a estadístico de Wald y p-valor a p-valor para H0 que significa que “el coeficiente es igual a cero en la población”.

Se observa que todos los p-valores son significativos y todas las variables son distintas de cero, es decir, en mayor o menor medida, aportan al modelo.

En la siguiente figura se observa la definición del Modelo de Ecuaciones Estructurales del bloque 2, donde, como se explicó en el apartado anterior, las flechas bidireccionales representan las covarianzas entre las variables latentes (elipses), y las flechas unidireccionales simbolizan la influencia que ejerce cada variable latente (constructos) sobre sus respectivas variables observadas (ítems). Por último, las flechas bidireccionales que aparecen encima de los cuadrados (ítems) muestran el error asociado a cada variable observada.

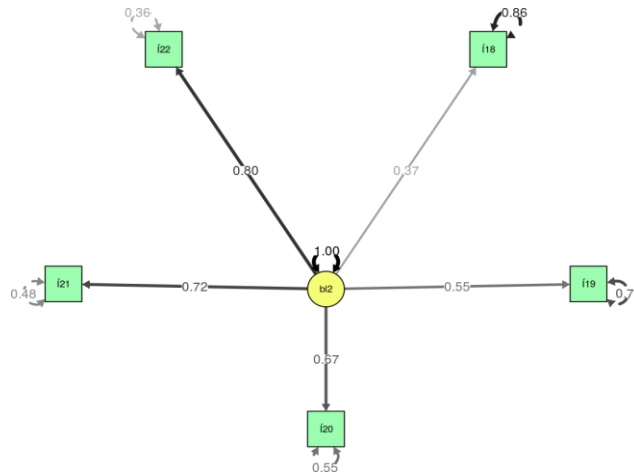


Figura 5. Modelo de Ecuaciones Estructurales. Cuestionario 2. Bloque 2

Las relaciones entre las variables latentes y observadas se pueden interpretar como coeficientes de una regresión múltiple. Muestran la influencia de cada constructo sobre sus ítems, de modo que, si el factor latente aumenta una

unidad, los ítems aumentan según el peso de sus coeficientes. En este caso se observa que las variables Ítem 21 (Sería conveniente que los alumnos de programas bilingües recibieran una formación específica para alcanzar destrezas de comprensión lectora y de escritura de una forma más rápida y eficaz de lo habitual) e Ítem 22 (La formación al profesorado bilingüe debería incluir una actualización en las técnicas y metodologías de enseñanza de lectura y escritura en inglés) son las que más aportan al modelo, mientras que la variable Ítem 18 (Los alumnos que participan en un programa bilingüe están expuestos a un mayor número de textos en lengua inglesa que aquellos que solo cursan la asignatura de Lengua Inglesa en centros no bilingües) es la que menos aporta.

Como se explicó anteriormente, para calcular los Índices de Ajuste Incremental de cada bloque se utilizan los índices TLI (*Tucker-Lewis Index*) y CFI (*Comparative Fit Index*). Además de estos, se añade un índice más, el RMSEA (Error Medio Cuadrático de Aproximación). Los índices TLI y CFI toman valores entre 0 y 1, donde valores cercanos a 1 indican un buen ajuste (Kenny, 2012). En el caso del RMSEA, este mide la diferencia absoluta entre la estructura de relaciones entre el modelo teórico propuesto y los datos observados teniendo en cuenta el número de estimadores y el tamaño muestral (Steiger, 1990). Toma los valores entre 0 y 1, donde valores cercanos a 0 indican un buen ajuste. En la siguiente tabla se recuerda la relación entre los índices y el tipo de ajuste.

Tabla 38. Índices TLI, CFI y RMSEA, y tipos de ajuste. Steiger (1990)

TLI/CFI	Ajuste	RMSEA	Ajuste
TLI/CFI > .95	Bueno	RMSEA < .01	Excelente
TLI/CFI > .90	Moderado	RMSEA < .05	Muy bueno
TLI/CFI < .90	Pobre	RMSEA < .1	Bueno
		RMSEA > .1	Pobre

En el caso del bloque 2, los resultados del Índice de Ajuste Incremental se expresan en la siguiente tabla:

Tabla 39. Índice de Ajuste Incremental. Bloque 2

Índices	Valores
TLI	.99
CFI	.99
RMSEA	.03

En el bloque 2, los índices de ajuste indican que el ajuste es bueno en el caso de TLI y CFI y que el modelo se ajusta muy bien a los datos, en el caso del RMSEA.

En el bloque 3.1, sin embargo, al aplicar el contraste de hipótesis se observa que el modelo no se ajusta bien a los datos, puesto que el estimador DWLS tiene un estadístico 89.3618304 (estimación robusta 81.1205204), con 44 grados de libertad y un p-valor significativo ($p < .05$). Esto ocurre también con los índices del bloque 3.2. El resto de los bloques muestran un modelo de ajuste bueno o excelente. Se deberían estudiar estos resultados para futuras aplicaciones del cuestionario. Se muestran a continuación los coeficientes estimados para las variables indicadoras del modelo.

Tabla 40. Coeficientes estimados. Bloque 3.1

vl	r	ind	est	ee	z	p-valor	li.ic	ls.ic
1 bloq 3.1	=~	Ítem.23	.528	.103	5.107	0	.325	.730
2 bloq 3.1	=~	Ítem.24	.569	.075	7.575	0	.422	.716
3 bloq 3.1	=~	Ítem.25	.575	.095	6.078	0	.389	.760
4 bloq 3.1	=~	Ítem.26	.769	.056	13.622	0	.658	.880
5 bloq 3.1	=~	Ítem.27	.516	.095	5.457	0	.331	.701
6 bloq 3.1	=~	Ítem.28	.636	.076	8.397	0	.487	.784
7 bloq 3.1	=~	Ítem.29	.610	.080	7.620	0	.453	.767
8 bloq 3.1	=~	Ítem.30	.541	.094	5.741	0	.356	.726
9 bloq 3.1	=~	Ítem.31	.646	.062	10.447	0	.524	.767
10 bloq 3.1	=~	Ítem.32	.601	.101	5.957	0	.403	.799
11 bloq 3.1	=~	Ítem.33	.621	.077	8.050	0	.470	.772

Nota. vl equivale a variable latente (constructo), r a relación (constructo e indicador), ind a indicador, est a estimación del coeficiente, ee a error estándar, z a estadístico de Wald y p-valor a p-valor para H_0 que significa que “el coeficiente es igual a cero en la población”.

Se observa que todos los p-valores en este bloque son significativos y todas las variables son distintas de cero, esto es, en mayor o menor medida, aportan al modelo.

En el bloque 3.1 la variable que más aporta al modelo es la del Ítem 26 (Escucha, pronunciación y repetición de sonidos de la lengua inglesa), mientras que la que menos aporta es la del Ítem 27 (Aprendizaje individual de los sonidos del inglés y unión de estos para formar palabras) como se observa en la figura:

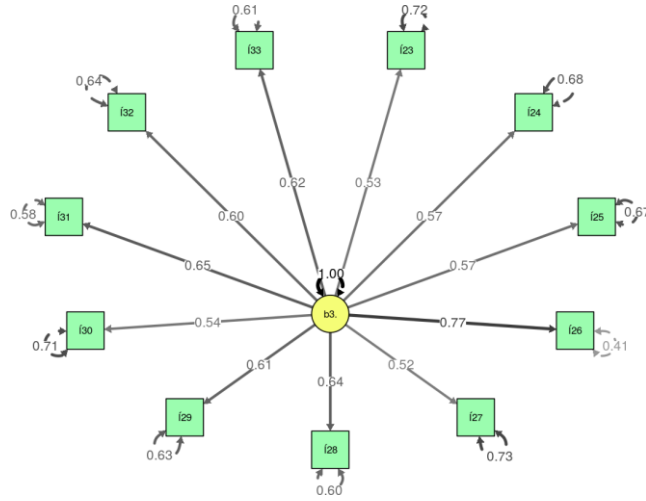


Figura 6. Modelo de Ecuaciones Estructurales. Bloque 3.1

En el Índice de Ajuste Incremental del bloque 3.1 se observa que TLI es mayor que .90, lo que indica que el ajuste es moderado, mientras que CFI es mayor de .95, lo que implica que el ajuste es bueno. Sin embargo, el valor para RMSEA indica que en este caso el modelo no se ajusta bien a los datos, por lo que habría que estudiar este resultado para futuras aplicaciones del cuestionario.

Tabla 41. Índice de Ajuste Incremental. Bloque 3.1

Índices	Valores
TLI	.89
CFI	.91
RMSEA	.1

Con relación al bloque 3.2, al aplicar el contraste de hipótesis se observa que el estimador DWLS tiene un estadístico 24.0518926 (estimación robusta 22.4660883), con 14 grados de libertad y un p-valor significativo ($p < .05$). Como se ha mencionado en el anterior bloque, se tendrán en cuenta los resultados de estos dos bloques para futuras aplicaciones del cuestionario.

Con respecto a los coeficientes estimados para las variables indicadoras del modelo, como se puede ver a continuación, se detecta que todos los p-valores son significativos y todas las variables son distintas de cero y aportan al modelo.

Tabla 42. Coeficientes estimados. Bloque 3.2

vl	r	ind	est	ee	z	p-valor	li.ic	ls.ic
1 bloq 3.2	≈	Ítem.23	.528	.103	5.107	0	.325	.730
2 bloq 3.2	≈	Ítem.24	.569	.075	7.575	0	.422	.716
3 bloq 3.2	≈	Ítem.25	.575	.095	6.078	0	.389	.760
4 bloq 3.2	≈	Ítem.26	.769	.056	13.622	0	.658	.880
5 bloq 3.2	≈	Ítem.27	.516	.095	5.457	0	.331	.701
6 bloq 3.2	≈	Ítem.28	.636	.076	8.397	0	.487	.784
7 bloq 3.2	≈	Ítem.33	.621	.077	8.050	0	.470	.772

Nota. vl equivale a variable latente (constructo), r a relación (constructo e indicador), ind a indicador, est a estimación del coeficiente, ee a error estándar, z a estadístico de Wald y p-valor a p-valor para H0 que significa que “el coeficiente es igual a cero en la población”.

En relación con el Modelo de Ecuaciones Estructurales de este bloque 3.2, las variables Ítem 37 (Rellenar huecos con información del texto) e Ítem 38 (Completar frases con información del texto) son las que más aportan al modelo, mientras que la variable Ítem 34 (Memorización de palabras y estructuras) es la que menos aporta al modelo, como se observa en la siguiente figura.

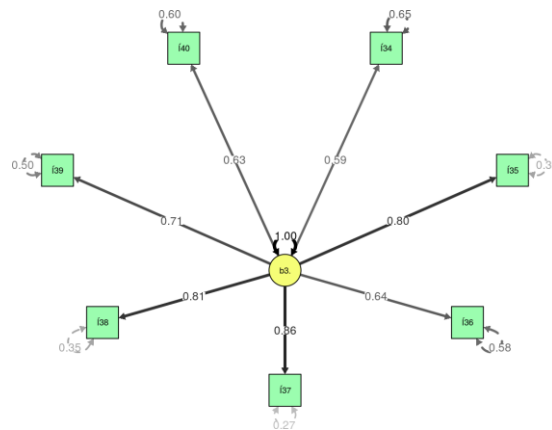


Figura 7. Modelo de Ecuaciones estructurales. Bloque 3.2

Los Índices de Ajuste Incremental obtenidos en el bloque 3.2 indican que el ajuste es bueno:

Tabla 43. Índices de Ajuste Incremental. Bloque 3.2

Índices	Valores
TLI	.96
CFI	.97
RMSEA	.097

Finalmente, en el bloque 3.3 el resultado del contraste de hipótesis revela que el modelo se ajusta bien a los datos, puesto que el estimador DWLS tiene un estadístico 7.4114099 (estimación robusta 9.3762542), con 9 grados de libertad y un p-valor no significativo ($p > 0.05$). Todos los p-valores son significativos y las variables aportan al modelo:

Tabla 44. Coeficientes estimados. Bloque 3.3

vl	r	ind	est	ee	z	p-valor	li.ic	ls.ic
1 bloq 3.3	=~	Ítem.41	.577	.117	4.918	0	.347	.806
2 bloq 3.3	=~	Ítem.42	.602	.091	6.638	0	.424	.780
3 bloq 3.3	=~	Ítem.43	.762	.117	6.525	0	.533	.990
4 bloq 3.3	=~	Ítem.44	.797	.071	11.282	0	.659	.935
5 bloq 3.3	=~	Ítem.45	.497	.110	4.528	0	.282	.712
6 bloq 3.3	=~	Ítem.46	.553	.128	4.307	0	.301	.804

Nota. vl equivale a variable latente (constructo), r a relación (constructo e indicador), ind a indicador, est a estimación del coeficiente, ee a error estándar, z a estadístico de Wald y p-valor a p-valor para H_0 que significa que "el coeficiente es igual a cero en la población".

En el Modelo de Ecuaciones Estructurales de este último bloque se observa que las variables Ítem 43 (Ordena las letras para formar una palabra) e ítem 44 (Trazado de palabras siguiendo una pauta) son las que más aportan al modelo mientras que la que menos aporta es el Ítem 45 (Copiado de frases o palabras).

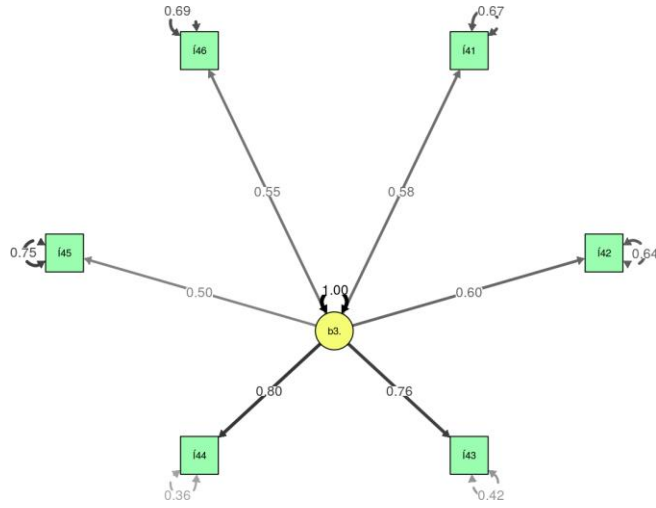


Figura 8. Modelo de Ecuaciones Estructurales. Bloque 3.3

Y por último, con respecto al Índice de Ajuste Incremental, en el bloque 3.3 los resultados de TFI y CFI son buenos, mientras que el valor de RMSEA indica que el modelo se ajusta de forma excelente a los datos.

Tabla 45. Índice de Ajuste Incremental. Bloque 3.3

Índices	Valores
TLI	1.01
CFI	1
RMSEA	0

En conclusión y tras los análisis realizados para detectar la validez y fiabilidad del cuestionario y a la luz de los datos arrojados se podría afirmar que el cuestionario resulta un instrumento fiable y válido.

CAPÍTULO IV

**PRESENTACIÓN, ANÁLISIS
Y DISCUSIÓN DE LOS
RESULTADOS**

CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1. ESTUDIO I. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO ESCRITO

En este apartado se presentarán los datos que se obtuvieron con el cuestionario realizado en el primer estudio. La información se estructura en tres partes correspondientes a los bloques II, III y IV del cuestionario. No se exponen aquí los datos del bloque I porque esa información ya se ha presentado en el apartado 3.2.

Además de los datos del análisis descriptivo, se llevó a cabo también un análisis inferencial para comprobar si existían diferencias entre las opiniones de los profesores en función de las siguientes variables sociodemográficas y de formación presentadas en el primer bloque del cuestionario: sexo, edad, especialidad, años de experiencia docente, años de experiencia en programa bilingüe, nivel de inglés, formación en AICLE y horas de formación en AICLE. Para ello, se utilizaron los tests no-paramétricos de la U de Mann-Whitney para los factores de dos niveles y la K de Kruskal-Wallis para los factores de tres o más niveles. En el caso de que se encontraran diferencias significativas, si el factor tenía más de dos niveles, se realizó un *post-hoc* para ver entre qué niveles se encontraban dichas diferencias.

En un primer lugar, para presentar los datos, se agruparon las respuestas en las categorías que correspondían a las distintas partes del cuestionario.

Tabla 46. Cuestionario I. Datos cuantitativos. Temáticas iniciales

Temáticas iniciales	Apartados	Ítems
1. Datos sociodemográficos y académicos	Ver apartado 3.2	1-10
2. Percepciones sobre metodología	Tipología actividades AICLE	11-34
	Otros aspectos	35-48
3. Percepciones sobre la implantación del programa	El perfil lingüístico del prof. AICLE	49
	Caracterización de AICLE	50-52
	AICLE en la Región de Murcia	53

Sin embargo, tras analizar en profundidad los datos, se obtuvieron categorías emergentes que dieron lugar a un nivel de concreción mayor a la hora de presentar estos datos. Se consideró relevante diferenciar estas categorías, puesto que, tras la revisión de la bibliografía, se percibió que eran aspectos clave en la investigación en el ámbito de AICLE. Queda, por tanto, estructurada la presentación de los datos cuantitativos del primer cuestionario de la siguiente forma:

Tabla 47. Cuestionario I. Datos cuantitativos. Temáticas emergentes

Temáticas emergentes	Apartados	Ítems	
1. Datos sociodemográficos y académicos	Ver apartado 3.2	1-10	
2. Percepciones sobre aspectos metodológicos de AICLE	Tipología actividades AICLE	11-34	
	Resultados de aprendizaje	Aspectos lingüísticos	35-45
		Aspectos cognitivos	
3. Percepciones sobre la implantación del programa	Aspectos motivacionales		
	El perfil lingüístico del profesor AICLE	49	
	Caracterización de AICLE	50-52	
	AICLE en la Región de Murcia	53	

4.1.1. Percepciones sobre aspectos metodológicos de AICLE. Tipología de actividades AICLE. Ítems 11-34

En este apartado se buscaba conocer la opinión del profesorado sobre las actividades de clase más representativas en AICLE. Los resultados revelaron que, de los veinticuatro tipos de actividades propuestas, las diez más representativas son las que corresponden con los siguientes ítems:

- Ítem 12: experimentos científicos.
- Ítem 13: elaboración de presentaciones en papel o digitales para exposiciones orales.
- Ítem 14: actividades colaborativas en parejas o grupos.
- Ítem 16: uso de materiales reales (*realia*).

- Ítem 18: uso de esquemas y gráficos.
- Ítem 19: actividades con pizarra y libros digitales.
- Ítem 20: uso de *flashcards* como refuerzo visual.
- Ítem 21: uso de vídeos, *Power Point* y diversos recursos TIC.
- Ítem 22: canciones.
- Ítem 28: tormentas de ideas.

Los ítems que se consideraron menos representativos por un número considerable de encuestados (63% y 52% respectivamente) fueron el ítem 29 (lecciones magistrales) y el 32 (actividades de gramática integradas en la clase de *Science*). La siguiente tabla describe con mayor detalle los resultados de esta parte del cuestionario:

**Tabla 48. Descriptivos para el Bloque II:
actividades pedagógicas más representativas.**

Variable	Nada	Poco	Medianamente	Bastante	Totalmente	NA
actped11	0%	12.9%	24.3%	65.0%	12.9%	0
actped12	1.4%	2.8%	8.6%	41.4%	45.7%	0
actped13	0%	4.3%	14.3%	38.6%	42.9%	0
actped14	0%	2.9%	25.7%	50%	21.4%	0
actped15	1.4%	15.7%	25.7%	35.7%	21.4%	0
actped16	0%	5.7%	10%	24.3%	60%	0
actped17	4.3%	14.3%	22.9%	28.6%	30%	0
actped18	1.5%	2.9%	23.2%	44.9%	27.5%	1
actped19	0%	2.9%	10.1%	39.1%	47.8%	1
actped20	0%	2.9%	18.6%	34.3%	44.3%	0
actped21	0%	1.4	1.4%	25.7%	71.4%	0
actped22	2.9%	7.1%	17.1%	41.4%	31.4%	0
actped23	5.7%	12.9%	18.6%	44.3%	18.6%	0
actped24	4.3%	2.9%	25.7%	40%	27.1%	0
actped25	7.4%	19.1%	33.8%	25%	14.7%	0
actped26	1.4%	8.6%	20%	45.7%	24.3%	0
actped27	4.3%	4.3%	31.4%	31.4%	28.6%	0
actped28	0%	4.4%	18.8%	47.8%	29%	1
actped29	26.9%	35.8%	26.9%	10.5%	0%	3

Variable	Nada	Poco	Medianamente	Bastante	Totalmente	NA
actped30	1.5%	19.1%	48.5%	26.5%	4.4%	2
actped31	19.4%	11.9%	22.4%	26.9%	19.4%	3
actped32	28.9%	23.2%	30.4%	14.5%	2.9%	1
actped33	2.9%	17.4%	31.9%	39.1%	8.7%	1
actped34	1.5%	8.8%	20.6%	29.4%	39.7%	2

En las siguientes figuras se muestran los resultados de este apartado ítem por ítem. Cada gráfico indica el número de docentes que considera esta actividad nada, poco, medianamente, bastante o totalmente representativa.

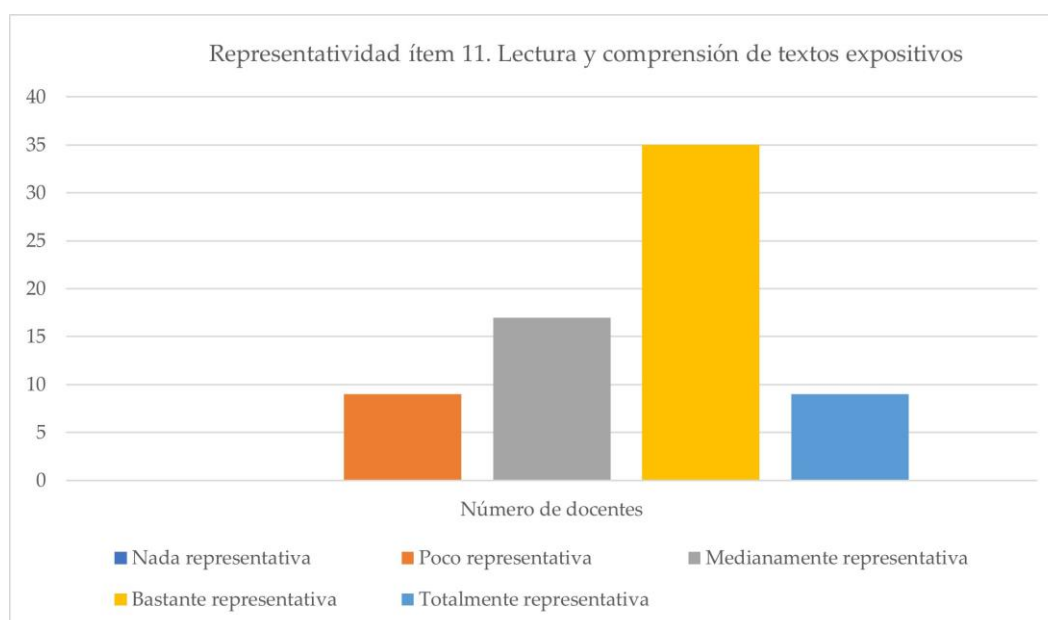


Figura 9. Ítem 11. Lectura y comprensión de textos expositivos.

Como se aprecia en esta figura, 44 profesores (un 63% de la muestra) consideran la lectura de textos expositivos una actividad bastante o totalmente representativa del aula AICLE. Aunque en AICLE los materiales incorporan el lenguaje de distintas fuentes, géneros y registros (Mehisto, 2012), los textos siguen siendo uno de los medios principales por los que los alumnos acceden al contenido. Quizá por ello, las actividades que fomentan la lectura y comprensión de estos sean consideradas representativas.

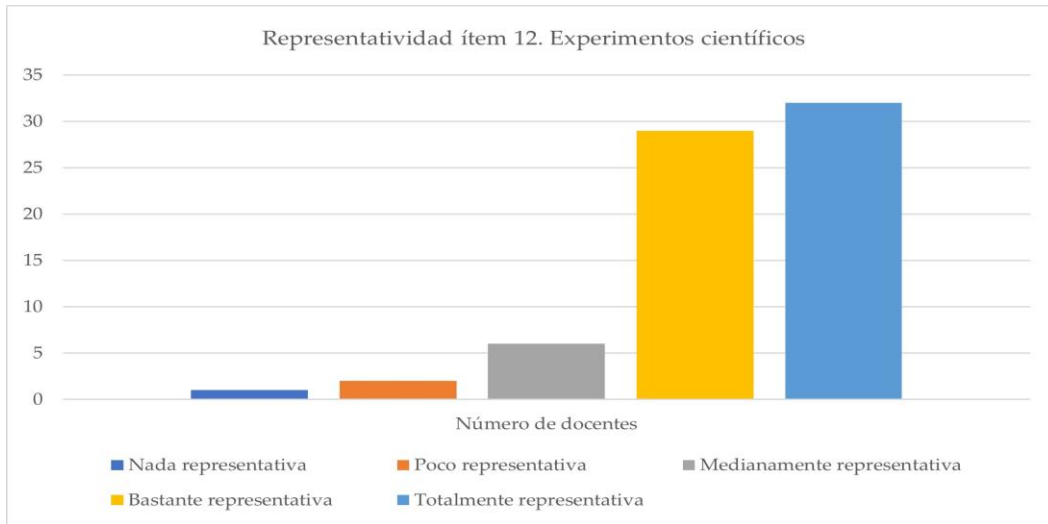


Figura 10. Ítem 12. Experimentos científicos.

Esta actividad es una de las más valoradas como representativas de AICLE. De hecho, 61 profesores (un 87% del total de los encuestados) la consideran bastante o totalmente representativa. Como se expuso en el Marco teórico, en la Región de Murcia la asignatura de *Science* es una de las que se imparten en todas las modalidades de enseñanza bilingüe. En esta asignatura, los experimentos son actividades frecuentes que forman parte de la metodología, puesto que permiten al alumno poner en práctica los contenidos teóricos, así como formular y testar hipótesis o extraer conclusiones, fomentando, por tanto, el desarrollo de destrezas cognitivas de orden superior. Por ello, no es de extrañar que los docentes estén familiarizados con esta actividad y la consideren representativa de AICLE. En este ítem, además, existen diferencias significativas en función de la variable Formación en AICLE con $W=532$ y un p -valor $< .05$, siendo los profesores con formación los que más aprecian esta actividad, frente a los que no cuentan con formación, como se aprecia en la siguiente figura.

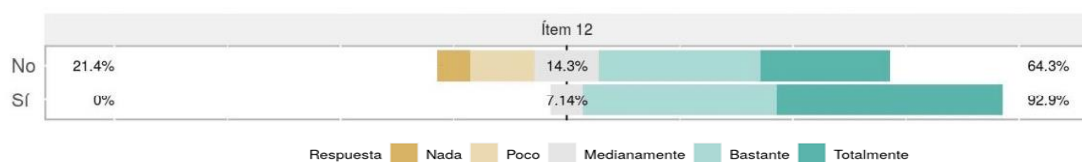


Figura 11. Descriptivo ítem 12 (Experimentos científicos) según la variable Formación en AICLE

El siguiente ítem, referido a la elaboración de presentaciones en distintos formatos como soporte para presentaciones orales también es considerado una de las actividades pedagógicas más representativas de AICLE. Como se aprecia en la figura 12, son 57 los profesores que la consideran bastante o totalmente representativa, lo que supone un 81% de la muestra.

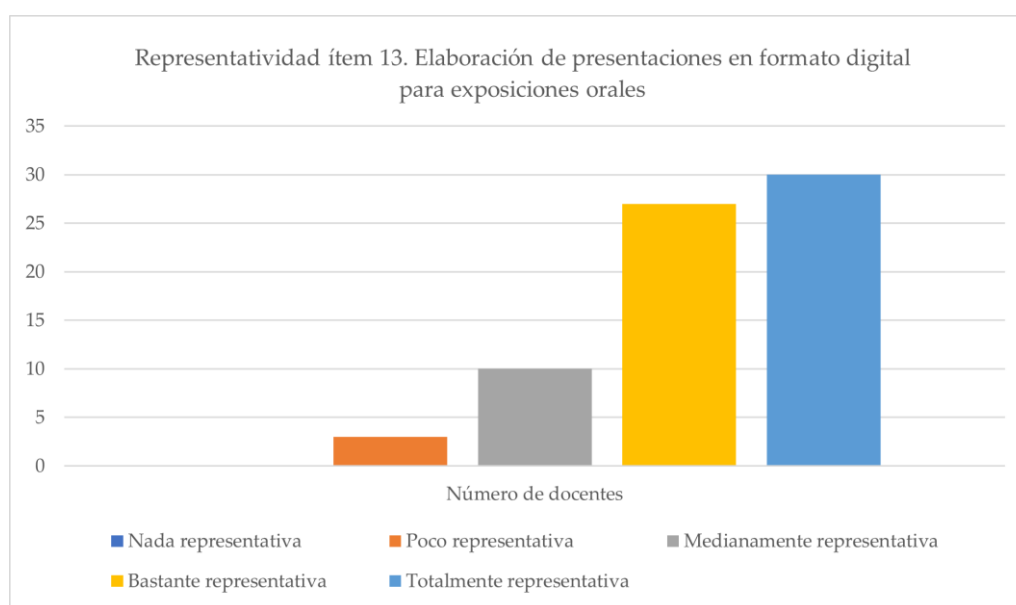


Figura 12. Ítem 13. Elaboración de presentaciones en formato digital o papel para exposiciones orales

Las presentaciones orales son una de las actividades que fomentan la competencia comunicativa de los alumnos y que han ganado importancia en las últimas décadas, favoreciendo además el trabajo individual y cooperativo, como afirman Gallardo del Puerto y Martínez-Adrián (2015). En AICLE constituyen una de las formas en las que los alumnos producen lenguaje, contribuyendo al necesario equilibrio entre el foco en el contenido y el foco en la forma característico del aprendizaje integrado (Coyle, 2018). En este ítem, el análisis inferencial reveló que se encuentran diferencias significativas según los años de experiencia en el programa bilingüe con $K(2) = 9.22$ y un p -valor $< .05$. Los docentes con más experiencia valoran más positivamente esta actividad como representativa de AICLE. En este caso, las diferencias significativas se dan entre los docentes del grupo con menos años de experiencia (0-2) y los que cuentan con entre 3 y 5 años de experiencia. Como se verá más adelante, suelen aparecer diferencias

significativas en función de la variable Años de experiencia en distintos ítems. Más adelante se analizarán los posibles motivos de estas diferencias.

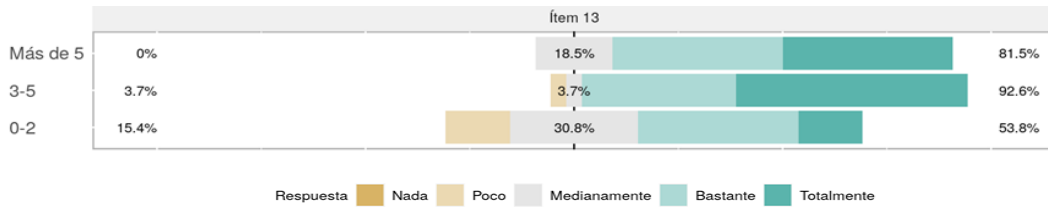


Figura 13. Descriptivo ítem 13 (Presentaciones en formato digital) según la variable Años de experiencia en un programa bilingüe

El siguiente ítem se refiere a las actividades colaborativas o en grupos que, como se aprecia en la figura a continuación, también se consideran bastante o totalmente representativas por 50 profesores, lo que representa más del 70% de los docentes encuestados.

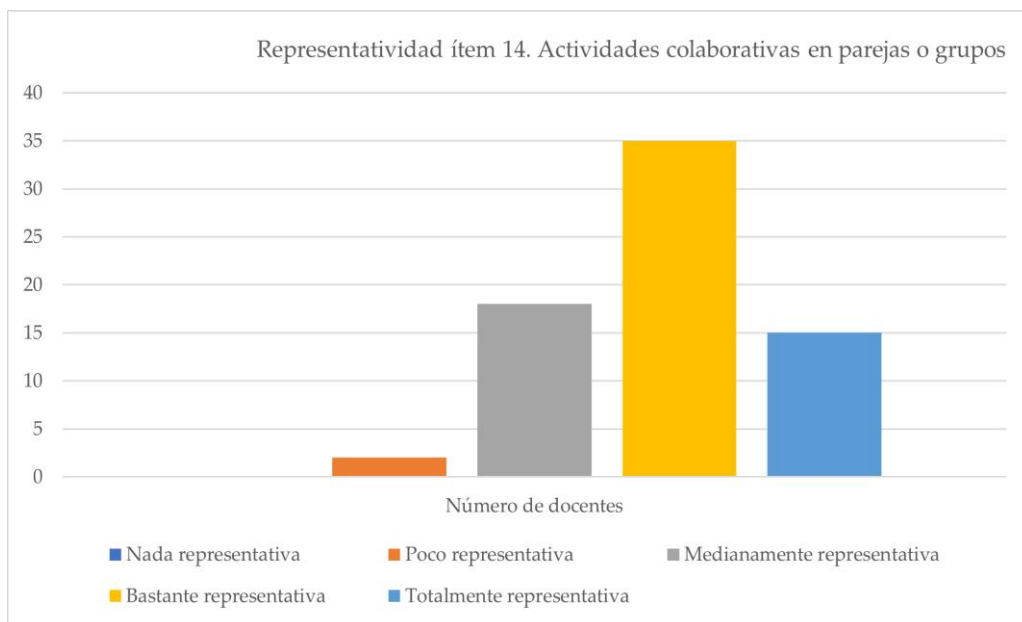


Figura 14. Ítem 14. Actividades colaborativas en parejas o grupos

En otros estudios de percepciones del profesorado AICLE sobre el trabajo cooperativo también se reconoce la importancia de esta metodología, como es el caso del estudio llevado a cabo por Ordoñez y Vázquez (2015). Los docentes encuestados valoraron los beneficios de esta metodología, en especial para

adquirir los objetivos de aprendizaje y como factor motivacional para el desempeño de la actividad docente, a pesar de las dificultades que en ocasiones su puesta en práctica pueda conllevar. El aprendizaje cooperativo aparece también más adelante, en las entrevistas y encuestas del segundo estudio, como una de las metodologías características de AICLE, confirmando así nuevamente su relevancia en este enfoque.

El ítem 15 hace referencia a las actividades basadas en los juegos de interpretación, tradicionalmente conocidas en el ámbito de EFL como *role plays*. Este tipo de actividades se consideran bastante o totalmente representativas por un 57% de los encuestados (40 profesores), como se muestra en la figura de abajo. Esta es una actividad donde se percibe claramente la influencia de la pedagogía de EFL en AICLE, puesto que los *role play* son un tipo de actividad característica del enfoque comunicativo (Celce-Murcia, 2011), que favorece la producción lingüística. En AICLE también aparecen como un tipo de tareas típicas de la enseñanza bilingüe que proporcionan a los alumnos diferentes oportunidades para usar la lengua (Llinares y Dalton-Puffer, 2015), por lo que no resulta extraño que los profesores la valoren como representativa.

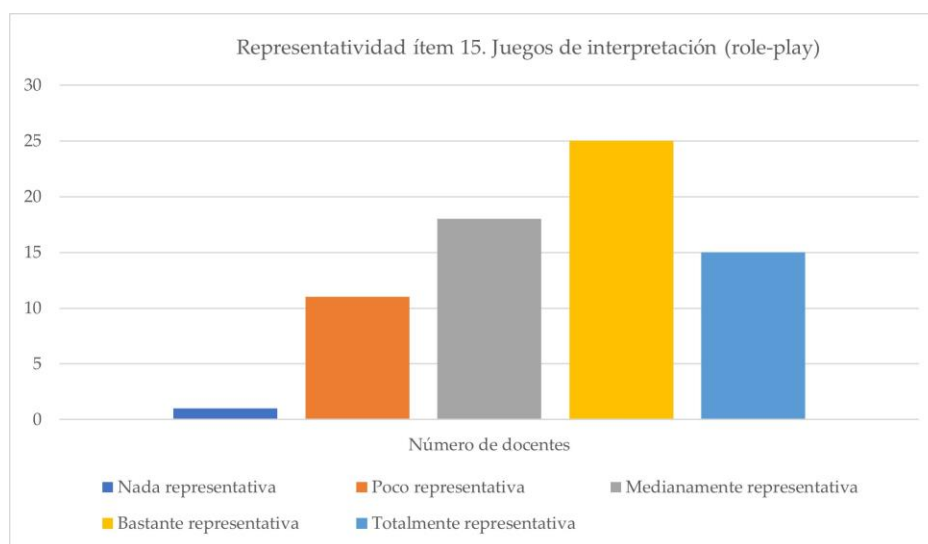


Figura 15. Ítem 15. Juegos de interpretación (*role play activities*)

En el siguiente ítem se refleja la opinión sobre el uso de materiales reales (*realia*) en el aula AICLE. Este tipo de actividad es también una de las mejores

valoradas como más representativas de AICLE. Un 84% de profesores la consideran bastante o totalmente representativa.

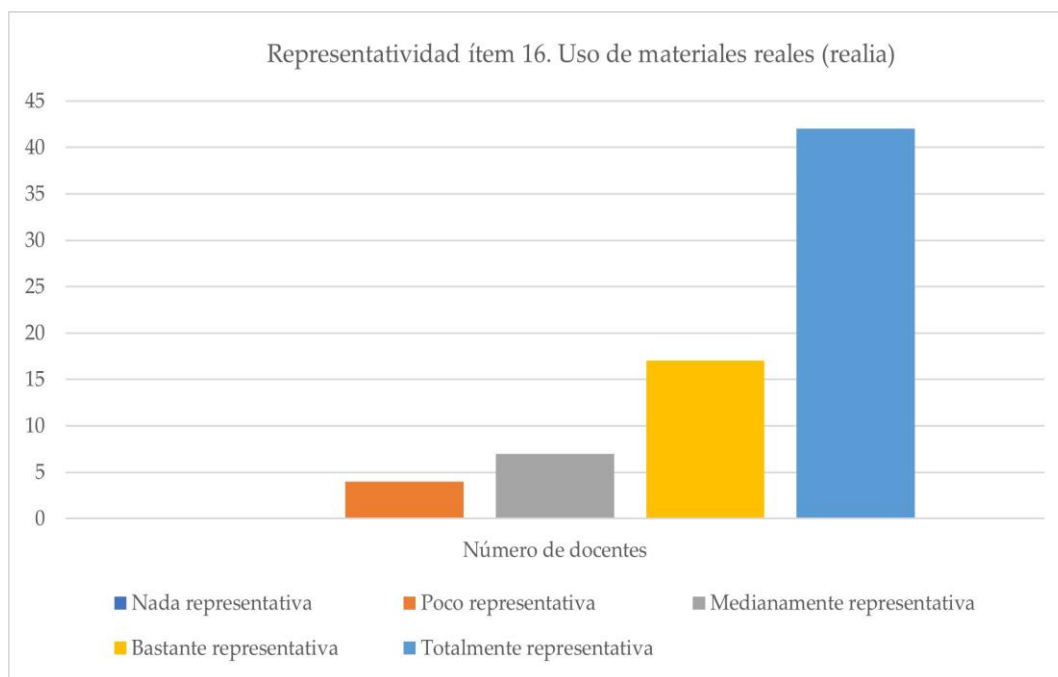


Figura 16. Ítem 16. Uso de materiales reales (*realia*)

El análisis inferencial revela que también existen diferencias estadísticamente significativas en este ítem en función de la variable Especialidad con $W = 342$ y $p\text{-valor} < .05$ y de la variable Formación en AICLE $W = 526$ y un $p\text{-valor} < .05$.

En el caso de la variable Especialidad, hay un mayor número de profesores especialistas de inglés (un 87%) que le dan mucha importancia al uso de materiales reales en el aula, frente a un 75% de profesores habilitados que también opinan lo mismo. El motivo de la diferencia significativa entre ambos grupos de profesores podría radicar en el hecho de que el uso de materiales reales para la docencia sea más común en las clases de inglés, donde muchas veces el profesor utiliza material no adaptado (folletos, revistas, vídeos o canciones, entre otros) para acercar al alumno a la cultura del país de habla extranjera. Quizás por ello el profesor de idiomas esté más familiarizado con el uso de materiales reales en sus clases y, en consecuencia,

lo valore más que el profesor habilitado sin experiencia en didáctica de la lengua extranjera.

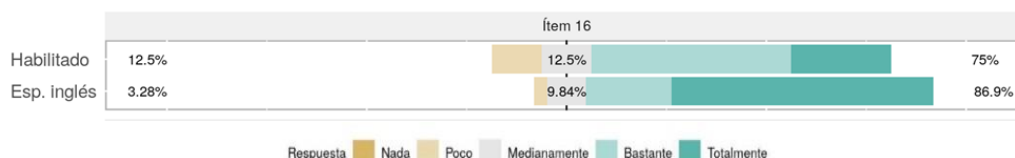


Figura 17. Descriptivo ítem 16 (Uso de materiales reales) según la variable Especialidad

Respecto a la variable Formación en AICLE, son los docentes que cuentan con formación los que valoran más esta actividad, posiblemente porque en la formación se haya incluido la técnica del *role play* como una de las actividades que fomentan el lenguaje en el aula AICLE. Como se aprecia en la figura a continuación, es llamativo el hecho de que un 91% de los docentes con formación en AICLE consideren esta actividad bastante o totalmente representativa frente a un 57% de los profesores sin formación.

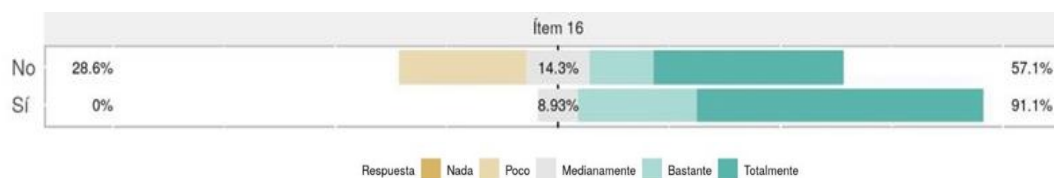


Figura 18. Descriptivo ítem 16 (Uso de materiales reales) según la variable Formación en AICLE

El ítem 17, que pregunta sobre la representatividad de las visitas o excursiones temáticas, es considerado bastante o totalmente representativo por 41 profesores, lo que supone un 59% de la muestra encuestada.

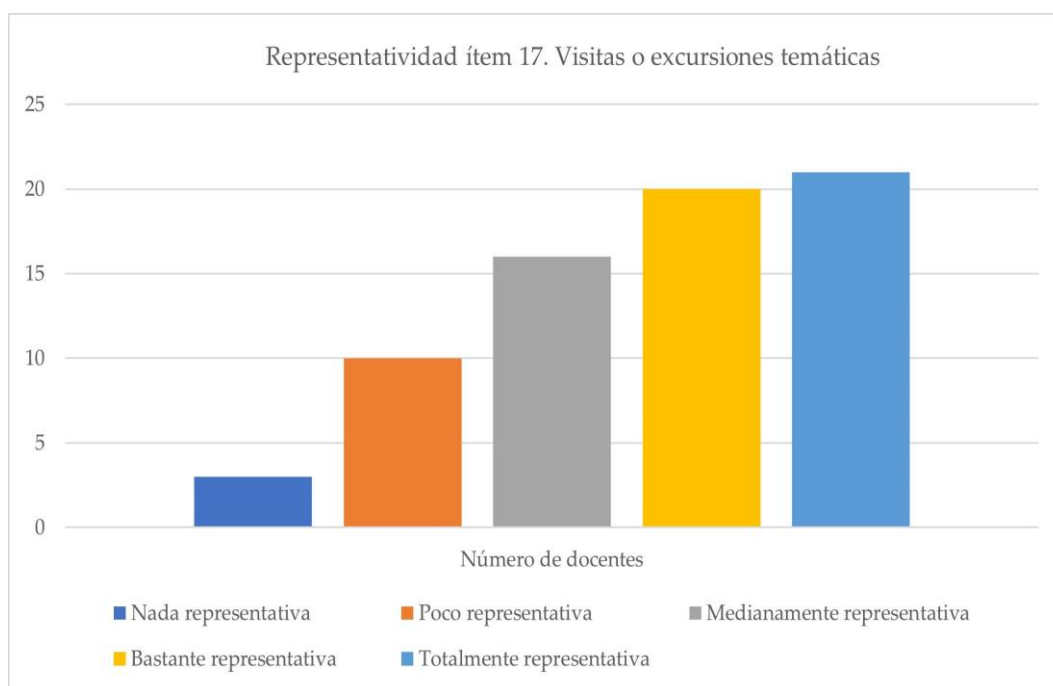


Figura 19. Ítem 17. Visitas o excursiones temáticas

En este ítem existen diferencias estadísticamente significativas en función de la variable Años de experiencia en el programa bilingüe con $K(2) = 6.5$ y un p -valor $< .05$ entre los docentes con más experiencia (más de cinco años) y aquellos con menos (de cero a dos años). En este caso, el 63% de los docentes con más de cinco años de experiencia consideran esta actividad bastante o totalmente representativa, frente a un 31% de los docentes con menos de dos años de experiencia.

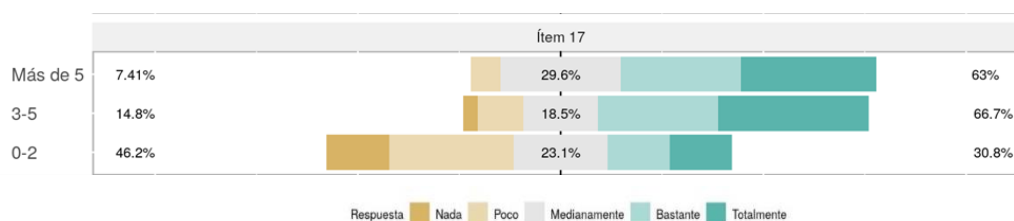


Figura 20. Descriptivo ítem 17 (Visitas o excursiones temáticas) según la variable Años de experiencia en el programa bilingüe

Al igual que en el ítem anterior, se dan también diferencias significativas en función de la variable Formación en AICLE con $W = 574$ y un $p\text{-valor} < .05$ siendo un 64% de los profesores con formación los que consideran este tipo de actividad bastante o totalmente representativa de AICLE, frente a un 36% de los que no cuentan con formación, como se refleja en la figura a continuación.

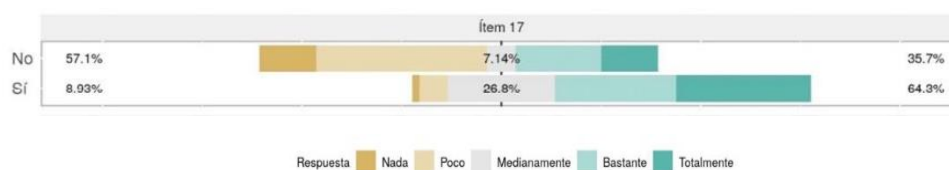


Figura 21. Descriptivo ítem 17 (Visitas o excursiones temáticas) según la variable Formación en AICLE

El ítem 18 está relacionado con el uso de esquemas y gráficos y es también uno de los ítems considerados más representativos por los docentes, con un 72% de profesores que estiman que es bastante o totalmente representativo.

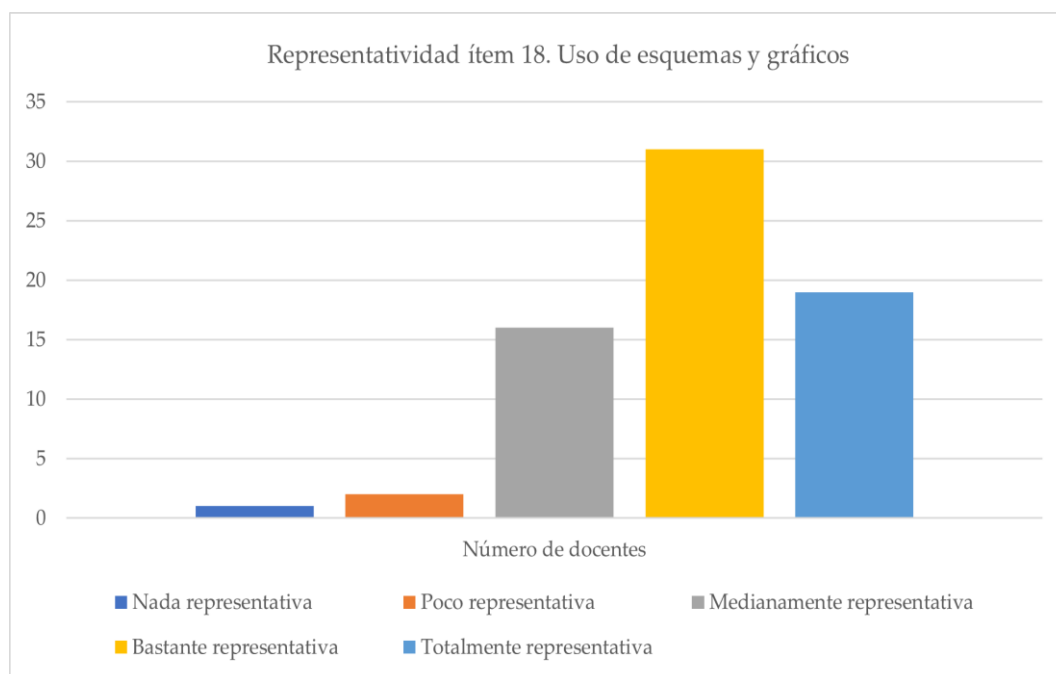


Figura 22. Ítem 18. Uso de esquemas y gráficos

En este caso, existen diferencias significativas en función de la variable formación en AICLE con $W = 528$ y un p -valor $< .05$. Un 78% de los profesores con formación en AICLE considera este tipo de actividad bastante o totalmente significativa frente a un 50% de los que no cuentan con formación, lo que sugiere que la formación recibida aborda la importancia del uso de gráficos y esquemas en el aula AICLE.



Figura 23. Descriptivo ítem 18 (Uso de esquemas y gráficos) según la variable Formación en AICLE

En el ítem 19 existe un consenso general entre la mayoría de los profesores sobre su representatividad en el aula AICLE. Como se aprecia en el gráfico, 60 profesores (un 87% de la muestra) consideran este tipo de actividad basada en el uso de pizarra y libros digitales bastante o totalmente representativa y ninguno de ellos la valora como nada representativa.

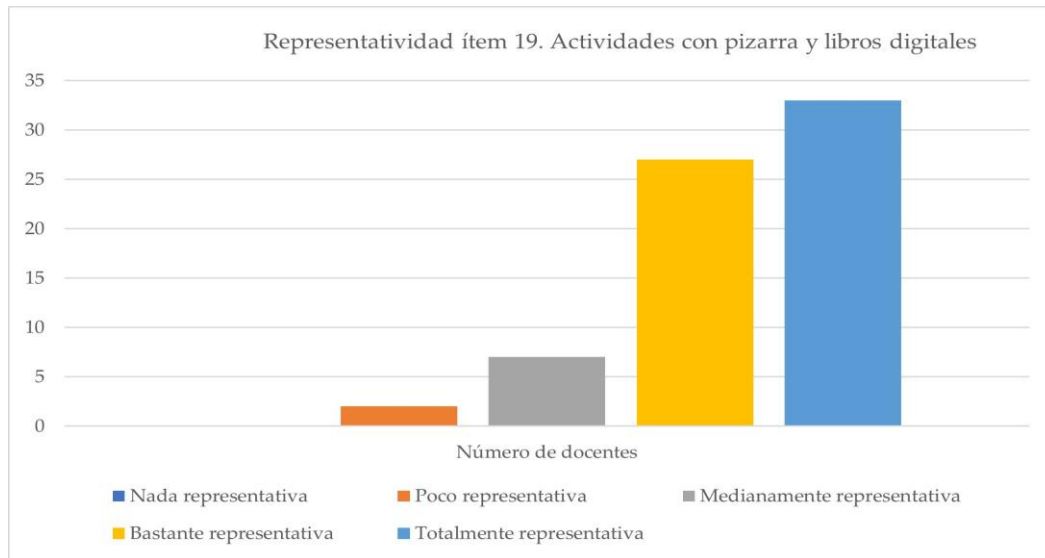


Figura 24. Ítem 19. Actividades con pizarra y libros digitales

El ítem 20 es otro de los más valorados como representativos del aula AICLE con 55 profesores que lo consideran bastante o totalmente representativo, lo que equivale a un 79% de los docentes encuestados. Ninguno de ellos lo considera nada representativo y sólo dos profesores piensan que es poco representativo, por lo que es una de las actividades que encabezan la lista de las más representativas de AICLE, según los resultados de este estudio. Los resultados sugieren que los docentes son conscientes de la importancia del léxico y del uso de actividades que favorezcan su adquisición.

Las *flashcards* son tarjetas con imágenes que tradicionalmente se utilizan en EFL para aprender vocabulario asociando palabra con imagen. En AICLE estudios como Beko *et al.* (2015) están en consonancia con la valoración que los docentes hacen de esta actividad, demostrando la utilidad de esta técnica para ampliar el conocimiento léxico de los alumnos.

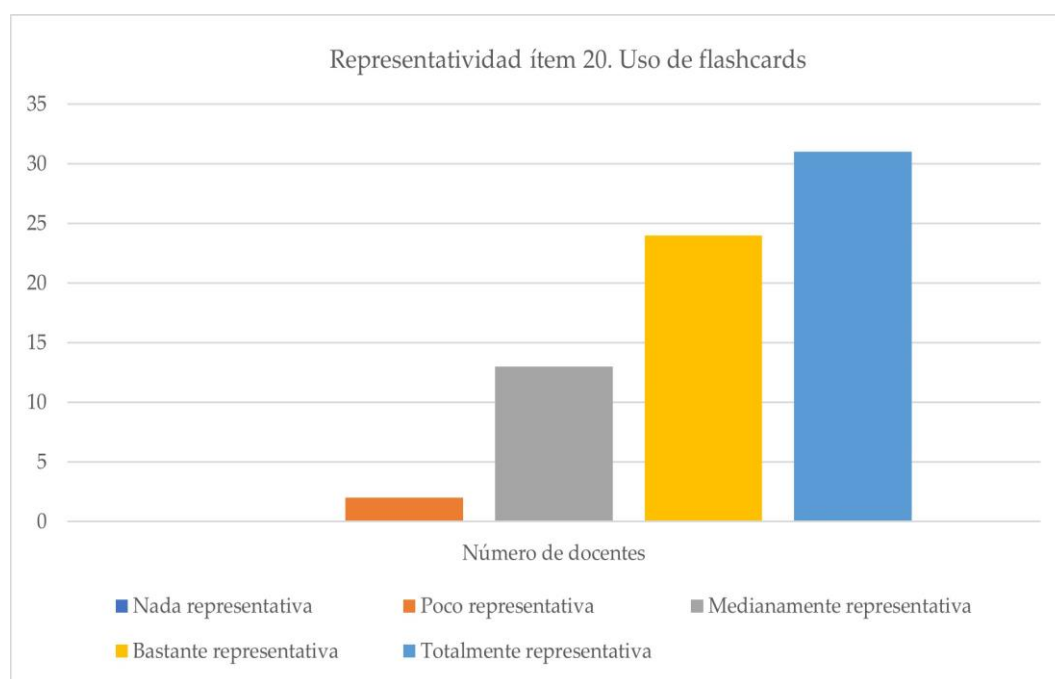


Figura 25. Ítem 20. Uso de *flashcards* como refuerzo visual

El ítem 21 es el más valorado por los docentes como representativo de AICLE y es el que hace referencia al uso de recursos TIC. Como se aprecia en la figura, 68 profesores lo consideran bastante o totalmente representativo, es decir,

un 97% de los encuestados. Este resultado está en consonancia con el de otro estudio de percepciones realizado en la Región de Murcia por Campillo *et al.* (2019) donde los docentes encuestados consideran el uso de las TIC en AICLE como uno de los recursos metodológicos más usados en AICLE.

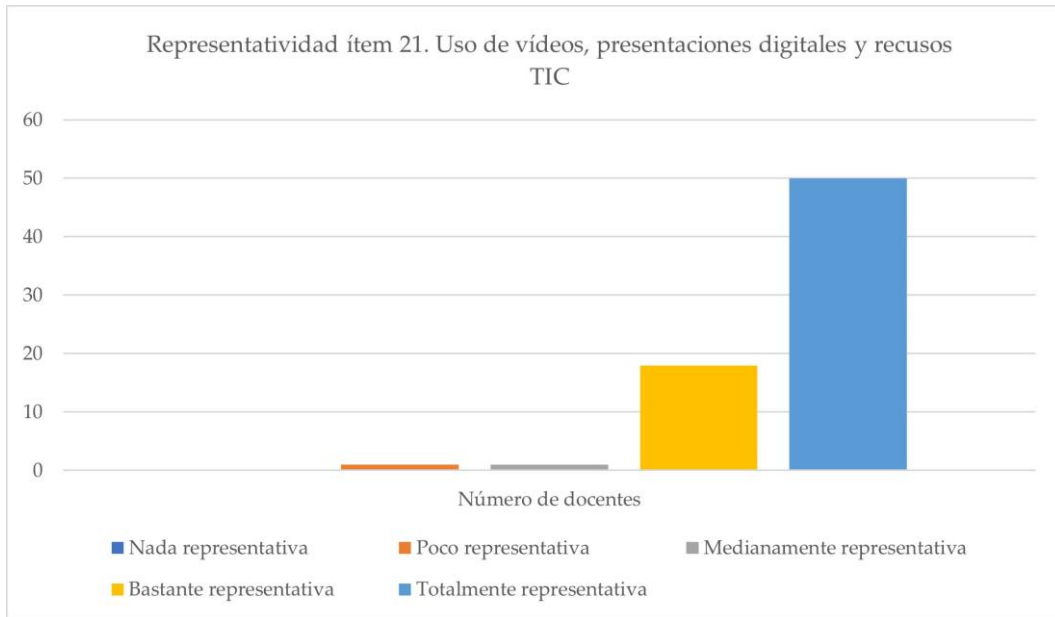


Figura 26. Ítem 21. Uso de vídeos, Power Point y diversos recursos TIC

El ítem 22 relativo al uso de canciones se encuentra entre los diez más valorados con 50 docentes que lo consideran bastante o totalmente representativo lo que equivale a un 72% de los encuestados. El uso de la música en el aula de idiomas es un recurso común entre los profesores de inglés, tanto por ser un recurso motivador para los alumnos, como por las posibilidades para aprender aspectos comunicativos y culturales del idioma extranjero (Lorenzutti, 2014). Puesto que la mayor parte de los profesores encuestados son especialistas de idiomas, no es de extrañar que este recurso se valore en gran medida, quizás por la experiencia positiva que los docentes de idiomas han tenido con el uso de la música en sus clases EFL.

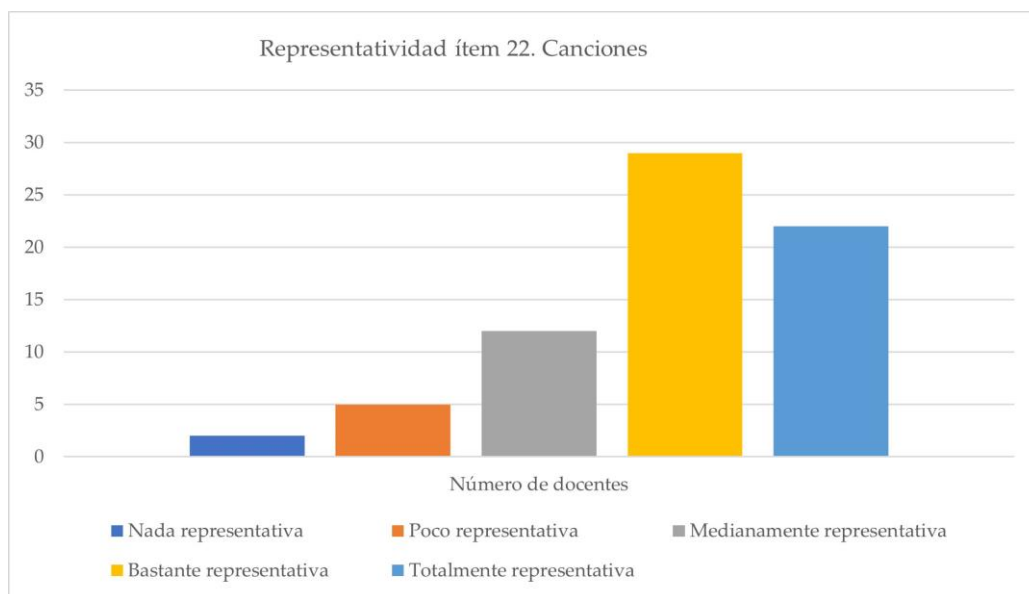


Figura 27. Ítem 22. Canciones

El ítem 23 hace referencia al teatro y la mímica. Las opiniones están más divididas, puesto que 13 docentes (19% de los encuestados) lo consideran nada o poco representativo, otros 13 medianamente representativo, 31 docentes piensan que es bastante representativo (44%) y 13 que es totalmente representativo.

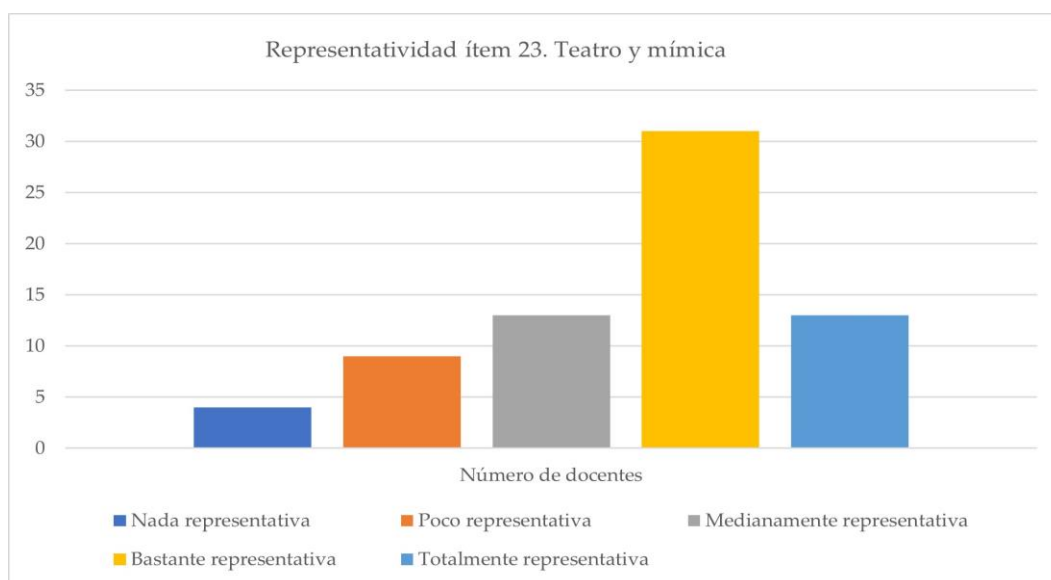


Figura 28. Ítem 23. Teatro y mímica

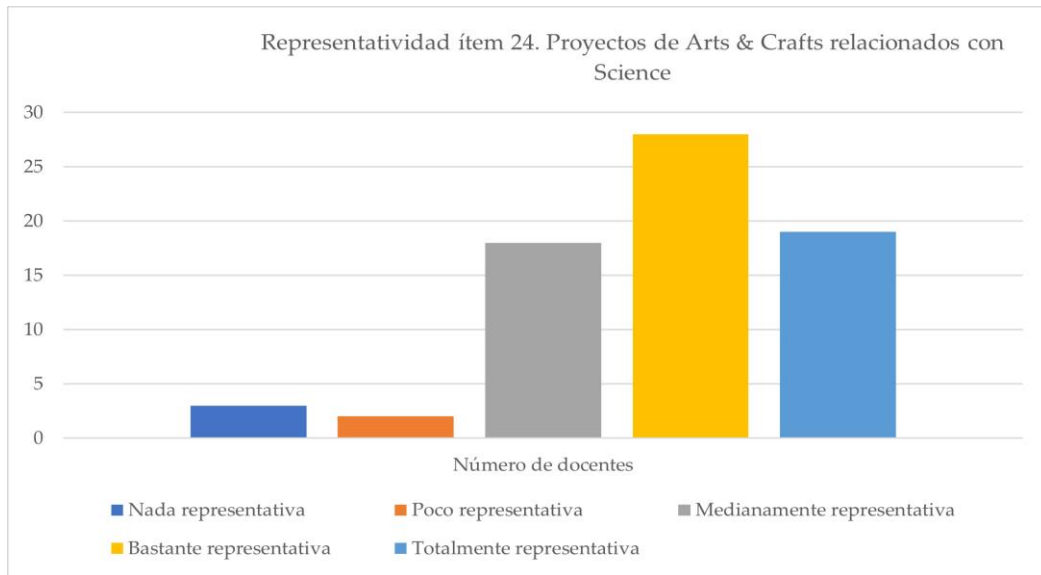


Figura 29. Ítem 24. Proyectos de Art & Crafts relacionados con Science

Los proyectos que fomentan el trabajo interdisciplinar entre asignaturas como *Science* y *Arts & Crafts* son bastante o totalmente representativos para un 67% del profesorado encuestado. En este ítem se encuentran diferencias significativas en función de la variable Años de experiencia con $K(2) = 10.96$ y un p -valor $< .05$ y también en función de la variable Formación en AICLE con $W = 562.5$ y un p -valor $< .05$.

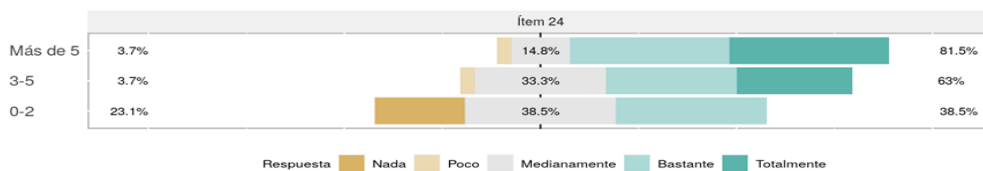


Figura 30. Descriptivo ítem 24 (Proyectos de Arts & Crafts relacionados con Science) según la variable Años de experiencia en proyectos bilingües

En este caso, las diferencias se dan entre los docentes con más y menos experiencia en proyectos bilingües. Un 82% de los profesores con más de cinco años de experiencia considera este ítem bastante o totalmente representativo de AICLE, frente a un 39% de los docentes con menos de dos años de experiencia. De manera similar, los docentes con formación aprecian más la representatividad de este tipo de actividades que aquellos sin formación, como se ve en la figura a continuación.

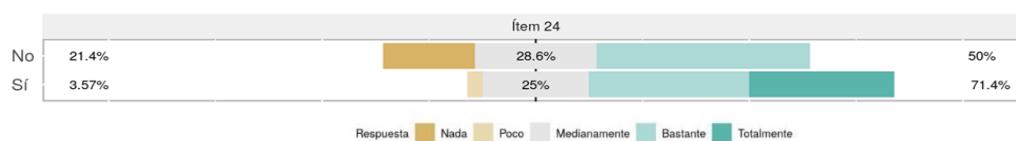


Figura 31. Descriptivo ítem 24 (Proyectos de Arts & Crafts relacionados con Science) según la variable Formación en AICLE

El siguiente ítem está relacionado con el uso de la literatura a través de cómics e historias donde los alumnos leen o elaboran textos de carácter literario relacionados con los contenidos estudiados. Algunos libros de *Science* o de *Arts & Crafts* publicados en España para proyectos bilingües utilizan este recurso, como los de García y Ramírez (2014), de forma que en cada unidad aparece una historia o un cómic relacionado con la temática de la unidad, por lo que se prevé que los docentes estén familiarizados con este recurso. En este caso, las opiniones están repartidas, aunque se valora más positiva que negativamente, como se aprecia en la figura 32.

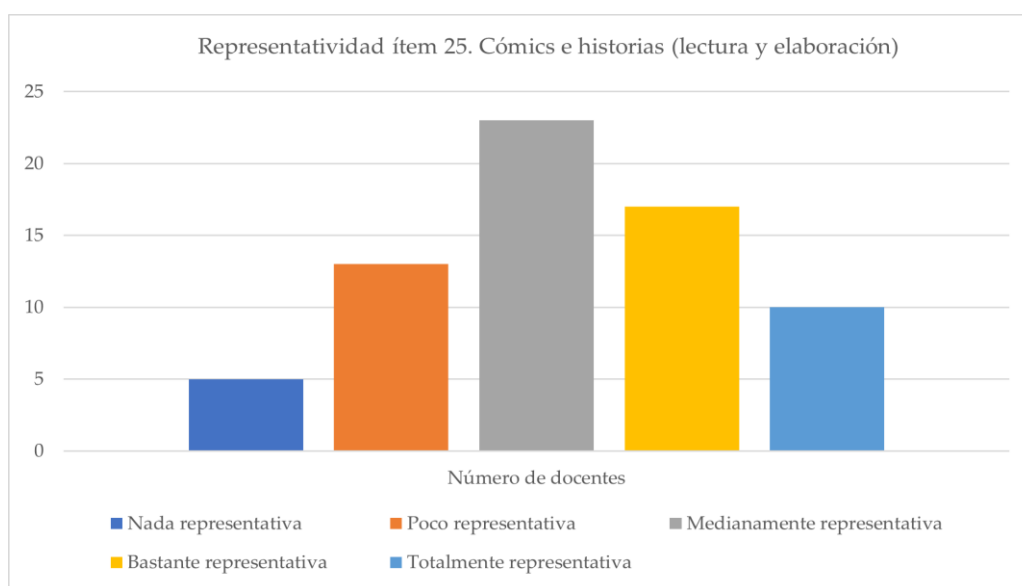


Figura 32. Ítem 25. Cómics e historias (lectura y/o elaboración)

La búsqueda de información en Internet es considerada por la mayoría de los profesores (un 70%) una actividad bastante o totalmente representativa de AICLE. Este ítem está relacionado con el ítem 21, que hacía referencia a los recursos TIC, puesto que el uso de Internet puede ser considerado uno de estos

recursos. En ambos casos, los resultados muestran un alto grado de representatividad de este tipo de actividades basadas en el uso de la tecnología.

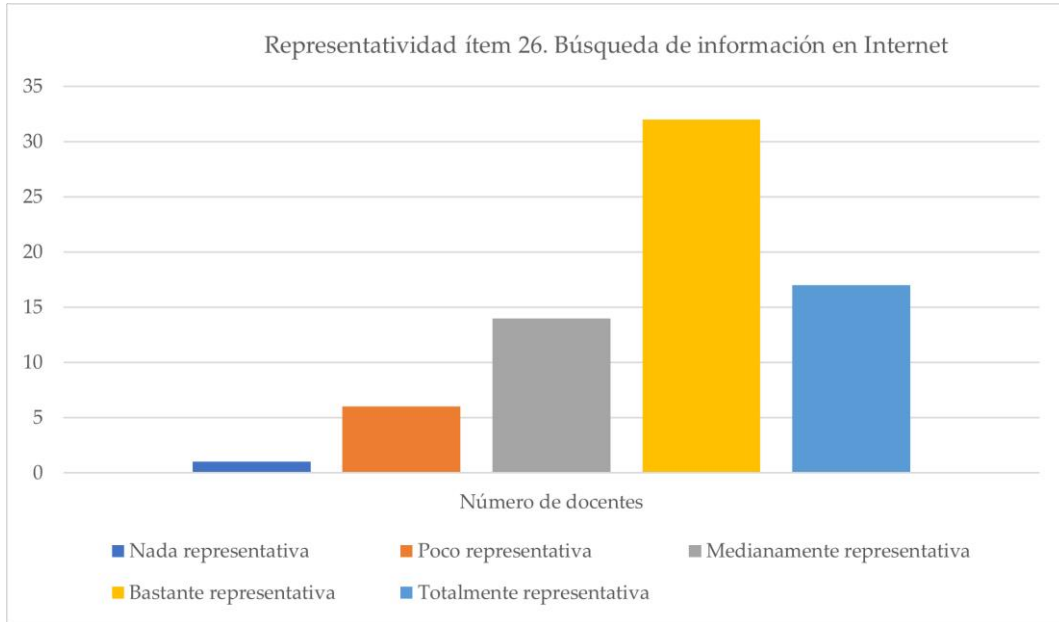


Figura 33. Ítem 26. Búsqueda de información en Internet

En este ítem existen diferencias significativas en función de la variable Años de experiencia en proyectos bilingües con $K(2) = 9.16$ y un p -valor $< .05$. Las diferencias se dan entre el grupo con más experiencia y el que menos experiencia tiene, siendo un 93% de los docentes del primero quienes valoran este ítem como bastante o totalmente representativo, frente a un 39% de los docentes con menos experiencia. En los docentes con menos experiencia, la opinión mayoritaria es que es medianamente representativo, como se aprecia a continuación.

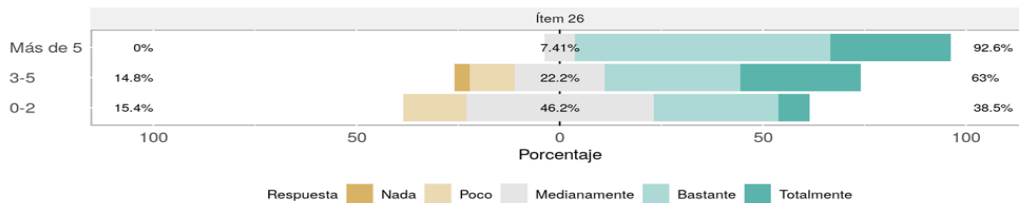


Figura 34. Descriptivo ítem 26 (Búsqueda de información en Internet) según la variable Años de experiencia en proyectos bilingües

También existen diferencias significativas en función de la variable Formación en AICLE con $W = 591.5$ y un $p\text{-valor} < .05$. Un 77% de los docentes con formación consideran este ítem bastante o totalmente representativo, frente a un 43% de los que no cuentan con formación. En el grupo de los docentes sin formación las opiniones están más divididas, como se aprecia en la figura de abajo.

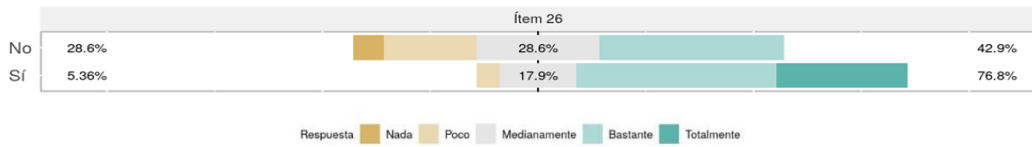


Figura 35. Descriptivo ítem 26 (Búsqueda de información en Internet) según la variable la Formación en AICLE

El ítem 27 es valorado como bastante o totalmente representativo por un 62% de los encuestados (44 docentes). Sólo 6 docentes lo consideran poco o nada representativo. Este ítem está relacionado con la incorporación de juegos que requieren movimiento en asignaturas donde tradicionalmente no suele haberlo. Normalmente, el movimiento quedaba relegado a las clases de Educación Física o de Música, sin embargo, como se aprecia en la figura a continuación, este tipo de actividades en asignaturas como *Science* resultan populares entre los encuestados.

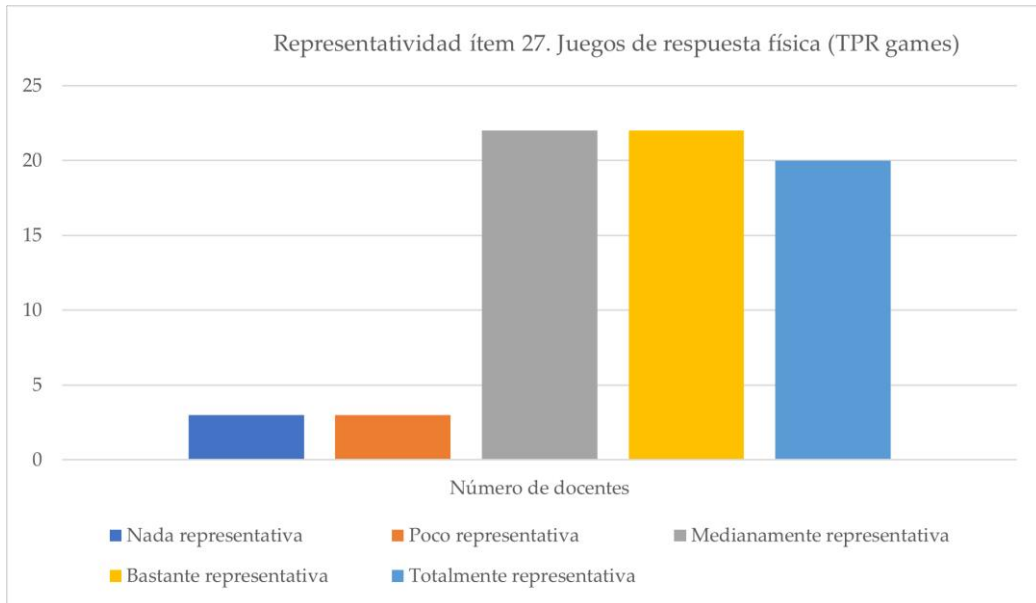


Figura 36. Ítem 27. Juegos de respuesta física (TPR games)

En este ítem se dan diferencias significativas en función de la variable Formación en AICLE con $W = 551$ y un p -valor $< .05$. En este caso, un 66% de los profesores con formación en AICLE consideran este tipo de actividades bastante o totalmente representativas de AICLE, mientras que sólo un 36% de los que no tienen formación comparten esta opinión. La opinión de los docentes sin formación está más dividida, puesto que otro 36% la considera medianamente representativa y un 28% que la considera nada o poco representativa, como se aprecia en la siguiente figura:

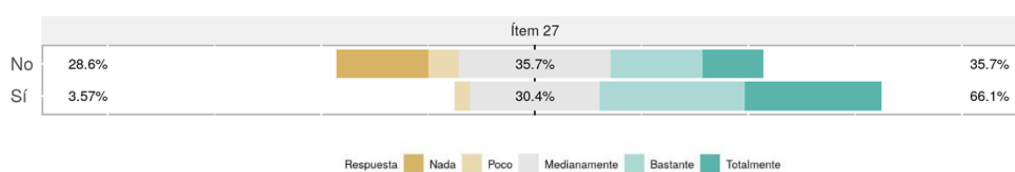


Figura 37. Descriptivo ítem 27 (Juegos de respuesta física) según la variable Formación en AICLE

El siguiente ítem hace referencia a las tormentas de ideas, que son actividades que suelen utilizarse para activar el conocimiento previo de los alumnos. Este ítem se encuentra entre los diez más valorados como representativos del aula AICLE. Un 77% de los encuestados (54 docentes) lo considera bastante o totalmente representativo. No hay ningún docente que lo considere nada representativo y sólo 3 opinan que es poco representativo.

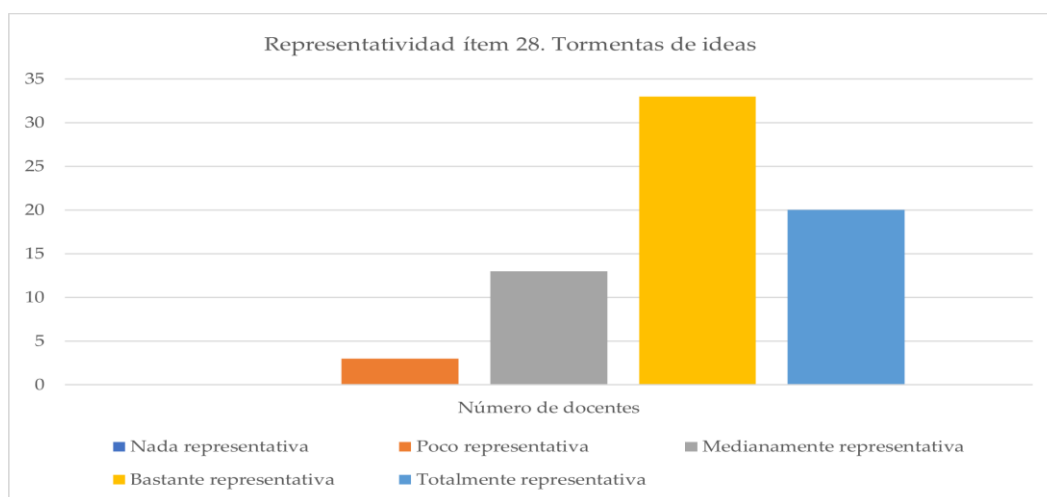


Figura 38. Ítem 28. Tormentas de ideas

A continuación, se encuentra el ítem considerado menos representativo de AICLE por la mayor parte de los encuestados. Se trata de las lecciones magistrales y, como se aprecia en la figura, ningún docente lo considera totalmente representativo y sólo 7 profesores (un 10% de los encuestados) piensan que es bastante representativo. Por el contrario, un 63% (44 profesores) opina que es nada o poco representativo. Es posible que este ítem se asocie a un tipo de enseñanza donde el alumno tiene un rol más pasivo que en las metodologías más activas, como en el caso de AICLE y por ello no adquiera gran relevancia para estos docentes.

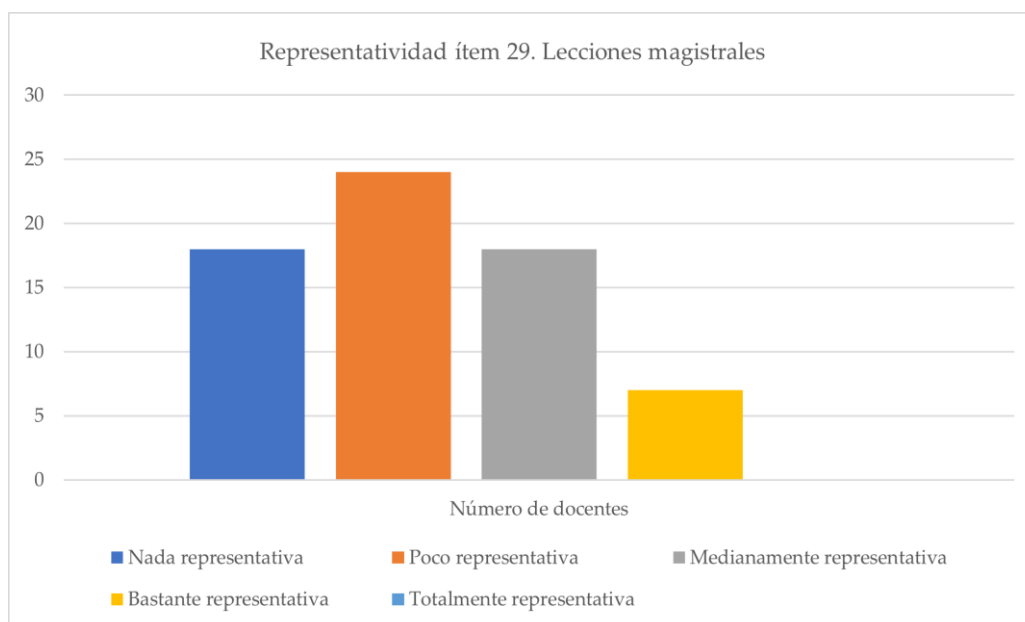


Figura 39. Ítem 29. Lecciones magistrales

El ítem 30 es medianamente representativo para el 49% de los docentes. Un 19% considera que es poco representativo, frente a un 27% que lo considera bastante representativo, por lo que las opiniones sobre las actividades relacionadas con la resolución de problemas o acertijos quedan bastante dispersas, sin un consenso general.

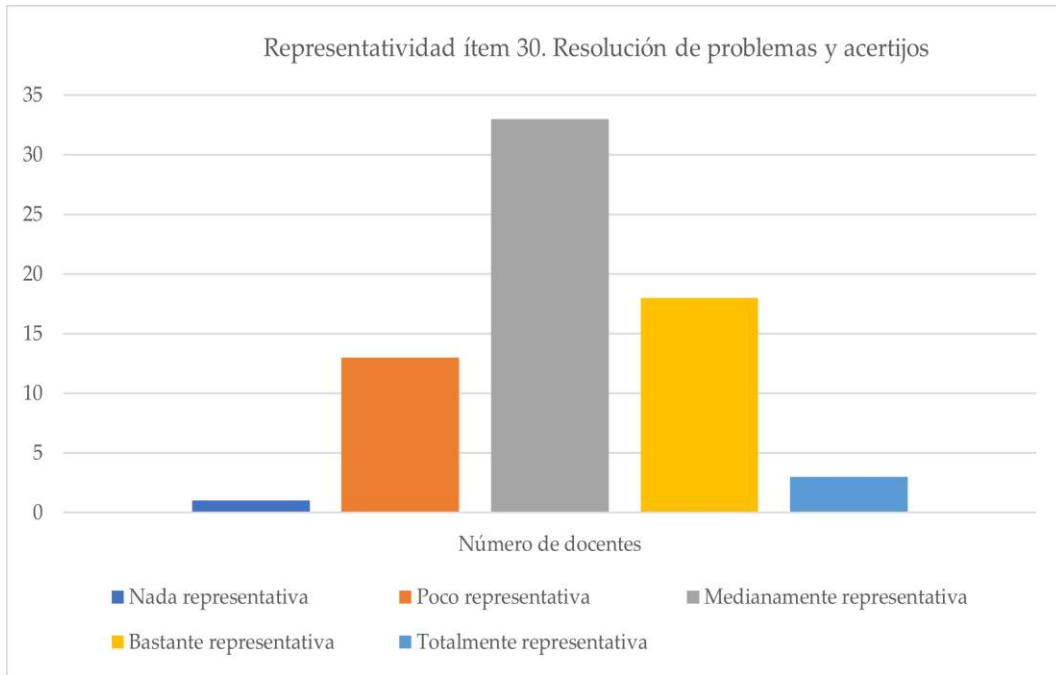


Figura 40. Ítem 30. Resolución de problemas o acertijos

Sin embargo, aparecen diferencias significativas en función de la variable Años de experiencia en proyectos bilingües con $K(2) = 9.9$ y un p -valor $< .05$ y en función de la variable Formación en AICLE con $W = 518$ y un p -valor $< .05$. Los docentes con más experiencia y con formación valoran de manera más positiva este tipo de actividades, como se refleja en las siguientes figuras.

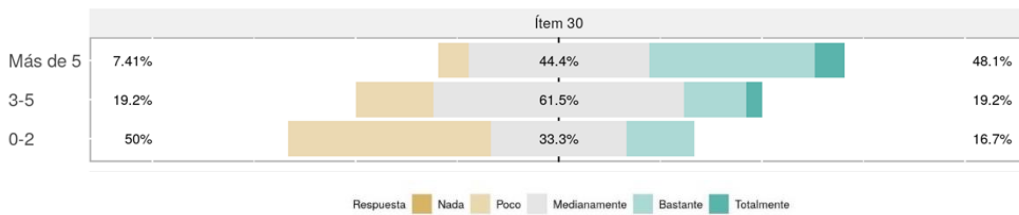


Figura 41. Descriptivo ítem 30 (Resolución de problemas o acertijos) según la variable Años de experiencia en proyectos bilingües

Casi el 50% de los docentes con más de cinco años de experiencia valoran este tipo de actividades como bastante o totalmente representativas, lo cual contrasta con la opinión del 50% de los que cuentan con menos experiencia que lo consideran poco o nada representativo. En el caso de la variable Formación en

AICLE, un 38% de los docentes con formación lo consideran bastante o totalmente representativo, mientras que ningún docente sin formación lo valora como tal.

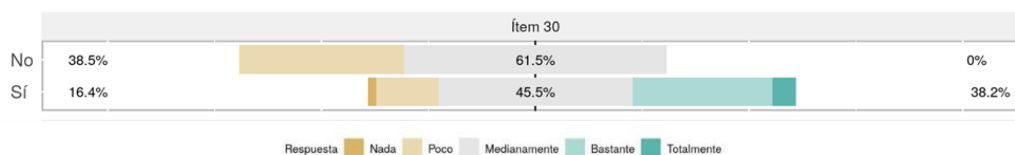


Figura 42. Descriptivo ítem 30 (Resolución de problemas o acertijos) según la variable Formación en AICLE

El ítem 31 es uno de los ítems donde más repartidas aparecen las opiniones, existiendo el mismo número de docentes que opinan que es nada representativo y totalmente representativo, como se aprecia en la figura a continuación.

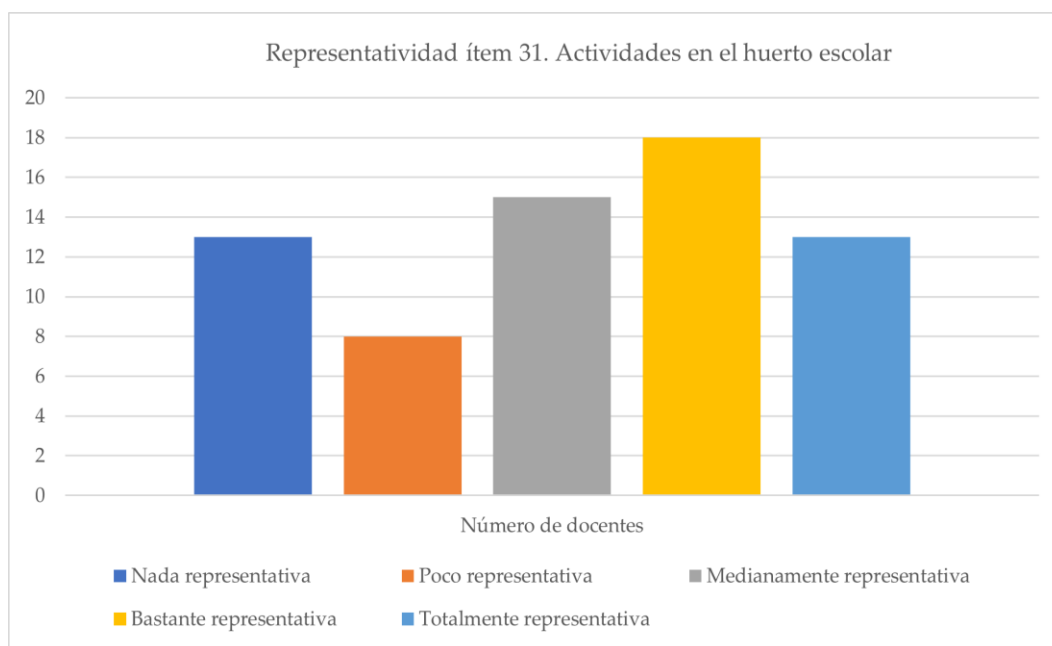


Figura 43. Ítem 31. Actividades en el huerto escolar

Existen diferencias significativas en este ítem en función de la variable Formación en AICLE con $W = 564.5$ y un p -valor $< .05$. Un 53% de los profesores con formación valoran este tipo de actividad como bastante o totalmente representativa frente al 71% de los docentes sin formación que la consideran nada o poco representativa.

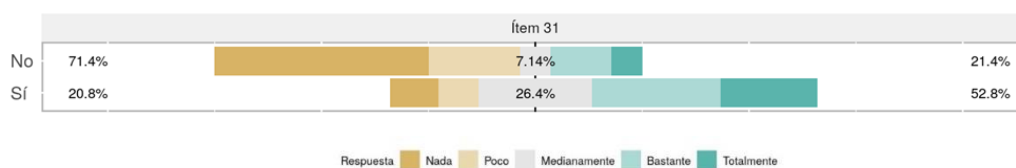


Figura 44. Descriptivo ítem 31 (Actividades en el huerto escolar) según la variable Formación en AICLE.

El siguiente ítem es, junto con el 29 el menos valorado como representativo. Se trata de las actividades de gramática integradas en la clase de *Science*, lo cual hace referencia a cierto foco en la forma. Un 52% lo consideran poco o nada representativo y un 31% medianamente representativo. Sólo un 17% lo valora como bastante o totalmente representativo.

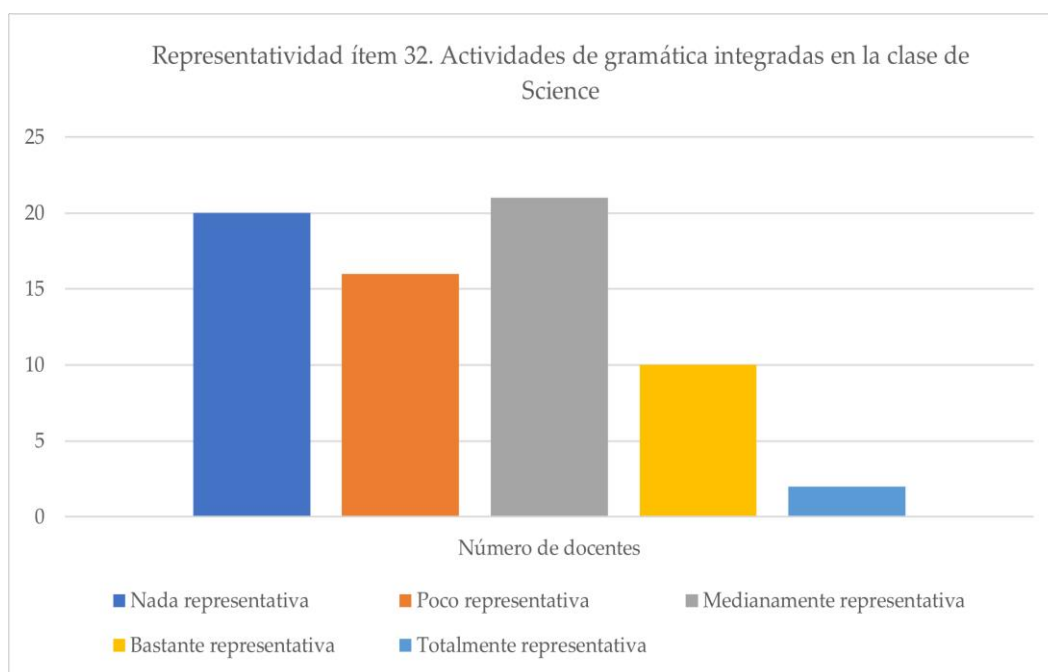


Figura 45. Ítem 32. Actividades de gramáticas integradas en la clase de Science

El ítem 33 está relacionado con el tratamiento del léxico en las clases de *Science*. En este caso, las opciones más valoradas son medianamente representativas elegida por un 32% de los encuestados (22 docentes) y bastante representativas, seleccionada por casi un 40% (27 docentes).

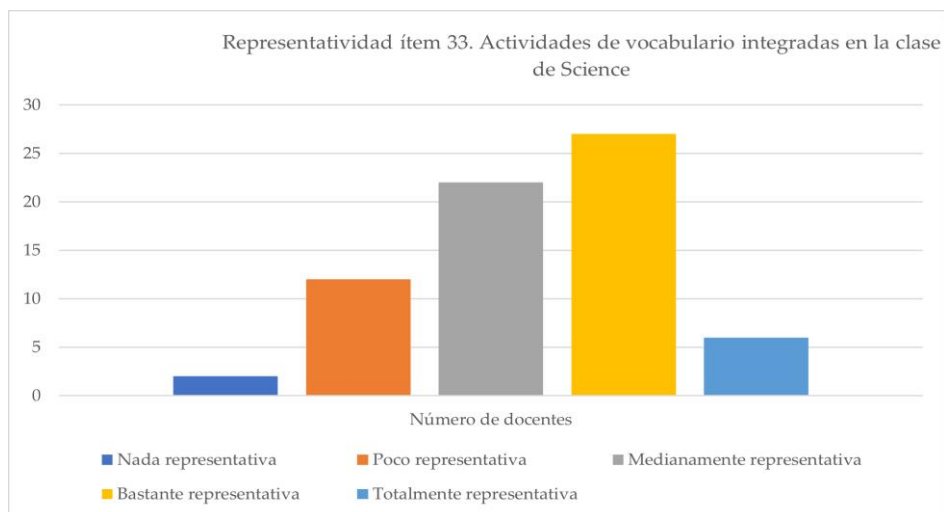


Figura 46. Ítem 33. Actividades de vocabulario integradas en la clase de Science

Finalmente, el ítem 34 es considerado bastante o totalmente representativo por casi un 70% de los encuestados. Las rutinas son actividades que se repiten al comienzo de la clase y que sirven para repasar y consolidar conocimientos previos. Como afirman Coyle *et al.* (2010), las primeras actividades de una sesión AICLE trabajan contenidos familiares al alumno para proporcionarle un punto de referencia e infundirle confianza.

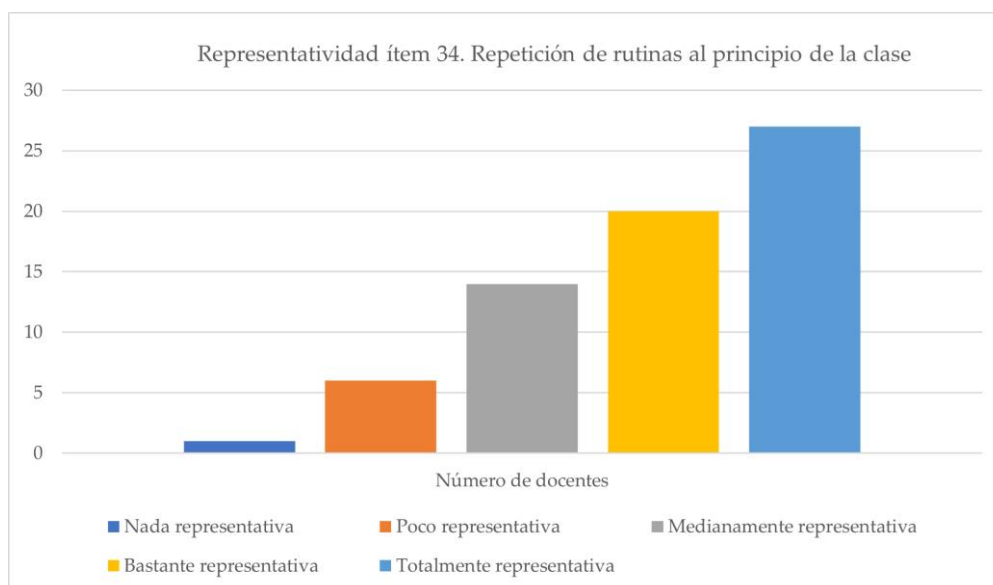


Figura 47. Ítem 34. Repetición de rutinas al comienzo de la clase

Una vez presentados los datos de esta parte del cuestionario resulta llamativo el hecho de que en todos los casos donde aparecen diferencias estadísticamente significativas, estas se dan según alguna de estas dos variables: Años de experiencia en programas bilingües y Formación en AICLE. En todos los casos, los profesores con más años de experiencia son los que más valor le dan actividades como la elaboración de presentaciones para exposiciones orales (ítem 13), las visitas o excursiones temáticas (ítem 17), los proyectos de *Art & Crafts* relacionados con *Science* (ítem 24), la búsqueda de información en Internet (ítem 26) y la resolución de problemas (ítem 30). El motivo podría encontrarse precisamente en la propia variable, la experiencia o la ausencia de esta. Todas las actividades mencionadas reflejan la importancia de la multimodalidad en AICLE, es decir, el uso de distintos materiales y fuentes para fomentar el aprendizaje. y se alejan de otras más tradicionales. Como se abordó en el Marco teórico, cuando se trabaja en un proyecto bilingüe suele darse una transformación gradual de hábitos pedagógicos en los profesores, las metodologías se vuelven más activas, favoreciendo actividades donde el alumno es el protagonista (presentaciones orales-ítem 13), donde se conecta lo aprendido con su propia vida y el entorno que les rodea (excursiones, visitas-ítem 17), donde se fomenta el uso de las TIC y la autonomía del alumno (búsqueda de información en Internet-ítem 26), donde existe un enfoque interdisciplinar que fomenta los vínculos entre disciplinas (proyectos de *Art & Crafts* relacionados con *Science*-ítem 24) y donde se fomenta el desarrollo de estrategias cognitivas a través, por ejemplo, de la resolución de problemas o acertijos (ítem 30).

En AICLE, es necesario establecer vínculos entre lo aprendido y la propia vida de los alumnos, su entorno y otras formas de vida como parte del desarrollo de la conciencia intercultural. Las excursiones o visitas culturales son un claro ejemplo de una actividad que genera un tipo de aprendizaje basado en las experiencias, vivencias y emociones. Normalmente, salir del centro y realizar una visita cultural o excursión relacionada con el tema de estudio suele resultar muy motivador, facilita la creación de vínculos entre el grupo y vínculos entre la asignatura y la vida real, lo cual favorece la asimilación de los contenidos. Cuando se recuerda la etapa escolar, no solemos acordarnos de las clases del día a día frente al libro de texto, sin embargo, lo aprendido en las excursiones y viajes de estudios

suele perdurar en la memoria, quizás porque se asocia con experiencias que han generado recuerdos agradables.

Este tipo de actividades pedagógicas favorecen el cambio necesario del que se hablaba al comienzo de este trabajo, el paso de una herencia pedagógica tradicional basada en el inmovilismo y pasividad de alumno, a metodologías activas como AICLE que están suponiendo un motor de cambio en la educación actual. Este cambio suele darse poco a poco en los docentes y es posible que a los profesores que procedan de una enseñanza más tradicional y cuenten con menos experiencia en AICLE les lleve algo más de tiempo valorar este tipo de actividades y dar cuenta de sus beneficios. Sin embargo, los profesores con más experiencia están cada vez más familiarizados con las características de AICLE y el tipo de actividades que favorecen el aprendizaje, habiéndolo podido comprobar por ellos mismos a lo largo de los años.

Por otro lado, destacan también las diferencias significativas en función de la variable Formación en AICLE, puesto que pueden arrojar luz sobre hasta qué punto la formación o la carencia de esta puede afectar, tanto a la caracterización que realiza el docente de las actividades AICLE, como a las creencias sobre los posibles beneficios de AICLE, algo que se abordará en mayor profundidad más adelante.

Como se aprecia en los datos arriba expuestos, en todos los ítems donde aparecen diferencias significativas en función de la variable Formación en AICLE los profesores con formación valoran como más representativas de AICLE actividades como los experimentos científicos (ítem 12), el uso de materiales reales (ítem 16), el uso de esquemas y gráficos (ítem 18), los proyectos de *Arts & Crafts* relacionados con *Science* (ítem 24), la búsqueda de información en Internet (ítem 26), los juegos de respuesta física (ítem 27), la resolución de problemas o acertijos (ítem 30) y las actividades en el huerto escolar (ítem 31). Junto con los años de experiencia, esta variable parece influir considerablemente en la categorización que los profesores hacen de las actividades AICLE. Por esta razón se podría afirmar que a mayor experiencia y formación en AICLE, mayor valoración de aquellas actividades que incorporan elementos relacionados con pedagogías más activas donde se fomenta la experimentación, el protagonismo del alumno, la investigación y el movimiento.

En otras palabras, los datos de este apartado sugieren que tener experiencia y formación en AICLE podría influir en la categorización de las actividades como representativas o no de AICLE y/o en el grado de representatividad con el que se valoran. Este dato es importante, puesto que las creencias están relacionadas con la forma en la que el profesor imparte las clases, con los recursos que utiliza y las actividades que selecciona. Estos resultados están además en consonancia con los de estudios como Legarre (2022), donde se analizaron las creencias de profesores de centros bilingües antes y después de su formación en AICLE, existiendo un impacto considerable en sus creencias tras dicha formación, especialmente en aspectos como la toma de decisiones relacionada con aspectos metodológicos y las prácticas pedagógicas.

4.1.2. Percepciones sobre aspectos metodológicos de AICLE. Resultados de aprendizaje. Aspectos lingüísticos

Los datos de este bloque revelan que, por lo general, los profesores opinan que AICLE es un buen enfoque para el aprendizaje de la lengua extranjera. En los ítems 35-41, donde se pregunta si el enfoque AICLE ayuda a los alumnos al desarrollo de la lengua extranjera en sus destrezas (lectura, escritura, escucha y habla) y en aspectos como la gramática y el vocabulario en L2, todos los encuestados contestaron de forma muy positiva. De hecho, un 96% de profesores considera que AICLE ayuda bastantes veces o siempre al desarrollo de la comprensión oral, un 90% opina igual de la comprensión escrita, un 88% de la expresión oral y un 78% de la expresión escrita. Un 91% considera que AICLE siempre o bastantes veces contribuye a la mejora de la pronunciación, un 71% opina que favorece siempre o bastante la adquisición de la competencia gramatical y un 96% considera que AICLE es beneficioso para la adquisición de vocabulario, como se aprecia en la siguiente figura.

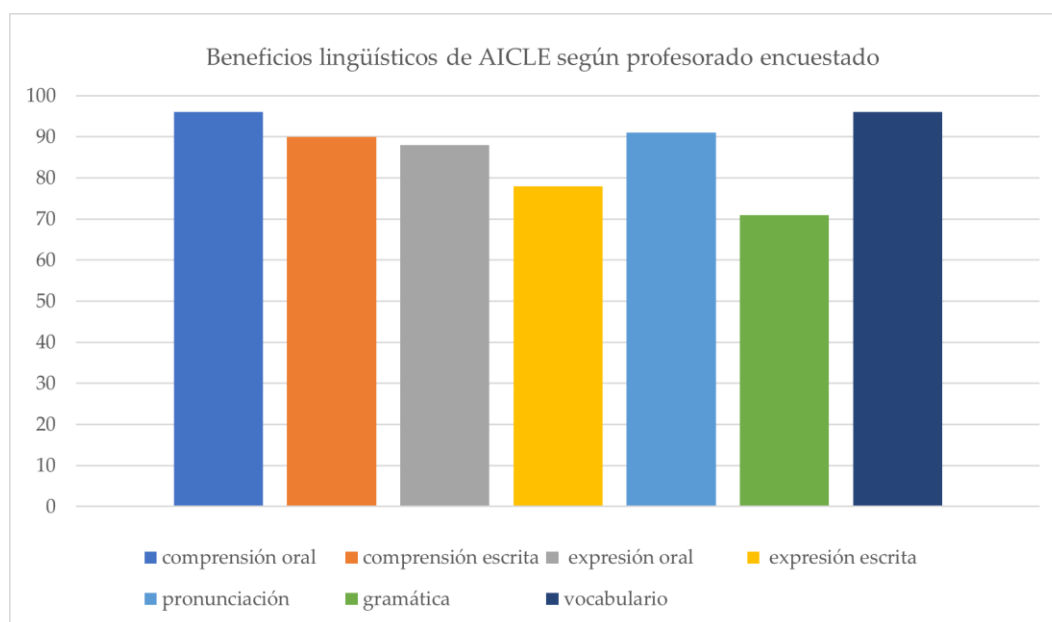


Figura 48. Beneficios lingüísticos de AICLE según profesorado encuestado

En esta figura, se indica el porcentaje de docentes que considera que AICLE es beneficioso para el desarrollo de cada una de las áreas del lenguaje indicadas.

En el ítem 43 se pregunta si en AICLE se dedica más tiempo a las actividades de comprensión y expresión oral frente a las de comprensión y expresión escrita. Las respuestas revelan que casi el 70% de los profesores considera que se dedica más tiempo a las actividades de comprensión y expresión oral. Como se verá más adelante, estos datos, concuerdan con los del segundo estudio, donde muchos profesores insisten en que en Educación Primaria prevalecen el uso y desarrollo de las destrezas orales.

El análisis inferencial indica que existen diferencias significativas en el ítem 40 (Los alumnos adquieren más vocabulario en L2 cuando aprenden a través de AICLE) según los años de experiencia docente con $K(2) = 6.5$ y un p -valor $< .05$. Las diferencias se dan entre el grupo de docentes con menos experiencia y el grupo más veterano, siendo este último grupo el que más valora que AICLE favorece la adquisición del vocabulario, como se refleja en la siguiente figura. A pesar de estas diferencias entre los grupos, la mayoría valora bastante o totalmente este ítem.

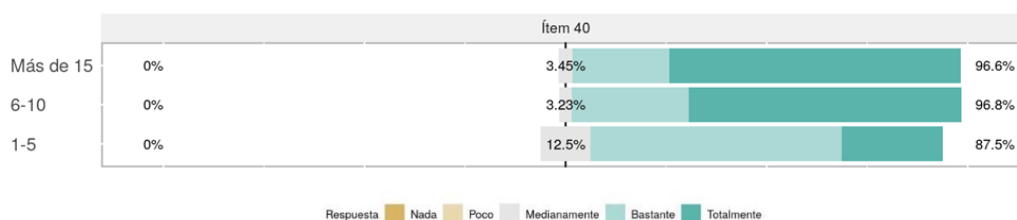


Figura 49. Diferencias significativas ítem 40 (Los alumnos adquieren más vocabulario en L2 cuando aprenden a través de AICLE) en función de variable Años de experiencia docente

De nuevo aparecieron diferencias significativas en los ítems 35-42 según la variable Formación en AICLE, como se observa en la tabla a continuación.

Tabla 49. Diferencias significativas en ítems 35-42 en función de la variable Formación en AICLE

Ítem	U de Mann-Whitney	p-valor
I.35. Usar AICLE ayuda a los alumnos a mejorar su destreza de comprensión oral en L2	W = 514.5	p-valor < .05.
I.36. Usar AICLE ayuda a los alumnos a mejorar su destreza de expresión oral en L2	W = 513.5	p-valor < .05.
I.37. Usar AICLE ayuda a los alumnos a mejorar su destreza de comprensión escrita en L2	W = 543.5	p-valor < .05.
I.38. Usar AICLE ayuda a los alumnos a mejorar su destreza de expresión escrita en L2	W = 532.5	p-valor < .05.
I.39. Usar AICLE ayuda a los alumnos a mejorar su competencia gramatical en L2	W = 497	p-valor < .05.
I.40. Los alumnos adquieren más vocabulario en L2 cuando aprenden a través de AICLE	W = 485.5	p-valor < .05.
I.41. Usar AICLE ayuda a los alumnos a mejorar la pronunciación en L2	W = 496.5	p-valor < .05.

Estos ítems hacen referencia a la influencia de AICLE en los resultados de aprendizaje de los distintos aspectos de la competencia comunicativa. De nuevo, los profesores con formación en AICLE tienen una percepción más positiva que aquellos sin formación. A continuación, se desglosarán los resultados de cada ítem.

En el ítem 35 un 96% de los profesores con formación afirman que la mejora de la comprensión oral se da bastante o siempre, frente a un 92% de los que no cuentan con formación.

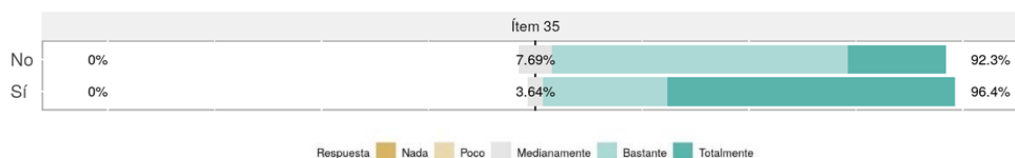


Figura 50. Descriptivo ítem 35 (Usar AICLE ayuda a los alumnos a mejorar su destreza de comprensión oral en L2) según la variable Formación en AICLE

En el ítem 36 un 93% del profesorado con formación perciben los beneficios que AICLE aporta al desarrollo de la destreza oral en L2, frente a un 69% del profesorado sin formación.

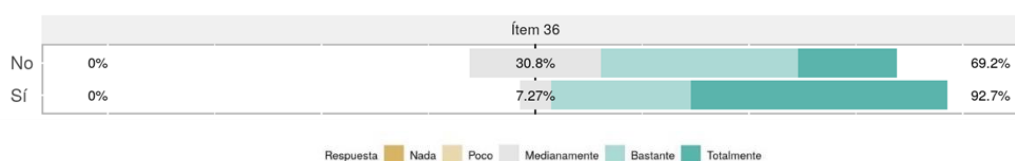


Figura 51. Descriptivo ítem 36 (Usar AICLE ayuda a los alumnos a mejorar su destreza de expresión oral en L2) según la variable Formación en AICLE

En el ítem 37, el 96% de los profesores con formación consideran que AICLE ayuda siempre o bastantes veces al desarrollo de la comprensión escrita, frente a un 62% de los docentes sin formación.

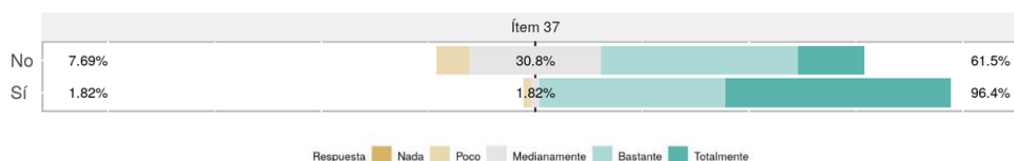


Figura 52. Descriptivo ítem 37 (Usar AICLE ayuda a los alumnos a mejorar su destreza de comprensión escrita en L2) según la variable Formación en AICLE

En el ítem 38, un 84% de los docentes con formación considera que AICLE siempre o bastantes veces ayuda a mejorar la destreza escrita, frente a un 54% de los docentes sin formación que comparten esta opinión.

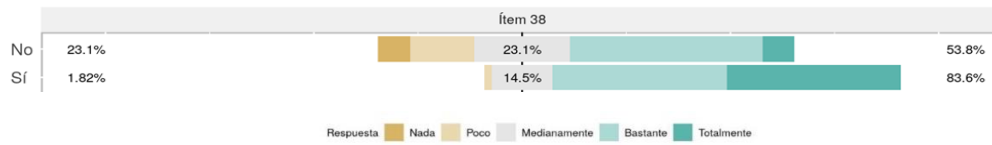


Figura 53. Descriptivo ítem 38 (Usar AICLE ayuda a los alumnos a mejorar su destreza de expresión escrita en L2) según la variable Formación en AICLE

En el ítem 39, un 75% de los docentes con formación opina que AICLE favorece el desarrollo de la competencia gramatical en L2, frente a un 54% de los que no tienen formación.

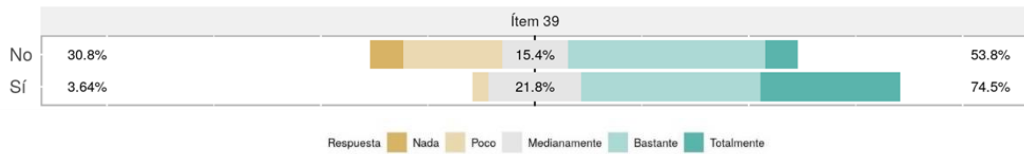


Figura 54. Diferencias significativas ítem 39 (Usar AICLE ayuda a los alumnos a mejorar su competencia gramatical en L2) según la variable Formación en AICLE

En el ítem 40, un altísimo porcentaje de los docentes con formación (98%) considera que los alumnos adquieren más vocabulario en L2 cuando aprenden a través de AICLE, frente a un 85% de los que no han sido formados.

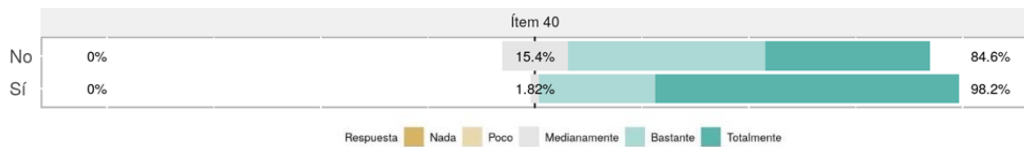


Figura 55. Descriptivo ítem 40 (Los alumnos adquieren más vocabulario en L2 cuando aprenden a través de AICLE) según la variable Formación en AICLE

Finalmente, en el ítem 41 un 95% de los docentes con formación consideran que AICLE ayuda a los alumnos a mejorar la pronunciación en L2, frente a un 77% de los docentes sin formación.



Figura 56. Descriptivo ítem 41 (Usar AICLE ayuda a los alumnos a mejorar la pronunciación en L2) según la variable Formación en AICLE

En conclusión, al igual que en el apartado anterior, se podría establecer una relación entre las creencias de los profesores y el hecho de que cuenten o no con formación. Los profesores con formación en AICLE consideran que este enfoque es más beneficioso para el desarrollo de la competencia comunicativa que los que no cuentan con ello, lo que pone de manifiesto, una vez más, la importancia de la formación del profesorado y su relación con las creencias sobre AICLE.

4.1.3. Percepciones sobre aspectos metodológicos de AICLE. Resultados de aprendizaje. Aspectos cognitivos

Otros datos que arroja el cuestionario hacen referencia a que el 94% de los docentes considera que AICLE ayuda a los alumnos a desarrollar estrategias de aprendizaje en L2. Aparecen diferencias significativas en el ítem 42 (Usar la metodología AICLE ayuda a los alumnos a adquirir estrategias de aprendizaje en L2) con $W = 551$ y un p -valor $< .05$ según la formación en AICLE. En este caso, los docentes que cuentan con formación valoran en mayor medida el enfoque AICLE como útil para desarrollar estrategias cognitivas en L2.

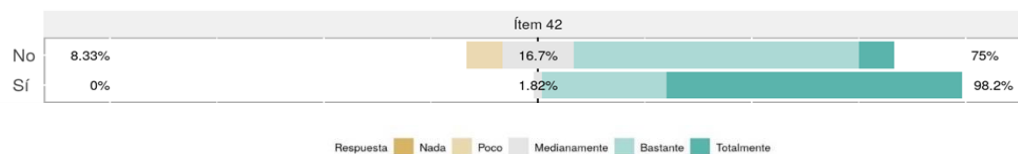


Figura 57. Descriptivo ítem 42 según la variable Formación en AICLE

4.1.4. Percepciones sobre aspectos metodológicos de AICLE. Resultados de aprendizaje. Aspectos motivacionales

Un 74% considera que estudiar una asignatura en otro idioma a través de AICLE resulta más motivador para los estudiantes. Sin embargo, no hay un consenso general sobre el ítem 45 que pregunta si los alumnos consideran más difícil estudiar una asignatura en L2 que en L1. En otros estudios de percepciones donde se ha consultado a los estudiantes como en Alonso *et al.* (2008), estos han manifestado que estudiar una asignatura en lengua extranjera supone un esfuerzo adicional y más tiempo de estudio, sin embargo, resulta motivador por los beneficios que se obtiene de ello.

En el análisis inferencial de los ítems de esta sección aparecen diferencias significativas en el ítem 44 (Los alumnos están más motivados al estudiar otra asignatura en L2) según los años de experiencia docente con $K(2) = 11.69$ y un p -valor $< .05$. En este caso, las diferencias indican que casi un 80% de los docentes con más de 15 años de experiencia y un 81% de los que cuentan con entre 6 y 10 años consideran que AICLE es bastante o totalmente motivador para los alumnos. Sin embargo, un 25% de los docentes con menos experiencia lo consideran bastante motivador y un 50% de este grupo de docentes con menor experiencia consideran que pocas veces están más motivados al estudiar otra asignatura en L2. Al igual que en anteriores casos, la experiencia docente favorece la percepción positiva de diversos aspectos de AICLE.

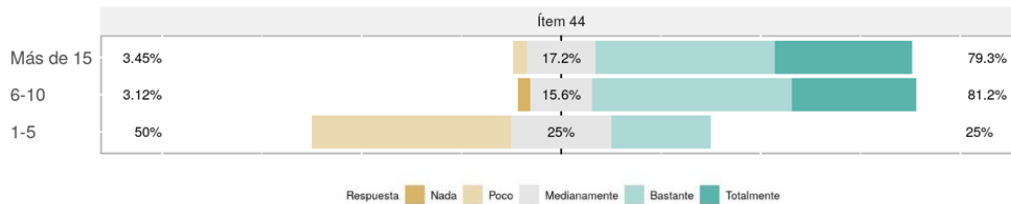


Figura 58. Descriptivo ítem 44 (Los alumnos están más motivados al estudiar otra asignatura en L2) en función de la variable Años de experiencia docente

En este ítem también aparecen diferencias significativas según los años de experiencia en programas bilingües entre los grupos de 0-2 años de experiencia y el resto de los grupos (entre 3 y 5 o más de 5 años de experiencia en proyectos bilingües), como se observa en la figura a continuación. De nuevo, a mayor experiencia, mejor percepción sobre AICLE.

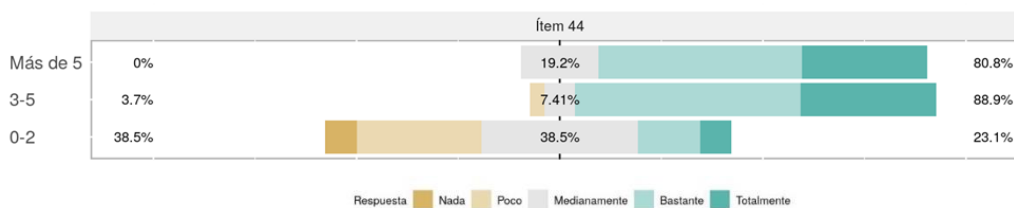


Figura 59. Descriptivos ítem 44 (Los alumnos están más motivados al estudiar otra asignatura en L2) en función de la variable Años de experiencia en programas bilingües

Finalmente, se obtuvieron diferencias significativas en función de la variable Formación en AICLE en el ítem 44 con $W = 535.5$ y p -valor $< .05$. Como se

observa en la figura, el 80% de los profesores que cuentan con formación en AICLE considera que los alumnos están más motivados al estudiar otra asignatura en L2, frente a un 50% de los que no han recibido formación.

Como en casos anteriores, la formación parece influir en las creencias de los profesores sobre AICLE, como se observa en Legarre (2022).

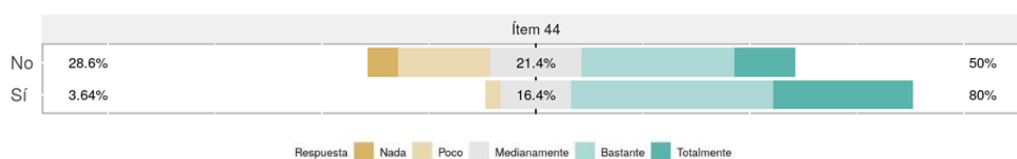


Figura 60. Descriptivo ítem 44 (Los alumnos están más motivados al estudiar otra asignatura en L2) en función de la variable Formación en AICLE

4.1.5. Percepciones sobre aspectos metodológicos de AICLE. Uso de la L1

Resulta interesante también que 47 profesores (el 69% de los encuestados) consideran que la L1 debe ser evitada en todo momento en el aula bilingüe mientras que 24 opinan que debe ser evitada a veces, y 8 rara vez o nunca. Al ser un ítem medido en escala Likert, no se puede matizar y conocer porqué muchos opinan que debe ser evitada en todo momento. Este tema aparece también reflejado en las entrevistas donde los profesores tienen opiniones discordantes y se abordará más adelante, tratando de buscar posibles motivos detrás de estas opiniones.

Se encontraron diferencias significativas en el ítem 46 en función de la variable Formación en AICLE con $W= 503.5$ y $p\text{-valor} < .05$. En este caso, el 76% de los docentes con formación lo consideran que la L1 debe ser evitada siempre o bastantes veces, frente a un 39% de los docentes sin formación.

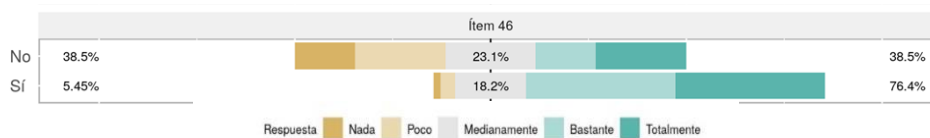


Figura 61. Descriptivos ítem 46 en función de la variable Formación en AICLE

También aparecen diferencias en este ítem en función de los años de experiencia en programa bilingüe siendo, de nuevo, los profesores con mayor

experiencia los más proclives a considerar que la L1 debe ser evitada, como se puede observar en la siguiente figura.

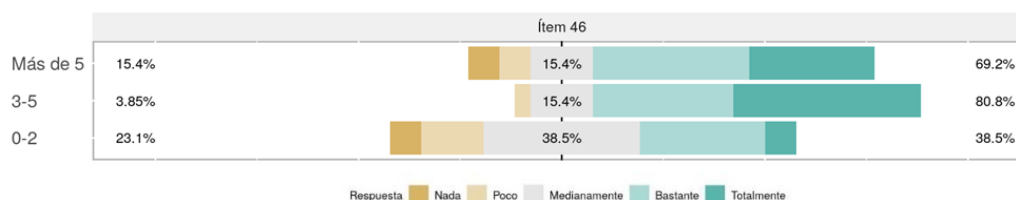


Figura 62. Descriptivos ítem 46 en función de la variable Años de experiencia en el programa bilingüe

Como han puesto de manifiesto los datos, tanto los profesores con formación, como los que tienen más años de experiencia en programas bilingües son los que más importancia le dan a evitar la L1 en el aula AICLE. Quizás, una explicación a ello podría encontrarse en el hecho de que el programa bilingüe en la Región de Murcia en la época en la que se realizó la encuesta contaba con escasas horas de inmersión (un cuarto del horario lectivo como mucho). Es posible que los profesores percibieran la necesidad de aprovechar al máximo todo el tiempo disponible para hablarles en inglés, paliando así la escasez de horas de inmersión.

Por otro lado, quizás se pueda atribuir al hecho de que el uso de la L1 en el aula bilingüe (a pesar de que su uso en AICLE no sea inapropiado, según en qué momentos, como se ha explicado en el Marco teórico) se asocie con una enseñanza tradicional del inglés, donde las clases solían llevarse a cabo en español y se basaban principalmente en las explicaciones de gramática en español y traducciones inglés-español del vocabulario y, por ello, se busque alejarse de ese modelo. Finalmente, habría también que analizar el tipo de formación recibida y cómo en dicha formación se abordó este aspecto. No obstante, esto sería objeto de otro estudio.

4.1.6. Percepciones del profesorado sobre aspectos relacionados con la implantación del programa bilingüe: el perfil lingüístico del profesor AICLE

Las preguntas de este apartado corresponden al ítem 49 a partir del cual, todas las preguntas son de respuesta abierta. Este ítem fue contestado por 66 de los 70 participantes del primer cuestionario. Treinta y dos de los encuestados afirmaron que un nivel B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas es el mínimo exigible para dar clases de asignaturas de contenidos en lengua inglesa y catorce opinan que el nivel debe estar entre un B2 y un C1. Doce encuestados consideran que un C1 es el mínimo exigible y dos un C2. Finalmente, seis personas no especifican un nivel del MCERL, sino que indican que el nivel debe ser bueno o alto, como se aprecia en la siguiente figura. Como se puede observar, no existe un consenso general en cuanto al nivel mínimo exigible, dividiéndose las opiniones entre un B2 y niveles superiores.

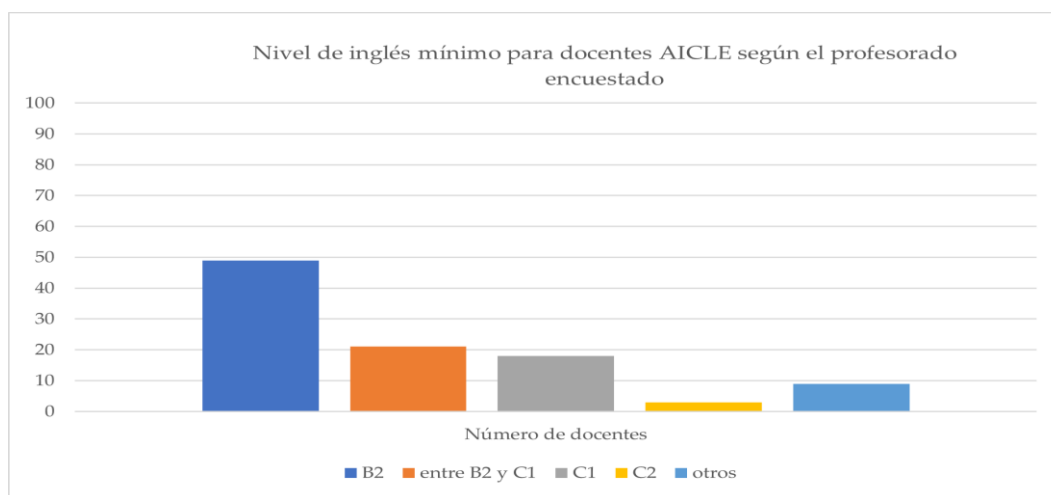


Figura 63. Nivel de inglés mínimo para docentes AICLE según profesorado encuestado

4.1.7. Percepciones del profesorado sobre aspectos relacionados con la implantación del programa bilingüe: caracterización de AICLE

Este apartado abarca los ítems del cuestionario 50-52 de respuesta abierta. En el ítem 50 se realizó la siguiente pregunta: ¿en qué se diferencia la metodología de AICLE de la metodología tradicional?, buscando establecer una comparación

entre ambas. Muchas de las características de AICLE que fueron explicadas en el Marco teórico aparecen reflejadas en las respuestas de los docentes.

Las respuestas son variadas, y en ocasiones en una respuesta se compara o se opina sobre más de un aspecto. No obstante, se encuentran muchos puntos en común entre ellas como se muestra a continuación:

Veintisiete profesores opinan que trabajar con AICLE supone una mayor participación, interacción y cooperación entre los alumnos, los cuales tienen un papel activo, resultando, en consecuencia, una metodología más dinámica y activa que la tradicional.

Diecisiete profesores mencionan el hecho de que AICLE, en comparación con enfoques más tradicionales es más práctico, experimental y/o sensorial. Hasta en siete ocasiones se menciona, además, que los aprendizajes en AICLE son más significativos.

En dieciséis ocasiones se hace referencia al carácter integrador de contenidos y lenguaje de AICLE. En cinco ocasiones se comenta que los contenidos se conectan con situaciones o necesidades reales.

Con respecto a los materiales, quince profesores mencionan que se utiliza menos el libro de texto para presentar y trabajar los contenidos a favor de una variedad más amplia de recursos, destacando el carácter visual de gran parte de estos. Cinco profesores hacen referencia al mayor uso de recursos multimedia y TIC en AICLE.

Trece docentes opinan que AICLE resulta más motivador para los alumnos que las metodologías tradicionales.

Hasta en diez ocasiones se habla de la naturalidad en la adquisición y producción del lenguaje en AICLE, lo que deriva en una reducción de la ansiedad, la vergüenza o el miedo a expresarse en inglés por parte de los alumnos. En cuatro ocasiones se menciona que los alumnos obtienen un mayor nivel de inglés y en tres que hay un predominio de la fluidez frente a la precisión gramatical.

En tres ocasiones los profesores comentan que es más fácil, aunque dos veces se menciona que supone una mayor carga de trabajo para el profesor. Estas ideas volverán a repetirse con un mayor índice de frecuencia en los siguientes ítems donde se pregunta por las ventajas e inconvenientes de AICLE.

En el ítem 51 se abordan las ventajas del enfoque AICLE. A pesar de ser una pregunta de respuesta abierta, encontramos muchas respuestas similares, al igual que en el ítem anterior. En la tabla que aparece a continuación, se muestra cada respuesta de este ítem y el porcentaje de profesores que ha expresado esa opinión. Las ventajas según los profesores encuestados son:

Tabla 50. Opiniones sobre las ventajas de AICLE expresadas por más de un docente

Opiniones	pct.
Es un enfoque más dinámico, activo, motivador y/o divertido o bien por la gran variedad de materiales, o por la mayor participación y cooperación	22.5%
Hay un mayor desarrollo de la competencia comunicativa, en especial de la destreza oral	20.2%
Comprenden más y mejor, de forma significativa	14.6%
Se produce la adquisición de la L2 de forma inconsciente, más natural	11.2%
Aprenden dos cosas a la vez	7.9%
Se da una mayor adquisición de vocabulario	5.6%
Las clases son más activas, amenas y participativas	4.5%
Aprenden gradualmente	3.4%
Pierden el miedo a expresarse en inglés	3.4%
Existe una mayor variedad de recursos	2.2%
Practican destrezas que les permiten desarrollar estrategias de aprendizaje o habilidades cognitivas	2.2%
Mayor variedad de recursos, sobre todo TIC lo que promueve la autonomía e interactividad	2.2%

Otros ejemplos de ventajas de AICLE que aparecen en este ítem, pero mencionadas una única vez son:

- Se trabaja con realia, se experimenta y es todo muy visual.
- Descubren por sí mismos o con ayuda de sus iguales.
- Predominan las capacidades sobre los contenidos.
- El trabajo por proyectos les ayuda a mejorar su expresión oral y escrita.

En el ítem 52 se pregunta por las desventajas de AICLE. En este caso, las respuestas son más dispersas y no se dan tantas coincidencias como con las ventajas. En la tabla que se expone a continuación se muestran las opiniones y el porcentaje de profesores que expresa cada opinión reflejada.

Tabla 51. Opiniones sobre desventajas de AICLE expresadas por más de un docente

Opinión	pct.
No supone ninguna desventaja	25.9%
Supone una mayor carga de trabajo, falta tiempo para preparar los materiales	20.7%
A los alumnos con necesidades educativas les cuesta más y/o no llegan a adquirir los contenidos	12.1%
Resulta más difícil por no ser en L1	10.3%
Resulta más difícil por no tener buen nivel de inglés	6.9%
Puede afectar al nivel de adquisición de la L1 dándose más faltas de ortografía y una menor riqueza léxica	8.6%
No aprenden todos los contenidos que debieran	5.2%
Los padres pueden agobiarse por no saber cómo ayudar	3.4%
A veces les cuesta entender ciertos conceptos o se pierden	3.4%
Requiere una mayor formación del docente, si no está bien formado, puede resultar contraproducente	3.4%

Otros ejemplos de desventajas de AICLE que aparecen en este ítem, pero mencionadas una única vez son:

- El control del aula es más difícil.
- Las sesiones son muy ruidosas y pueden molestar a los compañeros.
- Hasta que no llegan a cursos superiores no relacionan contenidos en L1.
- El *reading* y *writing* se ven mermados.
- Falta tiempo para aprender los contenidos.
- Falta la implicación del resto de la comunidad educativa.
- Mucha dependencia del uso de equipamiento informático.
- La carencia de aprender los objetivos y procesos complejos. Las ratios muy elevadas que dificultan los experimentos.
- Requiere más tiempo la adquisición de la precisión gramatical y la elaboración correcta de textos escritos.
- Aprenden contenidos más lentamente.
- En grupos con poca responsabilidad se corre el riesgo de que se esfuercen poco y se distraigan más en las tareas, en lugar de aprender con mayor autonomía.

4.1.8. Percepciones del profesorado sobre aspectos relacionados con la implantación del programa bilingüe: AICLE en la Región de Murcia.

Finalmente, en el ítem 53 se les invita a expresar los desafíos, carencias o problemas que presenta la enseñanza bilingüe en la Región de Murcia. Se recogen a continuación sus respuestas agrupadas según el número de profesores que comparte cada opinión.

La falta de formación del profesorado es la carencia que más veces aparece repetida, hasta en veintiocho ocasiones. Le sigue la sobrecarga del profesorado, aspecto mencionado en diecisiete ocasiones, que da lugar a la falta de tiempo para preparar clases y a una pérdida de motivación, también por la falta incentivos.

En segundo lugar, aparece la falta de medios y de recursos materiales, humanos y tecnológicos, a lo que se hace alusión en dieciocho ocasiones.

El alumnado con necesidades educativas especiales se menciona hasta trece veces. Preocupan la falta de apoyos y la ausencia de una normativa clara al respecto.

En once ocasiones se menciona el escaso apoyo de la Administración a la que se le sugiere que debería llevar a cabo un mayor seguimiento de los centros, tener en cuenta la opinión del profesorado y una mayor capacidad para resolver problemas.

También en once ocasiones los docentes hacen alusión a los auxiliares de conversación. Perciben como un problema el hecho de que no tengan formación pedagógica, ven necesario ampliar su horario y su número y deben cobrar a tiempo, evitando retrasos en los pagos.

Nueve profesores consideran que deberían impartirse más horas de inglés o contar con más horas de inmersión.

Seis docentes comentan la necesidad de la coordinación entre compañeros y de una mayor implicación y compromiso de todo el claustro.

Cuatro profesores critican el nivel de adquisición del español, especialmente en las destrezas escritas y en el vocabulario, como también salió a relucir en el apartado anterior. Dos profesores aluden al hecho de que la gramática en L2 se adquiere más tardíamente.

Dos profesores mencionan como carencia que los alumnos que no siguen el ritmo pueden desmotivarse y, otros dos, que se necesita exposición extramural a la L2.

Uno de los retos que comenta un profesor es la dificultad de demostrar que funciona bien, que se mejora la competencia comunicativa y lingüística y no perjudica a la adquisición de contenidos. Otro docente critica que aprenden de memoria y no lo saben en español. Otras opiniones que se han expresado únicamente en una ocasión y que cerrarían este apartado son las siguientes:

- Mucho profesorado utiliza la L1.
- Se pierde tiempo al hacer agrupamientos.
- Falta de evaluación externa específica, puesto que la que existe se hace en español.
- Falta de educación y normas del alumnado.
- En la mayoría de los centros no se está llevando a cabo la metodología de forma correcta.
- Se necesita mayor coordinación entre colegios e institutos.
- No existen ni desafíos ni problemas si se hace bien.

En conclusión, los datos recabados en este primer estudio permiten realizar una categorización de AICLE, sus actividades pedagógicas más representativas, resultados de aprendizaje y aspectos afectivos, cognitivos y motivacionales, desde la perspectiva de los docentes encuestados. Los resultados apuntan a que, por lo general, AICLE se percibe por los docentes como un enfoque válido para el aprendizaje de contenidos en lengua extranjera. Destaca el hecho de que variables como los años de experiencia docente y la formación en AICLE parecen influir en la percepción de diversos aspectos de este enfoque, siendo los docentes con formación y mayor experiencia los que más beneficios perciben en los diversos aspectos de AICLE analizados.

4.2. ESTUDIO II. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO ESCRITO

En este apartado se presentarán los datos cuantitativos que se obtuvieron en el segundo cuestionario administrado a continuación de las entrevistas. La información se presenta en dos apartados distintos. A continuación, se presenta la información relativa a los bloques II, III y IV del cuestionario, puesto que la

información referente al bloque I ha sido ya expuesta en el apartado 4.1 *Contexto e informantes*.

Además de los datos del análisis descriptivo, se realizó un análisis inferencial para comprobar si existían diferencias entre las opiniones de los profesores en función de las siguientes variables sociodemográficas y de formación: por municipio del centro, por número de líneas del centro, por número de alumnos del centro, por modalidad de bilingüismo del centro, por tipo de centro, por años de implantación del proyecto bilingüe en el centro, por edad, por sexo, por especialidad, por total de años de experiencia docente, por nivel de inglés del profesor, por formación en metodología AICLE del profesor, por formación en *synthetic phonics*. Para ello se utilizaron los test no -paramétricos de la U de Mann-Whitney para los factores de dos niveles y la K de Kruskal-Wallis para los factores de tres o más niveles. En el caso de que se encontraran diferencias significativas, si el factor tenía más de dos niveles, se realizó un *post-hoc* para ver entre qué niveles se encontraban dichas diferencias.

En este estudio se trataron de paliar algunas limitaciones del primero. En primer lugar, el cuestionario se realizó a continuación de las entrevistas, estando aún la investigadora presente. Además, se trató de mejorar la estructuración del cuestionario para que los bloques coincidieran con las categorías temáticas en las que los datos se presentan, aunque sin descartar la posibilidad de que emergieran nuevas categorías o subcategorías tras su análisis. De esta forma, la presentación de los resultados del análisis cuantitativo del cuestionario se organizó en las siguientes temáticas y categorías emergentes:

Tabla 52. Cuestionario II. Datos cuantitativos

Datos cuantitativos	Apartados	Ítems
I. Datos sociodemográficos y académicos	Ver apartado 3.2	1-17
II. Percepciones sobre la lectoescritura en el aula AICLE	Diferencias en la exposición a textos	18
	Importancia de la comprensión lectora	19-20
	Formación en lectoescritura	21-22

III. Tipología de actividades y estrategias de aprendizaje en lectoescritura	Actividades de fomento de la lectura	23-33
	Actividades de comprensión lectora	34-40
	Actividades de fomento de la escritura	41-47
IV. Metodología en lectoescritura en el aula bilingüe	Uso de técnicas en el aula bilingüe	48
	Formación al profesorado	49-50
	Formación en <i>synthetic phonics</i>	51-56
	Uso en el aula	57-63

El bloque II del cuestionario está compuesto por los ítems 18-22 y cómo se puede ver en la siguiente figura, la mayoría de los profesores encuestados están de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones expresadas en cada ítem. A continuación, se desglosarán los ítems de este bloque uno por uno organizados en las correspondientes categorías emergentes, exponiendo los resultados y comentando aquellos casos en los que se han encontrado diferencias significativas.

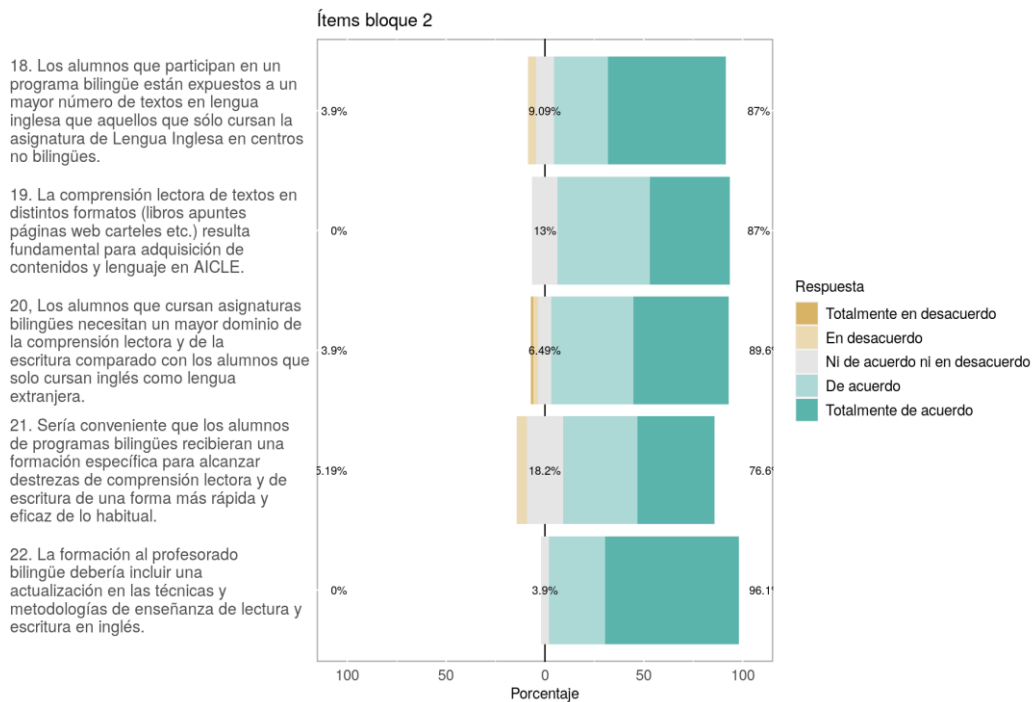


Figura 64. Respuestas ítems bloque II

4.2.1. Percepciones del profesorado sobre las diferencias en la exposición a textos según la tipología del centro

Ítem 18. *Los alumnos que participan en un programa bilingüe están expuestos a un mayor número de textos en lengua inglesa que aquellos que solo cursan la asignatura de Lengua Inglesa en centros no bilingües.*

El 87% de los profesores encuestados están de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación. El análisis inferencial revela que existen diferencias significativas según la especialidad del profesor con $W = 779.5$ y $p\text{-valor} < .05$. En este caso, el 90.9% de los especialistas de inglés considera que los alumnos que participan en un programa bilingüe están expuestos a un mayor número de textos en lengua inglesa que aquellos que solo cursan la asignatura de Lengua Inglesa en centros no bilingües, frente a un 77.3% de los profesores habilitados para impartir inglés que comparte esa opinión. Esta diferencia puede ser debida al hecho de que los profesores de inglés pueden comparar los textos que se utilizan en la asignatura de Lengua Inglesa, frente a todos los que se utilizan en las asignaturas de contenidos y, fruto de esa comparación, obtener una conclusión basada en su experiencia. Sin embargo, aquellos docentes que no son especialistas de inglés no tienen la opción de comparar entre los materiales de las asignaturas de contenidos y los de la asignatura de Lengua Inglesa.



Figura 65. Descriptivo ítem 18 en función de la variable Especialidad del profesor

También se encuentran diferencias significativas en este ítem según el total de años docentes en proyectos bilingües con $K(2) = 6.08$ y un $p\text{-valor} < .05$. El análisis *post-hoc* revela que las diferencias significativas se dan entre los grupos que tienen entre 1 y 2 años o más de 5 años de experiencia, siendo estos últimos los que más de acuerdo están con la afirmación del ítem (94.7%), frente a un 81.2% de los profesores con menos años de experiencia. En este caso, a mayor experiencia, mayor consciencia del incremento de los textos en AICLE.

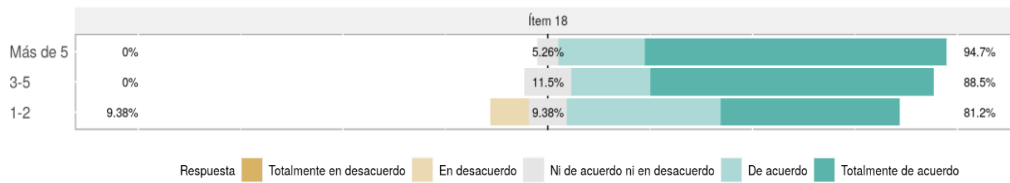


Figura 66. Descriptivos ítem 18 en función de la variable Años de experiencia docente en programas bilingües

4.2.2. Percepciones del profesorado sobre la importancia de la comprensión lectora

Ítem 19. *La comprensión lectora de los textos en distintos formatos (libros, apuntes, páginas web, carteles, etc.) resulta fundamental para la adquisición de contenidos y lenguaje en AICLE.*

También en este caso la mayoría está de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación (87% de los encuestados). En el caso de este ítem se dan diferencias significativas según la modalidad del programa bilingüe con $K=7.78$ y un $p\text{-valor} < .029$. Las diferencias significativas se dan entre las modalidades básica e intermedia, como se ve en la siguiente tabla:

Tabla 53. Inferencia en modalidades básica e intermedia

Inferencia	Básica	Intermedia
Intermedia	.029	-
Total	.229	1.000

En este caso, como se puede observar en la figura de abajo, el 100% de los profesores de la modalidad avanzada están de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación. Lo mismo ocurre con el 90.8% de los profesores de la modalidad intermedia. Pero sólo un 55.6% de los profesores de la modalidad básica opinan igual, existiendo un 44.4% de profesores que no le dan tanta importancia, aunque no estén en desacuerdo. Este dato podría quizás justificarse por el hecho de que los centros con una modalidad intermedia o avanzada tienen muchas más horas de exposición a la lengua inglesa, siendo la carga lectiva en este idioma muy superior a la modalidad básica y, por consiguiente, necesitando trabajar con un mayor número de textos. Este dato también justificaría la importancia de la comprensión lectora en programas bilingües

como medio para alcanzar la adquisición de contenidos y lenguaje y ayudaría a justificar la necesidad de propuestas didácticas acordes a esta necesidad.

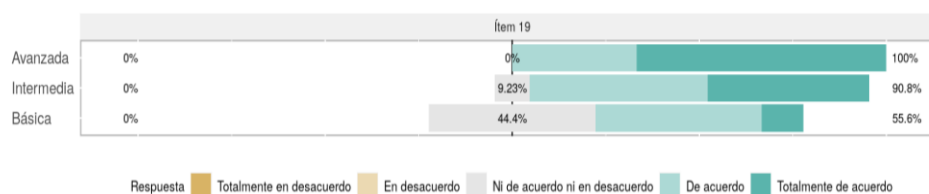


Figura 67. Descriptivo ítem 19 según la variable Modalidad de bilingüismo en el centro

En este ítem, se encuentran además diferencias significativas según el nivel de inglés del profesor con $K = 9.22$ p -valor $< .05$ entre los grupos B2 y C1, siendo estos últimos los que más valor le dan a la afirmación del ítem. Como se puede ver en la figura a continuación, cuanto mayor es el nivel de inglés del profesor, mayor conciencia de la importancia de la comprensión lectora en AICLE.

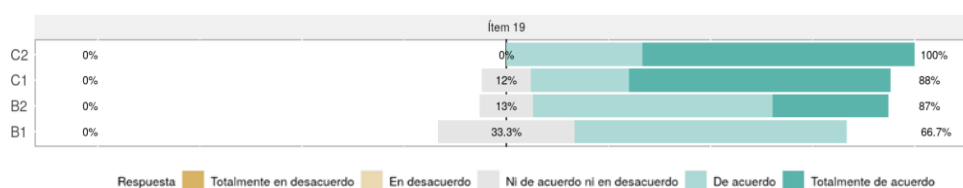


Figura 68. Descriptivo ítem 19 según la variable Nivel de inglés del profesor

Esta relación quizás podría justificarse por el hecho de que es probable que los profesores con mayor nivel de inglés hayan estado más expuestos a la lengua escrita y se hayan tenido que enfrentar a un mayor número de textos, que los que tienen menos nivel, desarrollando una mayor conciencia metalingüística y, por lo tanto, siendo más conscientes de la importancia de la comprensión lectora. Sin embargo, esto sería objeto de otro tipo de estudio.

Al igual que con el ítem 18, se dan diferencias significativas según los años de experiencia en programas bilingües entre los grupos de profesores con uno o dos años y los que tienen más de cinco años de experiencia con $K = 6.4$ y p -valor $< .05$. De esta forma, los profesores con más experiencia consideran en mayor medida (90% frente a un 84%) la relación intrínseca entre comprensión lectora y adquisición de lenguaje y contenidos.

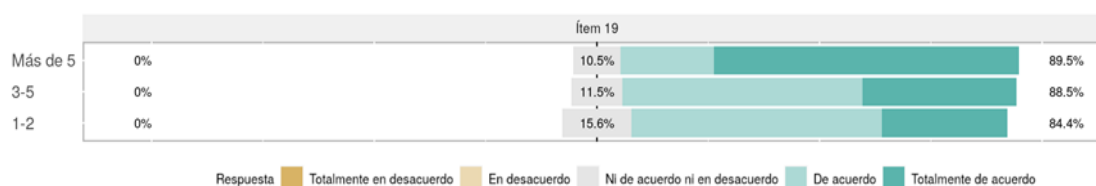


Figura 69. Descriptivos ítem 19 según la variable Años de experiencia en programas bilingües

Ítem 20. *Los alumnos que cursan asignaturas bilingües necesitan un mayor dominio de la comprensión lectora y de la escritura comparado con los alumnos que solo cursan Inglés como Lengua Extranjera.*

La mayor parte del profesorado encuestado, un 90%, está de acuerdo o totalmente de acuerdo con la mayor necesidad de la comprensión lectora de los alumnos que estudian en centros bilingües, frente a un 4% que estaría en desacuerdo y un 7% que no está ni de acuerdo ni en desacuerdo. En este caso, no se encuentran diferencias significativas en ninguna de las variables. En cierto modo, esta pregunta está relacionada con el ítem 18 y era esperable que, si los profesores opinan que en los programas bilingües hay más textos, opinen también que la comprensión lectora sea más necesaria en contextos bilingües que en no bilingües.

4.2.3. Percepciones del profesorado sobre la formación en lectoescritura (alumnado y profesorado)

Ítem 21. *Sería conveniente que los alumnos de programas bilingües recibieran una formación específica para alcanzar destrezas de comprensión lectora y de escritura de una forma más rápida y eficaz de lo habitual.*

Aunque el 77% de los profesores de todos los centros, tanto públicos como concertados están de acuerdo con esta afirmación, existe una diferencia significativa entre la opinión del profesorado de los centros públicos y concertados, existiendo diferencias significativas por tipo de centro con $W = 498$ y por sexo del profesor con $W = 412$ ambos con $p\text{-valor} < .05$, aunque esta última variable (por sexo) no se considera relevante para este estudio.

En el caso de los centros concertados se trata de una opinión mayoritaria (91%) y no existen opiniones desconformes, mientras que, en el caso de los públicos, un 65% está de acuerdo, un 9% en desacuerdo y un 26% se muestra indiferente (ni de acuerdo ni en desacuerdo). Estas diferencias pueden deberse quizás al carácter más competitivo de los centros concertados, donde se le suele dar mucha importancia al nivel de los alumnos y la formación del profesorado, en ocasiones, es obligatoria para su continuidad en el centro, no teniendo el carácter opcional de los centros públicos.

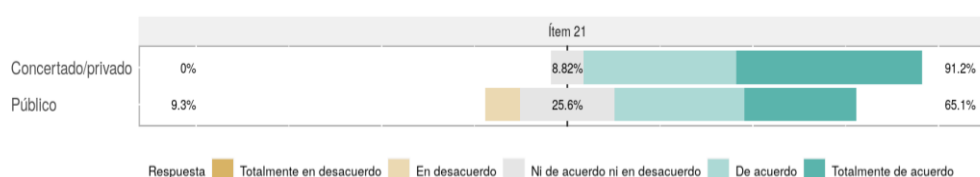


Figura 70. Descriptivos ítem 21 en función de la variable Tipo de centro

Ítem 22. *La formación al profesorado bilingüe debería incluir una actualización en las técnicas y metodologías de enseñanza de lectura y escritura en inglés.*

En este caso, la respuesta es prácticamente unánime, puesto que un 96% del profesorado está de acuerdo con la necesidad de ir actualizando los conocimientos sobre técnicas y metodologías de enseñanza de lectoescritura a través de la formación.

El bloque III está compuesto por los ítems 23-46 y se centra en las actividades y estrategias de aprendizaje más efectivas, según los profesores, para aprender a leer y a escribir. El cuestionario distingue entre tres tipologías de actividades: las que aparecen en la sección 3.1, con actividades de fomento de la lectura (pronunciación, asociación fonema-grafema, reconocimiento oral de palabras, desarrollo de la conciencia fonológica, formación de palabras), las de la sección 3.2, con actividades de comprensión lectora (adquisición comprensión de vocabulario clave, comprensión de textos) y las de la sección 3.3, con actividades de fomento de la escritura. A continuación, al igual que se ha hecho con los ítems del bloque II, se irán desglosando los ítems de este bloque uno por uno organizados en las correspondientes categorías emergentes, exponiendo los resultados y comentando aquellos casos en los que se han encontrado diferencias significativas.

4.2.4. Percepción del profesorado sobre actividades y estrategias de fomento de la lectura

En este apartado se muestra, según el orden de importancia dado por los profesores, una categorización de las actividades y estrategias más y menos efectivas para el fomento de la lectura. No obstante, todas las actividades y estrategias propuestas en este apartado del cuestionario se consideran muy efectivas o totalmente efectivas por más del 50% del profesorado encuestado, como puede observarse en la figura 71.

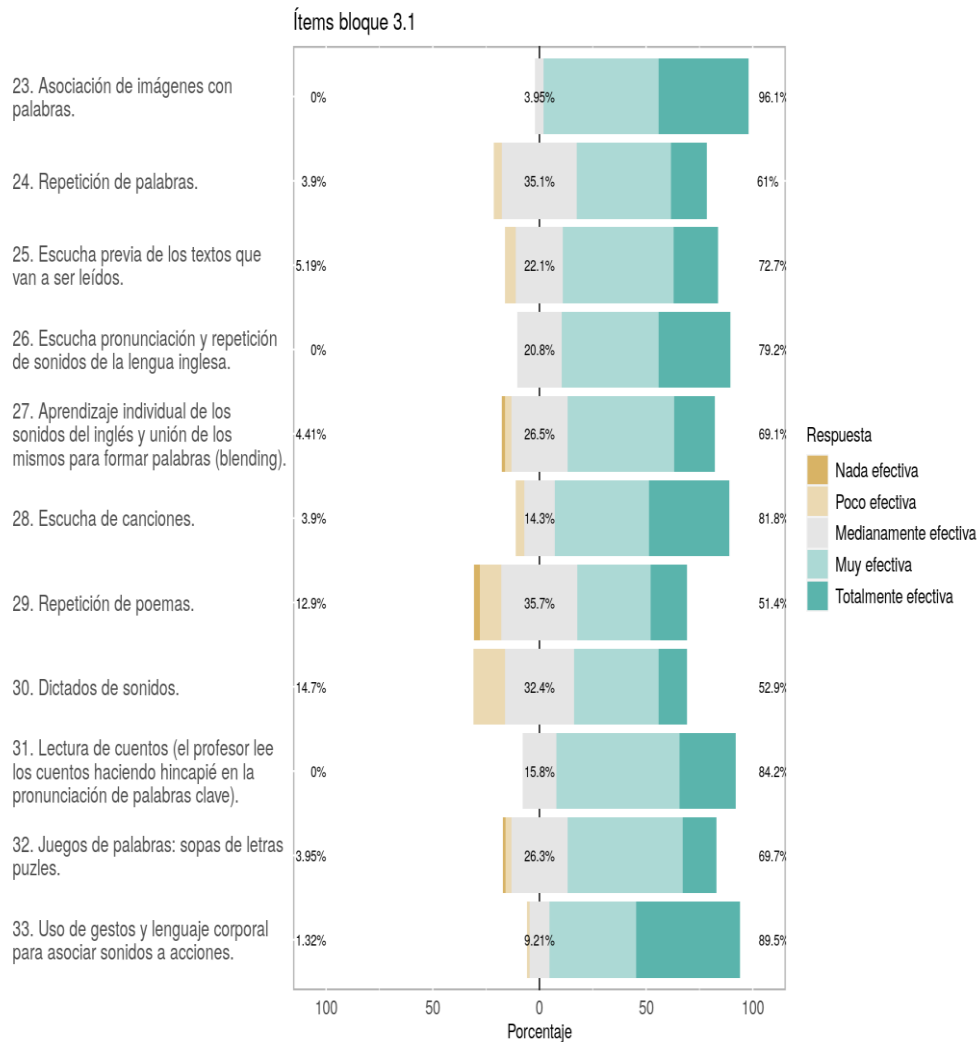


Figura 71. Relevancia de actividades de fomento de la lectura

La siguiente tabla ordena las actividades de fomento de la lectura según la importancia que los profesores le han dado a cada una, siendo la asociación de imágenes con palabras la que se considera más importante y los dictados de sonidos, la menos relevante. Si aparecen diferencias significativas en función de alguna variable en particular, se comentará y se buscarán los posibles motivos.

Tabla 54. Actividades de fomento de la lectura por importancia (ítems 23-33)

Orden	Actividad
1	Ítem 23. Asociación imágenes con palabras
2	Ítem 33. Uso de gestos y lenguaje corporal para asociar
3	Ítem 31. Lectura de cuentos
4	Ítem 28. Escucha de canciones
5	Ítem 26. Escucha, pronunciación y repetición de sonidos
6	Ítem 25. Escucha previa de los textos que van a ser leídos
7	Ítem 32. Juegos de palabras: sopas de letras, puzles
8	Ítem 27. Unión de sonidos para formar palabras (<i>blending</i>)
9	Ítem 24. Repetición de palabras
10	Ítem 29. Repetición de poemas
11	Ítem 30. Dictados de sonidos

Se encuentran diferencias estadísticamente significativas en el ítem 26 en función de la variable Formación en AICLE. Aquellos profesores con formación (93%) consideran más importante este ítem, que aquellos sin formación (70%). Este ítem hace referencia a la escucha, pronunciación y repetición de los sonidos de la lengua inglesa. El trabajo con sonidos aislados es una de las características de las primeras fases de los programas de lectoescritura basados en *phonics*. En muchas de las formaciones en AICLE se incluye un módulo de *Literacy in the bilingual classroom* y es posible que por ello los profesores con formación en AICLE estén más familiarizados con el uso de esta estrategia y, en consecuencia, la valoren más.

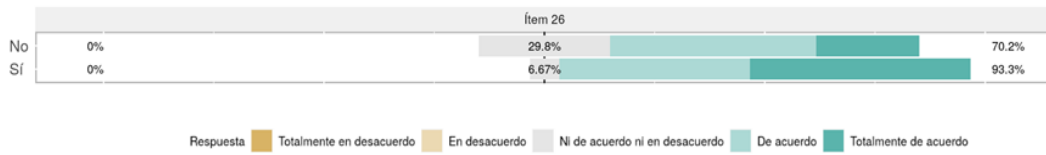


Figura 72. Descriptivos ítem 26 en función de la variable Formación en AICLE

También se han encontrado diferencias significativas en el ítem 30 en función de esta misma variable (Formación en AICLE). En este caso, el dictado de sonidos está más valorado por los profesores sin formación en AICLE (63%) que en los que cuentan con formación (40%). Al ser éste, no obstante, el ítem menos valorado por todos los profesores no consideramos esta diferencia relevante para este estudio.

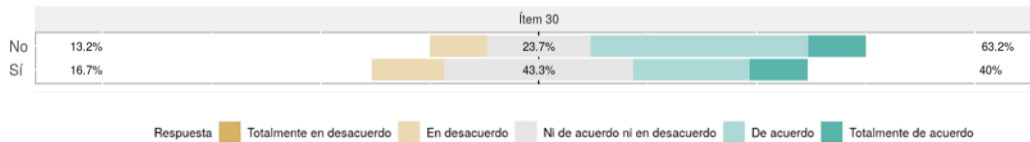


Figura 73. Descriptivos ítem 30 en función de la variable Formación en AICLE

En resumen, y con una ligera variación en el orden de importancia con respecto a la tabla anterior, las seis actividades o estrategias de fomento de la lectura consideradas más útiles para el fomento de la lectura, según los docentes con formación en AICLE son las siguientes:

1. Asociación de imágenes con palabras.
2. Escucha, pronunciación y repetición de los sonidos de la lengua inglesa.
3. Uso de gestos y lenguaje corporal para asociar sonidos a acciones.
4. Lectura de cuentos (el profesor lee los cuentos haciendo hincapié en la pronunciación de palabras clave).
5. Escucha de canciones.
6. Escucha previa de los textos que van a ser leídos.

Aunque no todos los profesores cuentan con formación en *phonics*, todas estas estrategias y actividades aparecen en dichos programas, siendo especialmente característicos el uso de gestos y lenguaje corporal para asociar sonidos a acciones, como se destacó al abordar las características de los programas de lectoescritura basados en *phonics* en el Marco teórico.

Cabría mencionar que la escucha previa de los textos que van a ser leídos (de audio a texto) es una estrategia que aparece varias veces mencionada en las entrevistas en grupo también.

4.2.5. Percepciones del profesorado sobre actividades y estrategias de comprensión lectora

Con respecto a las actividades de comprensión lectora sobre las que se pregunta en los ítems 34-40, casi todas las actividades son consideradas muy efectivas o totalmente efectivas por los profesores a excepción del ítem 34 (Memorización de palabras y estructuras). Sin embargo, en este bloque hay una mayor división de opiniones, como se observa en la figura 74.

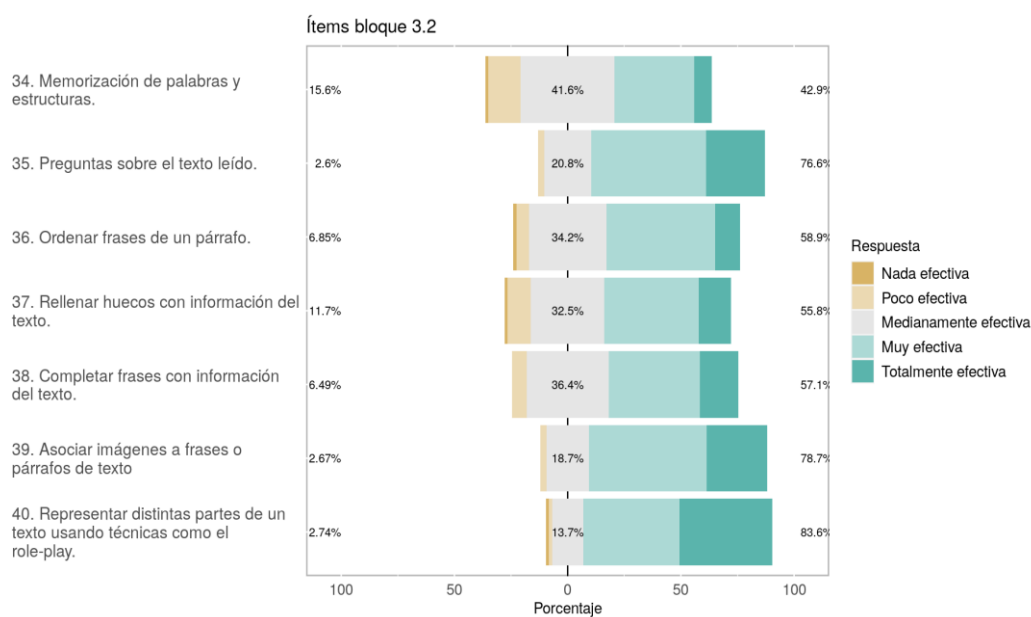


Figura 74. Relevancia actividades y estrategias de comprensión lectora

El orden de las actividades y estrategias de comprensión lectora de más a menos valoradas quedaría de la siguiente forma:

Tabla 55. Actividades de comprensión lectora según importancia (ítems 34- 40)

Orden	Actividad
1	Ítem 40. Representar distintas partes de un texto usando técnicas como el <i>role play</i>
2	Ítem 39. Asociar imágenes a frases o párrafos de texto
3	Ítem 35. Preguntar sobre el texto leído
4	Ítem 36. Ordenar frases de un párrafo
5	Ítem 38. Completar frases con información del texto
6	Ítem 37. Rellenar huecos con información del texto
7	Ítem 34. Memorización de palabras y estructuras.

En el ítem 40 (Representar distintas partes de un texto usando técnicas como el *role play*) aparece una diferencia significativa según la variable Total de años de experiencia docente del profesor. En este caso, los profesores con mayor experiencia docente valoran más esta estrategia (91%), que los que tienen menos (82%). Sin embargo, esta diferencia a pesar de ser estadísticamente significativa, no se considera relevante para este estudio.

4.2.6. Percepciones del profesorado sobre actividades de fomento de la escritura

Finalmente, el bloque 3.3 del cuestionario hace referencia a las actividades de fomento de la escritura. En este bloque sólo tres de las actividades propuestas son consideradas muy efectivas o totalmente efectivas por más de la mitad de los profesores, siendo las opiniones mucho más dispares y polarizadas que en los anteriores bloques, como se desprende de la figura 75 que puede consultarse a continuación.

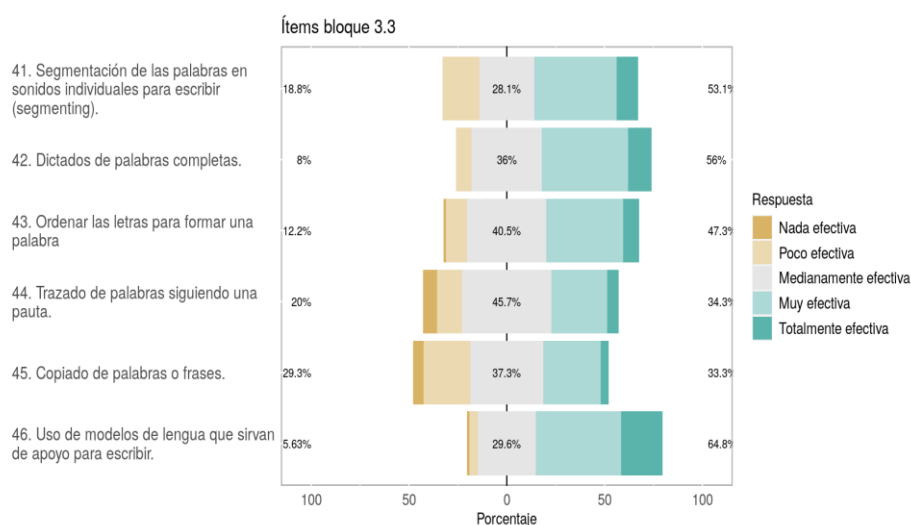


Figura 75. Relevancia actividades de fomento de la escritura

Esto puede deberse a que, como comentan en la entrevista de grupo, muchos de los profesores no consideran la escritura como una destreza fundamental en la etapa de Ed. Primaria, dando más importancia las otras tres destrezas y quedando esta relegada a un segundo plano.

En este caso, las estrategias que se consideran más efectivas para el desarrollo de la escritura son el uso de modelos de lengua que sirvan de apoyo para escribir, los dictados de palabras completas y la segmentación de las palabras en sonidos individuales para escribir (*segmenting*). Las que se consideran menos efectivas son, de más a menos efectivas: ordenar las letras para formar una palabra, el trazado de palabras siguiendo una pauta y el copiado de palabras y frases.

Estas tres últimas estrategias se centran en la memorización de las palabras o en su trazado o copiado. Teniendo en cuenta que el inglés tiene un código alfabético complejo, donde no suele haber una correspondencia entre grafema y fonema, resulta lógico que estas actividades no se encuentren entre las más populares para el fomento de la lectura. Las estrategias más apreciadas para ello, sin embargo, están basadas en el andamiaje (uso de modelos), en la segmentación de palabras en sonidos (propio de los métodos basados en *phonics*) y en los dictados de palabras completas propio del método global de lectura mencionados también en la entrevista grupal.

Se encuentran diferencias estadísticamente significativas en el ítem 44 (Trazado de palabras siguiendo una pauta) según la variable Especialidad del profesor. En este caso, los profesores no especialistas de inglés le dan más importancia a esta estrategia que los especialistas de inglés (un 44% de los primeros consideran esta estrategia muy o totalmente efectiva frente a un 32% de los especialistas de inglés). Esta es una estrategia muy usada, sobre todo en Educación Infantil, para el aprendizaje de la escritura en español donde existe un código alfabético simple, por el cual suele haber una correspondencia fonema-grafema.

Sin embargo, en el caso del inglés esta estrategia no fomenta dicha asociación al tratarse de un código complejo, como mucho serviría para mejorar la ortografía y memorizar la palabra. Quizás esta estrategia sea más valorada por los profesores no especialistas de inglés, puesto que no cuentan con una formación específica en enseñanza y aprendizaje de Inglés como Lengua Extranjera y posiblemente desconozcan este tipo de información.

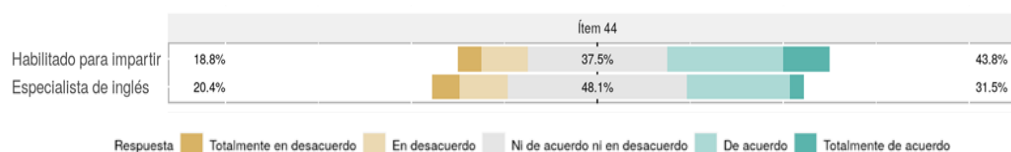


Figura 76. Descriptivos ítem 44 en función de la variable Especialidad del profesor

Se encuentran también diferencias significativas en el ítem 41 (Segmentación de las palabras en sonidos individuales) según la variable nivel de inglés del profesor. El análisis *post-hoc* revela que estas diferencias se dan entre los niveles B2 y C1. Los profesores con un nivel superior de inglés dan menos importancia a este ítem que aquellos con un nivel inferior. El ítem 46 cuenta también con diferencias estadísticamente significativas según la misma variable y los mismos grupos (B2 y C1). Al igual que en el caso anterior, los profesores con un nivel B2 valoran más esta estrategia que aquellos con nivel C1.

Para buscar una posible explicación a estas diferencias quizás se debería tener en cuenta que los profesores son también a su vez aprendices de una lengua extranjera y tienen su propia percepción de la utilidad de ciertas estrategias, debido su experiencia como alumnos. Como se expuso al comienzo de este trabajo, sus experiencias como aprendices (en este caso de la lengua extranjera)

pueden influir también en su percepción de las estrategias, además de su experiencia como docentes. Si una estrategia les resulta útil como aprendices de la lengua, es posible que también la perciban útil para enseñar a sus alumnos.

En este caso, estas dos estrategias son más valoradas por los docentes que aún se encuentran en una fase intermedia de conocimiento del idioma. Quizás esto se deba al hecho de que estas estrategias se utilizan como soporte o andamiaje en el proceso escritor. Los docentes con un nivel avanzado de inglés (C1) quizás no necesitan tanto soporte o andamiaje como los que aún se encuentran en un nivel intermedio (B2) y posiblemente por ello estos últimos valoran más dichas estrategias. Sería interesante para futuros estudios investigar hasta qué punto la experiencia de los docentes como aprendices de una lengua y su propia conciencia metalingüística les influye a la hora de enseñar dicha lengua y de valorar la utilidad de unas u otras estrategias.

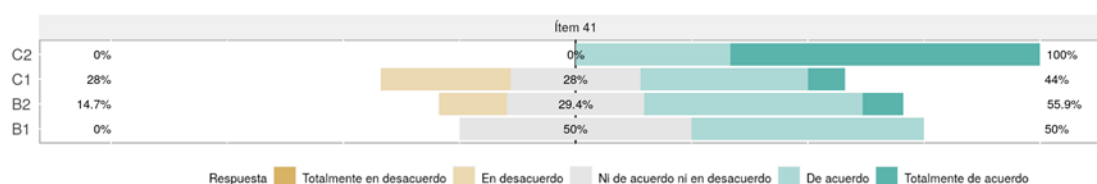


Figura 77. Descriptivos en ítem 41 en función de la variable Nivel de inglés del profesor

El ítem 47 es de respuesta abierta y se les invita a especificar otras estrategias que utilicen en la enseñanza de la escritura. Esta pregunta sólo es contestada por dos de los 77 encuestados. Uno de ellos menciona la introducción de contenidos en rutinas diarias y el otro la aplicación de distintas actividades para llegar a todos los alumnos.

Finalmente, en el bloque IV del cuestionario la temática principal se centra en aspectos metodológicos de la lectoescritura en programas bilingües. Esta parte se ha dividido en tres categorías emergentes: el uso de técnicas de lectoescritura, la formación al profesorado y *phonics*. Esta parte cuenta con preguntas filtro que son aquellas que, dependiendo de la respuesta del profesor, permiten que el encuestado continúe con el cuestionario o lo concluya. En esta sección, los ítems del cuestionario 48-51 están dedicados a todos los profesores, pero a los ítems 52-65 sólo pueden acceder los profesores que conocen *synthetic phonics*.

A continuación, se desglosará la información de los ítems de esta sección del cuestionario, que se han clasificado previamente en distintas categorías emergentes.

4.2.7. Percepciones del profesorado sobre el uso de técnicas en el aula bilingüe

Ítem 48. *¿Dedicas alguna vez tiempo de las clases de asignaturas de contenido en inglés a explicar o clarificar técnicas de lectoescritura?*

El 73% de los profesores afirma explicar técnicas de lectoescritura en las asignaturas no lingüísticas. Aunque en AICLE en foco está en el contenido, no se debe olvidar que cada asignatura tiene unas convenciones lectoescritoras distintas que en ocasiones no se abordan en las clases de idioma por ser algo muy específico y que están relacionadas con la tipología textual de cada asignatura. Es decir, las características de los tipos de textos que se trabajan en Matemáticas son distintas a las de los textos de Naturales, Sociales o Plástica, por lo que es lógico que para facilitar la comprensión de estos textos se expliquen de forma puntual técnicas lectoescritoras propias de cada área.

4.2.8. Percepción del profesorado sobre formación en lectoescritura.

Ítem 49. *¿Estarías interesado/a en recibir formación en metodologías actuales de enseñanza de lectoescritura en inglés?*

Un 92% del profesorado contesta afirmativamente a esta pregunta por lo que, una vez más, consideramos que el tema de este estudio es relevante para la comunidad docente.

Ítem 50. *¿Estarías interesado en participar en la segunda parte de este estudio que consiste en la puesta en práctica en el aula de una propuesta metodológica para la mejora del proceso lectoescritor de los alumnos de Educación Primaria?*

En este caso 31 de los 77 profesores encuestados (un 40%) se ofrecieron voluntarios para participar en la segunda parte.

4.2.9. Percepciones del profesorado sobre formación en synthetic phonics

Ítem 51. *¿Conoces la metodología synthetic phonics, a veces familiarmente conocida como "phonics"?*

Como se expuso en el apartado anterior, un 61% de los profesores han oído hablar de esta metodología. A partir de este momento la encuesta se dirige a estos profesores y los que no la conocen pueden darla por terminada.

En el bloque 4.2 se pregunta cómo han conocido esta metodología y si han recibido formación. Si han recibido formación, pasan a las preguntas del bloque 4.3 (ítems 54-56), donde se consulta sobre el tipo de formación, horas y contenidos. Si no la han recibido, pasan directamente al bloque 4.4 (ítems 57-63), donde se pregunta sobre diversos aspectos de su aplicación en el aula. Los descriptivos sobre las horas y el tipo de formación recibida se expusieron en el apartado Contexto e informantes.

4.2.10. Percepciones del profesorado sobre el uso de synthetic phonics en el aula

Ítem 57. *¿Utilizas phonics en clase de Lengua Inglesa para enseñar a leer y escribir?*

Este ítem corresponde a una pregunta filtro. Si contestan afirmativamente, se les redirecciona a la sección 4.4 (uso de *phonics* en el aula) y si contestan que no, la encuesta se da por finalizada.

Esta parte cuenta con varias preguntas de opción múltiple y varias de respuesta abierta. De los 77 profesores encuestados, 47 conocen *phonics*, como se ha mencionado anteriormente, y de estos 47, lo utilizan en clase 20 de ellos para enseñar a leer y escribir. Estos 20 profesores son los que completan la última parte del cuestionario (ítems 58-63).

Ítem 58. *¿En qué curso utilizas phonics?*

La mayoría de los profesores utiliza *phonics* en primero y segundo de Ed. Primaria, aunque algunos también lo utilizan en tercero y cuarto, pero en menor medida. Ningún profesor lo utiliza en 5º o 6º de Primaria. Es posible que esto se deba a que estos programas suelen tener un formato un tanto infantil que no resulte atractivo para alumnos de cursos superiores de Ed. Primaria.

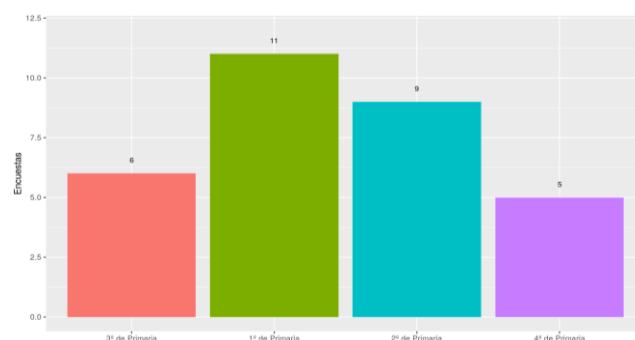


Figura 78. Cursos donde se utiliza *phonics*

Ítem 59. *¿Qué materiales utilizas para enseñar phonics?*

Con respecto a los materiales que utilizan, la mayoría opta por recursos propios, aunque también se suele recurrir a actividades de *phonics* online o libros o proyectos específicos de *phonics*.

Tabla 56. Materiales para enseñar *phonics*

Tipo	Núm.	%
Libros sobre <i>phonics</i>	8	22.86
Libros de inglés	6	17.14
Recursos online	8	22.86
Recursos propios	13	37.14
Total	35	100.00

Ítem 60. *¿Cuántas horas lectivas de la asignatura Lengua Inglesa tienen a la semana los alumnos con los que utilizas phonics?*

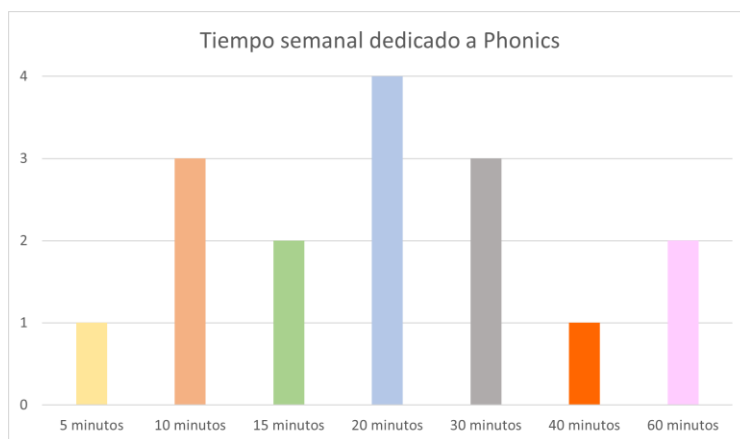
El objetivo de esta pregunta es comprobar si los docentes que utilizan *phonics* cuentan con más horas de Lengua Inglesa de lo habitual, puesto que en las entrevistas uno de los principales motivos por los que los profesores abandonaban esta metodología o no se decidían a ponerla en práctica era por falta de tiempo. Sin embargo, la mayoría de los profesores cuenta sólo con 2 horas semanales de Lengua Inglesa, por lo que la escasez de horas de esta asignatura no parece ser obstáculo para su puesta en práctica.

Tabla 57. Horas lectivas semanales de Lengua Inglesa con *phonics*

Horas	N	pct
2	9	45.00
3	7	35.00
4	3	15.00
Más de 5	1	5.00
Total	20	100.00

Ítem 61. *¿Cuánto tiempo de clase dedicas a la semana a actividades relacionadas con phonics?*

Las tres últimas preguntas del cuestionario son de respuesta abierta. En este caso el tiempo semanal que le dedican a actividades de este tipo varía entre los 5 y 60 minutos semanales. En el siguiente gráfico se puede observar cuántos profesores dedican una determinada franja de tiempo a estas actividades.

Figura 79. Tiempo semanal dedicado a *phonics*

Ítem 62. *En tu opinión, ¿qué ventajas supone el uso de esta metodología?*

Entre las ventajas más repetidas destacan la mejora de la lectoescritura y de la pronunciación. Puesto que no se dan muchas respuestas a esta pregunta, se considera oportunas transcribirlas literalmente a continuación:

- “El aprendizaje de forma natural de la lengua inglesa, adquiriéndola como segunda lengua y no como lengua extranjera, sin necesidad de traducir para entender”.
- “Los alumnos aprenden a leer y pronunciar correctamente, pero se aprecia que les falta vocabulario, gramática, etc.”.
- “Una mejora notable en cuanto a la pronunciación y consecuentemente en la comprensión”.
- “Una de las ventajas es que ayudan a asociar los sonidos con las grafías de manera natural”.
- “Les ayuda a entender la fonética inglesa y a adquirir y afianzar vocabulario”.
- “Les da confianza para leer y escribir, ya que el inglés es muy complicado”.
- “El aprendizaje de la lectoescritura de una manera más lúdica”.
- “La adquisición de la lectoescritura independiente y motivadora”.
- “Mejora la pronunciación de palabras en lengua inglesa”.
- “Adquieren vocabulario y buena pronunciación”.
- “Una mejor conciencia fonológica y escrita”.
- “Pronunciar mejor los sonidos ingleses”.
- “Aprender a pronunciar correctamente”.
- “Lectoescritura más fácil”.
- “Facilita su expresión oral”.
- “Mejora la lectoescritura”.
- “Mejora la pronunciación”.
- “Es motivadora”.
- “Es muy eficaz”.

Ítem 63. *En tu opinión, ¿qué aspectos de esta metodología son susceptibles de mejora?*

El aspecto más criticado es el vocabulario, que no parece el más apropiado para una clase de EFL, puesto que el método está originariamente pensado para alumnos nativos de inglés. Sin embargo, también aparece repetido, hasta en

cuatro ocasiones, el hecho de que este método no precisa de mejoras. Para concluir este apartado transcribimos literalmente las respuestas del profesorado:

- “No hay nada que necesite mejorar” (cuatro profesores).
- “La formación” (dos profesores).
- “Personalmente, opino que esta metodología es efectiva en cuanto a pronunciación y adquisición correcta de palabras de manera aislada. Desde mi punto de vista no permite que el alumno desarrolle gramática adecuadamente, vocabulario, expresiones, etc. Personalmente destaco que es enriquecedor para alumnos nativos, pero no para alumnos que aprenden inglés como segunda lengua extranjera”.
- “Que los materiales que hay están más pensados para alumnos cuya lengua materna es la inglesa. Además, hacen falta más materiales que se adapten a los alumnos con dificultades de aprendizaje”.
- “Es un método inglés, por lo que algunos gestos relacionados con los sonidos de algunas palabras no coinciden con los de castellano y puede llevar a confusión”.
- “Poder compaginarlos con la metodología que actualmente utilizamos en inglés, que no sea un método aislado como nos pasaba con *Yo-Yo phonics*”.
- “Utilizar vocabulario que los niños utilicen a diario en su día a día o que sea conocido por ello”.
- “El vocabulario no está adaptado a EFL, es más para nativos”.
- “Demasiado infantil y algunas palabras poco significativas”.
- “Que no sean muy infantiles para los cursos superiores”.
- “Complementarla con otras técnicas es lo apropiado”.
- “La destreza de *writing*. La precisión gramatical”.
- “Más materiales con actividades para el aula”.
- “A veces son palabras aisladas sin contexto”.
- “Dedicar mayor tiempo en metodología”.
- “Mejora para los cursos superiores”.

4.3. ESTUDIO II. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS

El análisis cualitativo de los datos obtenidos en las entrevistas se realiza siguiendo los siguientes pasos:

En primer lugar, se lleva a cabo la transcripción de las entrevistas. Se opta por una transcripción natural frente a la literal, puesto que para este tipo estudio se considera una modalidad más eficiente, tanto para la comprensión general del texto, como para el posterior proceso de extracción y análisis de datos. De esta forma, se descartan comentarios que se desvían del tema, interjecciones y otros elementos del discurso que no aportan información relevante para el estudio. Las transcripciones se encuentran en el CD incluido en este trabajo.

Una vez transcritas las entrevistas se distinguen dos temáticas principales, marcadas también por la estructura de la propia entrevista: aspectos generales de la enseñanza bilingüe y aspectos específicos de la lectoescritura en el aula bilingüe. A partir de estos dos temas, se establecen categorías que se intuye puedan llegar a contener patrones de respuesta.

A continuación, se analizan las entrevistas, clasificando la información extraída de cada centro en temática y categorías. Las categorías de cada temática a priori son las siguientes:

Aspectos generales de la enseñanza bilingüe

- C1. Cambios de metodología (*Science/ Inglés*)
- C2. Beneficios e inconvenientes de AICLE
- C3. Uso L1
- C4. Factores afectivos
- C5. Influencia de los materiales en el cambio metodológico
- C6. Coordinación entre asignaturas bilingües y no bilingües

Lectoescritura en el aula bilingüe

- C7. Destrezas lectoescritoras-destrezas globales
- C8. Requisitos de la enseñanza bilingüe
- C9. Sobre lectoescritura: dificultades, necesidades, etc.
- C10. Beneficios de la lectoescritura
- C11. Aprendizaje de la lectoescritura

C12. Sobre *phonics*

C13. Sobre escritura

Cuando el contenido de todas las entrevistas ha sido extraído y categorizado, se lleva a cabo un segundo análisis con un nivel de concreción mayor. A aquellas categorías con una mayor carga de información se les asignan ítems y a cada ítem una serie de palabras clave. De esta forma, se realiza un doble proceso de revisión, por un lado, extrayendo ítems de cada categoría y por otro, volviendo a revisar las transcripciones a través de la búsqueda de las palabras clave asignadas a cada ítem. Tras este proceso, se modifican algunas de las categorías iniciales, reagrupando o desglosando algunas de ellas o sus ítems y/o descartando las categorías que a priori parecían relevantes, pero que tras el análisis se descubren escasamente representativas.

Tras esta segunda revisión, la categoría 5 se integra en la categoría 1 y se descarta la categoría 6, por no resultar los comentarios al respecto relevantes para este análisis. De esta forma, la estructura del análisis quedaría de la siguiente manera, con las categorías emergentes y definitivas:

Aspectos generales de la enseñanza bilingüe

C1. Cambios de metodología (*Science/ Inglés*)

C2. Beneficios e inconvenientes de AICLE

C3. Uso L1

C4. Factores afectivos

Lectoescritura en el aula bilingüe

C5. Destrezas lectoescritoras-destrezas globales

C6. Requisitos de la enseñanza bilingüe

C7. Sobre lectoescritura: dificultades, necesidades, etc.

C8. Beneficios de la lectoescritura

C9. Aprendizaje de la lectoescritura

C10. Sobre *phonics*

C11. Sobre escritura

Finalmente, se comprueba si aparecen patrones de respuesta entre las opiniones de los docentes de los distintos centros. En aquellos casos donde se dan

patrones de respuesta, se analizan y se contrastan con la información recabada en el estudio cuantitativo y con la de estudios similares.

A la hora de presentar la información en porcentajes, la muestra se divide en claustros (o centros escolares) y no en profesores, puesto que se considera que, si no hay una opinión discordante, esa opinión representa a todo el claustro. De hecho, en las entrevistas los demás asentían cuando un profesor hablaba y si no estaban de acuerdo, expresaban una opinión diferente.

La primera parte de la entrevista ofrece una visión general sobre la percepción que los profesores entrevistados tienen de algunos aspectos del programa bilingüe.

La primera categoría (C1) que se analiza es el cambio de metodología que ha supuesto el participar en un programa bilingüe. De esta categoría se extraen los siguientes ítems con sus correspondientes palabras clave:

C1. Ítem 1. Más visual.

Palabras clave: visual, imágenes, audiovisual.

C1. Ítem 2. Más práctico, experimental o lúdico.

Palabras clave: práctico, experimental, grupos, lúdico, juegos, experimentos, participación.

C1. Ítem 3. Mayor uso de recursos TIC.

Palabras clave: vídeos, ICT, TIC, Internet

C1. Ítem 4. Reducción de contenidos.

Palabras clave: reducción, contenidos, simplificación, nivel.

C1. Ítem 5. Importancia del léxico.

Palabras clave: léxico, terminología, específico, específica, reconocimiento, palabras.

C1. Ítem 6. Aumento del nivel de inglés.

Palabras clave: nivel, fluidez, léxico, mayor, comunicación, oral, natural, producción.

C1. Ítem 7. Cambio en el uso de los libros de texto.

Palabras clave: libros, material.

C1. Ítem 8. Cambio en la enseñanza de gramática.

Palabras clave: gramática, implícita, explícita, estructuras.

En el caso de los ítems 1 y 2 el 93% del profesorado entrevistado coincide en que el participar en un proyecto bilingüe ha supuesto un cambio en la metodología, que ha pasado a ser más lúdica, experimental, a hacer un mayor uso de recursos visuales y a ser más colaborativa, con un aumento del trabajo en grupo.

Con respecto al ítem 3, el 42% de los centros entrevistados menciona el uso de las TIC como algo ventajoso en esta metodología.

Con respecto al ítem 4, referido a la reducción de contenidos, llama la atención que un 57% de los claustros mencionan la reducción de contenidos como característica negativa del programa bilingüe o como consecuencia de la dificultad de su implementación. Se considera que quizás esta opinión se dé entre los centros donde los docentes cuentan con un menor número de horas de formación, puesto que tendrían menos conocimiento de recursos y estrategias para evitar esta situación.

Se plantea, por tanto, la siguiente hipótesis: los centros con menos horas de formación son los que más problemas tienen para abordar todos los contenidos del currículum. De esta forma, se comprueban las horas de formación del profesorado de cada centro y se contrastan con las respuestas de la categoría 1 ítem 4 (Reducción de contenidos).

El resultado de esta comparación revela que, de los siete centros que mencionan la posible reducción del contenido, sólo uno cuenta con profesorado que ha recibido formación en AICLE. En un segundo centro el 66% del profesorado no ha recibido ninguna formación. En otro centro, la ausencia de formación en AICLE ocurre entre un 85% de los profesores. Finalmente, en tres centros, el 100% del profesorado no ha recibido formación en AICLE.

Estos datos conducen a pensar que la carencia en formación AICLE podría ser un factor determinante para este tipo de percepción negativa que trae consigo, además, unas consecuencias tan preocupantes como la reducción de contenidos. Esta creencia, además, no concuerda con los principios de AICLE, donde el hecho de aprender a través de una lengua extranjera no implica una simplificación de contenidos. Por el contrario, como se explicó en el Marco teórico, el diseño de las actividades debe tener en cuenta una progresión en la exigencia de estas de forma que se fomenten no sólo el desarrollo de los procesos de pensamiento de orden

inferior, como recordar, repetir, memorizar, sino también los de orden superior, como comparar, deducir, argumentar o generar ideas propias a partir de lo aprendido (Bloom, 1956).

Con respecto al ítem 5 (importancia del léxico y terminología específica) se percibe un claro patrón de respuesta, puesto que el 100% de los centros menciona este aspecto en una o varias partes de la entrevista, especialmente en dos puntos: cuando se pregunta por los requisitos lingüísticos que los alumnos necesitan para afrontar una asignatura de contenidos o los que necesitan para acceder a la lectoescritura. Esto concuerda con resultados de otros estudios de percepciones como el de Alonso *et al.* (2008), donde se pone de manifiesto que una de las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes es la de adquirir el vocabulario específico de la asignatura.

Estos datos, sirven como referencia para proponer una serie de criterios para la creación de material didáctico de lectoescritura en lengua inglesa destinado a programas bilingües, donde el léxico debe ser seleccionado cuidadosamente de acuerdo con las necesidades de los alumnos, como se explicará en el capítulo V.

En relación con el ítem 6, un 50% de los centros menciona que el proyecto bilingüe ha supuesto una mejora en el nivel de inglés de los alumnos, destacando las destrezas orales y el léxico. Esto está en consonancia con la percepción de otros profesores, manifestada en estudios como Pladevall-Ballester (2015), así como en numerosos estudios sobre resultados de aprendizaje de la competencia lingüística que se presentaron en el Marco teórico.

Con respecto a otros aspectos que se comentan en este apartado, el profesorado de cinco centros menciona que el cambio metodológico ha supuesto también un cambio en el uso de los materiales (ítem 7), siendo el libro un recurso más y no el único, dada la variedad de actividades que trae consigo esta metodología. Sobre la gramática (ítem 8) también se comenta que se trabaja de forma más visual, implícita y comunicativa. Al aparecer estructuras muy repetitivas, se facilita el aprendizaje de manera natural de las mismas. Esta idea de naturalidad y mayor facilidad en la adquisición de las destrezas orales es percibida como uno de los beneficios de esta metodología (categoría 2). Algunos comentarios que reflejan esta opinión son los siguientes:

“Es tremendo la cantidad de vocabulario que adquieren, la facilidad de la destreza oral”.

“Salen con muy buen nivel oral tanto de escucha como de habla. Eso antes no pasaba”.

“Los alumnos ven de manera mucho más natural comunicarse al docente en lengua extranjera y sobre todo la manera que tienen de enfrentarse a una clase entera en lengua inglesa es mucho más natural, no se agobian, no dicen ‘no entiendo’, ‘no entiendo’, que antes eso era muy común. Ya son conscientes de que no tienen que entenderlo todo para poder llevar a cabo una tarea”.

Esta idea de una comunicación más natural y un uso del lenguaje real y significativo aparece también reflejada en otros estudios de percepciones del profesorado como en Pladevall-Ballester (2015).

Sin embargo, también encontramos opiniones discordantes que apuntan a la dificultad que entraña para muchos alumnos la producción, o bien por falta de seguridad en sí mismos, entendimiento, o por escasez de recursos léxicos. La falta de tiempo parece también un factor que dificulta el desarrollo de este enfoque, dando lugar, según casi un 64% de los centros, a una reducción, simplificación o menor profundización en el nivel de los contenidos.

También hay tres centros que, al contrario que la mayoría de los colegios, opinan que la asignatura de *Science* no favorece la comunicación porque el lenguaje es muy específico y no suele utilizarse en la vida cotidiana, o porque no se presta a generar situaciones comunicativas en el aula.

La categoría 3 (C3) hace referencia al uso de la L1. Varios de los centros que critican la falta de tiempo y la consecuente simplificación de contenidos, utilizan la L1 para traducir las explicaciones cuando los alumnos no comprenden. Aunque a veces es difícil interpretar si el uso del español se hace de manera sistemática cuando los alumnos no comprenden o si se usa simplemente como un recurso puntual para hacer alguna aclaración, llama de nuevo la atención que los centros que mencionan recurrir sistemáticamente a la L1 se encuentran entre los que previamente han reconocido que se reducen los contenidos.

De nuevo se vuelven a comprobar las horas de formación para analizar si esto puede ser también un factor determinante. En este caso, encontramos que solo el profesorado de un centro con esta opinión ha recibido algunas horas de formación en AICLE, mientras que el resto de los centros no cuenta con ningún docente que tenga formación en AICLE. Es decir, el 80% de los profesores que mencionan tener que recurrir a la L1 no ha recibido ninguna formación en AICLE, lo cual sugiere que quizás el motivo de esta creencia es el desconocimiento de algunos de los principios de la enseñanza bilingüe donde lo que se aprende en un idioma, puede transferirse a otro (Cummins, 2000). Algunos de sus comentarios respecto a este tema son:

“Se les presenta el contenido, se les dice lo que tienen que hacer [...] Si no se lo explicamos primero en español, no se enteran de nada”.

“Hay veces que tienes que incluir el español porque no hay manera, hay gente que no lo entiende”.

Sin embargo, estas opiniones sobre el uso de la L1 como un recurso sistemático frente a la incompreensión de los alumnos contrastan con la opinión de uno de los centros que cuenta con el profesorado que acumula más horas de formación y experiencia en AICLE:

“Y muy importante, y a mí me gusta, que lo he comprobado, que los niños piensan en inglés. Que cuando tú no les das la alternativa del castellano el niño no hace ese doble esfuerzo de *voy a traducir* que es a lo mejor lo que nosotros hacemos no habiendo recibido esta metodología. El doble esfuerzo del castellano al inglés. No. El niño directamente produce y le sale de manera natural. Y es una de las cosas que me gusta”.

La categoría cuatro (C4) se refiere a factores afectivos que pueden estar presentes en el aula bilingüe. A esta categoría se asocian las siguientes palabras clave: agobiar, vergüenza, miedo, ansiedad, seguridad. La palabra “agobiar” o alguno de sus derivados y la palabra “miedo” aparecen hasta en siete ocasiones, mientras que la palabra “vergüenza” se menciona cinco veces. Sin embargo, no todas estas palabras están asociadas a sentimientos o situaciones negativas. Los factores afectivos de los que se habla se refieren a sentimientos como el miedo que sienten los padres ante el desconocimiento del programa bilingüe y que suelen

trasmitir a sus hijos. También a situaciones como la inseguridad de algunos alumnos hacia la lengua extranjera, que puede incluso generar rechazo hacia dicha lengua, pero que suelen superar gracias al uso de metodologías activas que mejoran la fluidez y la confianza del alumno, como expresa esta profesora:

“Tienen más fluidez a la hora de hablar, antes me acuerdo de que tenían mucha vergüenza a la hora de expresarse. Ahora como las clases son más activas, más de participar, de hablar en grupo es verdad que van perdiendo la vergüenza a hablar en inglés”.

El profesorado de dos centros menciona la preocupación de los padres por no saber cómo ayudar a sus hijos a estudiar y cómo esa preocupación o ansiedad se transmite de padres a hijos, pudiendo llegar a generar rechazo por parte de los niños a las asignaturas bilingües, como refleja este extracto del diálogo entre varios profesores en una de las entrevistas:

P.1: [...] “Pero los padres se agobian mucho y transmiten un poco esa negatividad a los críos”.

P.2: “Sí, no mucho, pero sí, sí”.

P.4: “Y el miedo ¿eh?”

P.1: “El rechazo, sobre todo a los pequeñitos”.

El centro con más horas de formación plantea una serie de herramientas para prevenir esta situación y que los padres, aunque no sepan inglés, puedan ayudar a sus hijos en casa, como se expresa a continuación:

“Yo creo que la base está primero en hacerlo completamente en inglés dándole las herramientas tanto a los niños como a los padres de cómo pueden ayudar ellos a sus hijos sin necesidad de ellos saber inglés, que es uno de los aspectos que a ellos más les preocupa. ¿Yo cómo puedo ayudar a mi hijo? Pues el profesor desde las reuniones generales, en tutorías de forma particular, debe darles esas herramientas, que los padres sean conocedores, que esa ansiedad que les da un poco al principio cuando empiezan primero que vaya desapareciendo”.

Otro centro elabora dossiers para ayudar a los padres y alumnos y para paliar lo que ellos definen como "vacío de contenido" (simplificación o reducción de los contenidos).

La segunda parte de la entrevista se centra en aspectos relacionados con la lectoescritura.

Preguntados sobre la importancia de la lectoescritura, por lo general se considera la lectura una destreza necesaria para acceder a gran parte de los contenidos. Si bien es cierto que algunos centros (35%) destacan que en este programa las destrezas orales (habla y escucha) son prioritarias, también mencionan que a partir de tercero de Primaria la lectura es fundamental para poder comprender los contenidos:

"Quizás primero es más oral, pero ya a partir de segundo...porque luego tercero da un salto importante y si no han adquirido un mínimo de lectoescritura en tercero ya se perderían".

La escritura, sin embargo, queda relegada a una destreza no tan relevante en esta etapa como las demás, puesto que se le da más importancia a las destrezas orales y a la lectura al considerar que la escritura es la fase final del proceso de adquisición de una lengua y requiere un mayor uso de estrategias y una mayor madurez. Se habla más bien de una aproximación a la escritura, aunque donde cobra más sentido es en etapas posteriores, como en Ed. Secundaria, como expresa este docente:

"Como última fase del aprendizaje de un idioma es lo que más les cuesta [...] luego también los estándares tampoco te piden tanto sobre escritura, pero es que yo me la planteo más como el que tengan unas mejores destrezas orales que escritas".

Son varios los aspectos de la lectura que se mencionan. La categoría 5 (C5) hace referencia a cómo se percibe la destreza lectoescritora de manera general. En primer lugar, muchos claustros (71%) establecen una relación entre el conocimiento y las capacidades lectoras en lengua materna y en L2, de tal forma que los alumnos que tienen un buen nivel de lectura en español tienen menos dificultades para trabajar la lectura en inglés. Por el contrario, para aquellos con dificultades en la lengua materna, la lectura en inglés supone una dificultad

añadida dentro del programa. De esta forma, la competencia lectoescritora en L2 podría predecirse a partir de la competencia lectoescritora en su propia lengua materna, como sugieren los estudios citados por Bialystok (2001), que indican que el nivel de competencia en la L1 del lector, junto con otros factores como el nivel de competencia en L2, la dificultad del texto y el conocimiento que el lector tiene almacenado (*schemata*) sobre las estructuras culturales y discursivas de la L2 pueden predecir la fluidez y comprensión lectora en la L2. Se sugiere, por consiguiente, que existe una relación entre la capacidad lectora en L1 y la correspondiente capacidad lectora en L2, como se expresa en el siguiente comentario:

“También veo que los niños que tienen dificultad en la lectoescritura (en inglés), también tienen dificultad en la lectoescritura en su idioma”.

Esta idea de aprovechar lo que ya saben de español para avanzar en inglés sugiere que en el proceso de adquisición de la destreza lectora hay una serie de elementos comunes. Si el alumno trabaja estos elementos comunes podría beneficiarse en ambas lenguas. La lectura en un segundo idioma no es un proceso que comienza de cero, sino que hay mucho conocimiento previo trabajado en la L1 que se puede reutilizar cuando se enseña a leer en L2. Lo mismo ocurre con los sonidos, en el caso del inglés y el español, el inglés contiene casi todos los sonidos del español. Teniendo en cuenta que la falta de tiempo para utilizar programas de lectoescritura concretos es una constante entre los profesores, un programa de lectura orientado a hablantes de español como lengua materna en el contexto educativo descrito en este trabajo quizás debería centrarse, sobre todo, en aquellos sonidos que son completamente nuevos para el alumno, dedicándoles más tiempo a estos sonidos que a aquellos que su L1 tiene en común con la L2.

De nuevo en esta parte se menciona la importancia del conocimiento del vocabulario general y específico como requisito lingüístico (categoría 6) para que las asignaturas bilingües les sean comprensibles y puedan desenvolverse con facilidad en el programa. Este factor aparece también mencionado en la primera parte (categoría 1 ítem 5) lo que sugiere que un programa de lectura orientado a los alumnos de los centros bilingües debe contar con una parte donde se dé un tratamiento del léxico tanto general como específico, lo cual facilitará en primer

lugar la comprensión oral de los contenidos y en segundo la comprensión de los textos escritos, como se ha sugerido anteriormente.

El vocabulario y la lectura parecen mantener una relación de beneficios recíprocos, por un lado, la lectura aparece como una ayuda para la adquisición del vocabulario en contexto y por otro el conocimiento del vocabulario ayuda a la comprensión de los textos y, por consiguiente, de los conceptos (categoría 7-8).

La importancia que los profesores dan al léxico desde distintas perspectivas justificaría el hecho de que el diseño del programa de lectura debe contar con una parte considerable dedicada al refuerzo de la lectura del vocabulario específico de asignaturas bilingües.

Sobre la forma en la que enseñan a los niños a leer, (categorías 9-11) las dos técnicas más usadas por los profesores entrevistados son la escucha del texto y repetición, así como la visualización de la palabra escrita y su asociación con una imagen, cuando es posible, y repetición. Llama especialmente la atención el método que se utiliza en uno de los centros donde enseñan a leer por colores de la misma forma que se enseña en español: los verbos aparecen en rojo, los sustantivos en blanco y así sucesivamente con distintos tipos de palabras y colores.

De esta forma, se aprovecha el conocimiento metalingüístico que los alumnos tienen de la L1 para trabajar la L2. Esto vuelve a sugerir que la lectura es percibida en muchos casos como una destreza que tiene aspectos en común en todas las lenguas y que la competencia lectora de los alumnos en L2 está muy relacionada con la competencia lectora que tienen en L1.

Una de las preguntas de la entrevista era si conocían, usaban o habían usado la metodología *synthetic phonics* para enseñar a los niños a leer y escribir. En el caso de que contestaran de forma afirmativa, se les invitaba a compartir su experiencia, hablar de sus ventajas e inconvenientes. Si, por el contrario, no la usaban pero la conocían, se les preguntó los motivos por los que no la habían llegado a poner en práctica. En este apartado encontramos centros donde se utiliza en algunas etapas, centros donde hay profesores que los usan y otros que no, profesores que han oído hablar, pero no tienen los conocimientos para ponerlo en práctica y profesores que no la conocen.

Un 57% de los centros han usado *phonics* para enseñar a leer y a escribir a sus alumnos. Entre las ventajas que mencionan los profesores que lo han usado destacan: una gran mejoría y mayor rapidez en el aprendizaje de la lectoescritura, adquisición de gran cantidad de léxico, mejora de la pronunciación, mayor facilidad en el paso a la escritura, metodología lúdica. Como describe uno de los docentes con experiencia en el uso de *phonics*:

“Vas trabajando los sonidos y del sonido pasas a la palabra [...] y eso funciona muy bien. Considero que habría que trabajarlo desde muy pequeños, desde Infantil porque yo lo he visto trabajar así y es una pasada”.

Sobre otros aspectos del método *phonics* hay opiniones dispares, puesto que hay profesores que opinan que a medio-largo plazo se mejora la comprensión y otros que lo critican porque, aunque saben pronunciarlo todo perfectamente, no comprenden lo que leen. Otra crítica recurrente es el hecho de que el vocabulario que usan estos programas no es útil, puesto que no es característico del repertorio léxico propio del currículum, resultando ajeno a sus necesidades lingüísticas:

“Cuanto antes empieces mejor, mejores resultados obtienes, pero se puede empezar a cualquier edad. Lo que observas es que la capacidad de lectura o su competencia a nivel lector mejora en cuanto a pronunciación y también mejora en cuanto a comprensión”.

“Empezamos en Infantil con el [...] phonics, pero luego lo dejamos porque al final sí que aprendían a pronunciar, pero como el vocabulario era tan raro y no tenía relación ninguna para ellos, entonces vimos que tenían menos conocimientos. [...] Les dabas una palabra y sí, te la leen bien, pero no sabían lo que era y no tenían riqueza léxica de nada”.

Casi todos los profesores con experiencia en *phonics* mencionan dos inconvenientes principales: la falta de tiempo para implementarlo y el léxico descontextualizado, ajeno a sus necesidades. Dos de los centros con experiencia en su uso dejaron de emplearlo a pesar de los beneficios. Algunas de las opiniones al respecto son las siguientes:

“El primer año empezamos en primero a trabajar los diez primeros minutos de la clase de inglés los sonidos, pero luego vimos también que no nos daba tiempo. Nosotros solo tenemos dos horas de inglés en primero y en segundo.

Si los diez primeros minutos empiezas con eso, aparte de todas las rutinas, no podíamos avanzar. Entonces sí que hemos ido probando cosas que al final hemos tenido que ir dejando”.

“Lo hemos estado utilizando, pero cuando cambió la ley y son dos horas de inglés en primero, segundo y tercero no da tiempo, es que no da tiempo”.

El problema del léxico con el que trabaja este tipo de metodología ocurre principalmente porque muchos de los programas están pensados para niños nativos de inglés y algunos de los que se han hecho para estudiantes de inglés como segunda lengua no han utilizado un léxico cercano a sus necesidades. Algunos profesores mencionan la falta de recursos y materiales sobre todo a partir de tercero de primaria o el formato quizás demasiado infantil de algunos de estos programas.

Se da también el caso de algunos profesores que han oído hablar del método, pero consideran que éste puede interferir negativamente en el aprendizaje de la L1, puesto que los va a confundir. Esto podría considerarse una variación del tradicional prejuicio sobre enseñanza bilingüe en el que el aprendizaje de una lengua adicional se considera perjudicial para el desarrollo de la primera.

Por otro lado, cuando se trata el tema de la escritura se considera la destreza más difícil y la que se suele obtener de forma más tardía, lo cual forma parte del proceso natural de adquisición de una lengua. Es un proceso lento donde la falta de tiempo sale de nuevo a relucir. Se suelen utilizar modelos y copiados y, por lo general, se les da más importancia a las otras destrezas en la etapa de Ed. Primaria, por lo que la escritura en inglés no se percibe como una destreza tan necesaria como la lectura en estos programas.

Finalmente, en el cuestionario online se les pregunta si estarían interesados en recibir formación sobre metodologías actuales de enseñanza de lectoescritura en inglés, a lo que un 92.2% de los informantes responden afirmativamente. También en la entrevista, muchos docentes muestran su interés por una formación específica en lectoescritura.

Una vez analizada la información extraída de las entrevistas se perciben varios factores que justificarían la importancia de una propuesta como la que se sugiere en este estudio. En primer lugar, queda patente la importancia de la

lectura para la adquisición de contenidos y su relación con el conocimiento del léxico específico. Por otro lado, la gran mayoría de los profesores muestra interés en aprender nuevas técnicas para ello.

Finalmente, las entrevistas revelan uno de los principales problemas que conducen a los profesores a abandonar los programas de lectoescritura: la escasez de tiempo y el tipo de vocabulario característico de estos programas que resulta un tanto alejado de las necesidades de los alumnos. Para tratar de ofrecer soluciones a los principales retos que se han expuesto en este trabajo, los criterios para la elaboración de material didáctico para futuros programas de lectoescritura que se ofrecen al final de este estudio tratarán de aprovechar el conocimiento metalingüístico de los alumnos. Dado que los alumnos ya conocen muchos de los sonidos de la lengua inglesa por estar también incluidos en la lengua española, el foco se pondrá en los sonidos presentes en la lengua inglesa de los que la lengua española carece.

También se sugerirá la selección de un léxico más cercano a las necesidades del alumno de tal forma que trabajar con este programa suponga un doble beneficio: facilitar la adquisición de las destrezas lectoras mientras que se trabaja parte del léxico necesario en la asignatura de *Science*. Pero todo esto se explicará con mayor detalle en el apartado V, cuando se aborden las implicaciones pedagógicas de este estudio.

4.4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LAS ENTREVISTAS Y PREGUNTAS DE RESPUESTA ABIERTA DE LOS CUESTIONARIOS I Y II (SECCIÓN IV)

Una vez presentados los datos cuantitativos de los cuestionarios y los datos de las entrevistas se procede a la presentación y análisis de los datos de los bloques IV de ambos cuestionarios, que cuentan con preguntas de respuesta abierta, que se contrastarán con aquellos datos de la entrevista con los que tengan puntos en común. Se proporcionarán también extractos de testimonios emitidos por los docentes, tanto en el cuestionario, como en la entrevista, con la intención de ejemplificar lo que se argumenta y de hacer presente y visible la voz del profesorado remarcando su protagonismo en este proyecto. Todo ello se comparará además con la bibliografía existente, tratando de dar respuesta a las

preguntas de investigación que se han desglosado en distintos apartados en un nivel mayor de concreción.

4.4.1. ¿Cuáles son las características principales de la implantación del programa bilingüe en la Región de Murcia y sus diferencias con otros enfoques de enseñanza más tradicionales?

Las respuestas del apartado IV del primer cuestionario y muchos de los comentarios que se dan en las entrevistas permiten extraer algunas conclusiones sobre la percepción del programa bilingüe del PRM y algunos de sus aspectos metodológicos más destacados.

Cuando se pregunta en el ítem 50 del primer cuestionario y al comienzo de la entrevista sobre la diferencia entre el enfoque AICLE y otras metodologías tradicionales, las respuestas permiten realizar una caracterización de AICLE que resulta bastante acertada y cercana a lo que refleja la bibliografía sobre este enfoque. En primer lugar, la respuesta más repetida, mencionada por treinta profesores, es la de que se trata de un enfoque donde el alumno tiene un papel más activo, donde existe una mayor participación, interacción y cooperación entre los alumnos por lo que resulta una metodología más dinámica y activa que la tradicional:

“Es más interactiva, las actividades involucran más al alumno, es más motivadora. En la tradicional el alumno es pasivo, se limita a escuchar y a hacer lo que les mandan. Aprenden contenidos y lenguaje a la misma vez”.

“La metodología AICLE, es mucho más motivadora y dinámica que la tradicional, facilitando el trabajo, el interés que despierta en los alumnos el poder producir y experimentar con la ciencia, alejándose del libro y los ejercicios”.

“La metodología AICLE es una metodología activa, dinámica, motivadora y centrada en el alumno. La fluidez en L2 es más importante que la corrección gramatical y el objetivo está en aprender los contenidos y adquirir y mejorar la competencia comunicativa como consecuencia. El uso de las TIC es fundamental, al igual que las investigaciones y los diferentes tipos de agrupamientos”.

El rasgo más destacado, en segundo lugar, es el carácter práctico, experimental y/o sensorial de las asignaturas (especialmente *Science* que es la más impartida en lengua inglesa), mencionado en más de veinte ocasiones tanto en el cuestionario como en la entrevista.

“Experimentan más, viven más su aprendizaje, más motivadora, implica juego, les haces más partícipes de lo que están aprendiendo”.

“En la metodología AICLE el alumno tiene un papel más activo, se da menos importancia a la memorización y a la realización de trabajos escritos, lo que resulta más motivador para los alumnos”.

Esto está en consonancia con los resultados de otros estudios de percepciones como en Pena y Porto (2008), donde el 60% de los profesores encuestados consideran que la metodología de AICLE es más comunicativa, visual y activa, lo cual se percibe de manera positiva.

El tercer rasgo más comentado cuando se habla de las características de AICLE es la gran variedad de recursos y actividades, siendo el libro de texto un recurso más y no el recurso principal, como solía ocurrir en metodologías más tradicionales. Destaca el carácter visual de los recursos y los recursos TIC que, según el profesorado encuestado, cobran gran importancia en este enfoque:

“Más uso de imágenes, de vídeos, de juegos, de flashcards, más ejercicios de clasificar [...] Ahora lo que se está haciendo, por lo menos en este cole, estamos quitando los libros de texto y van trabajando con material que están preparando”.

“Aprendizaje más significativo, basado más en la experimentación y menos en lo memorístico y mecánico. El alumno parece que tiene más claro que se aprende para algo, con un sentido...”

Esta variedad de recursos favorece el aprendizaje en aquellos alumnos con distintos estilos de aprendizaje. Como comenta una profesora:

“Investigar, tocar, utilizar los cinco sentidos para el aprendizaje y entonces buscar todo ese tipo de actividades para llegar a todos esos niños con distintos tipos de aprendizaje. De esta forma sí se llega a todos los niños porque como tienes que buscar actividades distintas, si en un momento

dato una actividad no ha llegado a un niño, sabes que a lo largo de ese proyecto sí que al final le llegará, alguna actividad le va a llegar a ese niño. Y de la otra manera era todo más oral, más libro y ahora el libro es de consolidación, pero no es lo fundamental, entonces hay un antes y un después”.

Estos resultados se pueden relacionar con la categorización que los profesores hacen en el primer cuestionario de las actividades y recursos pedagógicos más representativos de AICLE presentadas anteriormente. No en vano, las que aparecen en primer lugar (uso de recursos audiovisuales, TIC, experimentos, *realia*, presentaciones orales, canciones, uso de esquemas y gráficos, actividades colaborativas en parejas o grupos) son actividades propias de metodologías que concuerdan con la descripción de AICLE según los profesores: dinámica, experimental, donde los recursos tecnológicos y visuales cobran gran importancia, destacando el uso oral del lenguaje en situaciones comunicativas reales, la enseñanza de estrategias de aprendizaje y la cooperación entre compañeros.

La motivación es otro de los aspectos que se mencionan en más de treinta ocasiones, cuando se compara AICLE con otros enfoques más tradicionales, así como cuando se habla de sus ventajas, por lo que se puede considerar otro de los rasgos que sirven para definir AICLE, según muchos de los profesores encuestados:

“Los alumnos están motivados, se divierten en clase y aprenden de manera casi inconsciente. El uso de la lengua extranjera no les supone un gran cambio porque lo ven de manera integrada. Pero básicamente la mejora reside en la motivación”.

“Es más motivadora, por la variedad de materiales empleados, así como por la mayor participación del alumnado”.

Otra de las respuestas que se repiten en distintas ocasiones, tanto en las entrevistas como en los cuestionarios es el hecho de que la adquisición de la lengua extranjera se realiza con una mayor naturalidad en AICLE, lo cual repercute favorablemente en la reducción del filtro afectivo, dando lugar a una menor ansiedad, miedo o vergüenza, como ya se comentó anteriormente:

“Aprenden a expresarse mejor, aumenta su producción y comprensión y pierden el miedo a cometer errores”.

“Aprender el idioma de forma natural sin necesidad de traducir y disfrutar de su aspecto motivador, funcional y práctico”.

Esta respuesta está en consonancia con las de estudios como Pena y Porto (2008), donde todos los profesores opinan que la enseñanza de contenidos en L2 a través de AICLE hace que el aprendizaje sea más natural.

Cuando se habla de las características de AICLE otro de los rasgos destacados en más de quince ocasiones es el carácter integrador del enfoque. Esta es una de las principales características de AICLE, por lo que no es de extrañar que el profesorado tenga en cuenta este rasgo a la hora de caracterizar este enfoque:

“Integra la L2 de forma natural. Se trabaja el área como si se utilizara la lengua materna. En la metodología tradicional no se utilizaba la L2 toda la sesión”.

“Una metodología que integra la enseñanza de contenido no lingüístico (Ciencias, Educación Física, Plástica, Música...), con la exposición/ estímulo y consiguiente aprendizaje de una lengua extranjera (L2)”.

Varios profesores mencionan como algo positivo el hecho de que en AICLE el aprendizaje es más significativo. Entre las principales razones que aportan destacan una mayor participación del alumno, una metodología más experimental y cooperativa, así como el hecho de que se trabaja con situaciones reales lo que genera una necesidad real de comunicación y no situaciones ficticias como ocurre en las clases de EFL:

“Los contenidos enseñados y aprendidos en inglés son contenidos reales, de la programación docente de un área, no son historias, cuentos, o canciones inventadas como excusa para introducir la L2”.

“Es más participativa y el aprendizaje es más significativo. Los alumnos experimentan con objetos y situaciones reales produciendo un aprendizaje más eficaz”.

Estos son los puntos en donde aparecen más coincidencias a la hora de analizar las respuestas. Sin embargo, hay otros factores que, aunque mencionados no de forma tan mayoritaria, merece la pena comentar porque, de alguna manera, reflejan aspectos metodológicos que forman parte de la caracterización de AICLE o de cuestiones controvertidas sobre este enfoque.

En al menos una decena de ocasiones se menciona el papel que la gramática juega en AICLE. Varias veces se hace referencia a que la gramática se aprende de manera indirecta e inductiva siendo mayor el foco en el contenido que en la forma y habiendo un predominio en la fluidez frente a la precisión gramatical:

“Son más prácticas, quizás antes se estudiaba más la gramática de forma directa y ahora se trabaja más de manera indirecta. Con la práctica del día a día al final adquieren esa gramática”.

Se percibe como ventajoso el hecho de que cuando van a trabajar un contenido gramatical en lengua inglesa, los alumnos ya están familiarizados con el mismo porque ha aparecido en muchas ocasiones en las clases de contenidos:

“De todas formas, cuando llegamos a algunos contenidos gramaticales ellos ya los conocen porque los han estado usando desde primero porque en *Science* usas estructuras muy repetitivas y esas estructuras cuando vas a verlas en inglés ya las conocen. A lo mejor empiezan con el *can* ya lo conocen o el *there is/ there are* se usa mucho en *Science* y eso también te ayuda a que luego a la hora de dar la Lengua Inglesa haya estructuras que son muy comunes para ellos y no necesitas trabajarlas”.

Esto está en consonancia con uno de los aspectos de la categorización de AICLE como el hecho de que no existe una correspondencia cronológica en la adquisición de contenidos gramaticales, como se da en la asignatura de Inglés donde la gramática aparece de forma secuenciada. Como Coyle *et al.* (2010) explican: “the language needed in CLIL settings does not necessarily follow the same grammatical progression one would find in a language-learning setting” (p. 35). De esta forma, encontramos niños capaces de construir estructuras pasivas como *It's made of* en segundo curso de Ed. Primaria cuando se trabajan los contenidos relacionados con la materia y los tipos de materiales en *Science*, a pesar de que, tradicionalmente la estructura pasiva no se impartiría en el currículum de

Lengua Inglesa hasta cursos muy superiores o incluso, queda relegado su estudio a la etapa de Ed. Secundaria.

En ocho ocasiones, se comenta que resulta complicado para los niños tanto por las limitaciones del lenguaje como por las distracciones que pueden sufrir algunos alumnos al no comprender absolutamente todo lo que se les expone. Esto se refleja en comentarios como los siguientes:

“Yo las daba en castellano, Ciencias de la naturaleza, y ahora doy *Science* en inglés y sí que he notado cambios con respecto al lenguaje, al nivel de dificultad porque no puedes expresar las mismas ideas en un lenguaje que para ellos no es una primera lengua. Entonces lógicamente ese vocabulario que tú transmites creo que es menor y es más complicado transmitirlo que en castellano”.

P.1: “Hombre, eso sí se ha notado un cambio, creo yo, bastante grande, en la forma de enseñar, porque antes simplemente seguíamos el libro y poco más para enseñar y ahora nos volvemos locas con fichas, juegos, fotos, porque obviamente es mucho más complicado”.

E.: “¿Por qué es más complicado?, ¿en qué sentido?”

P.1: “Pues a la hora de comprender las frases que nosotras queremos que aprendan, las estructuras”.

Sin embargo, otros profesores comentan abiertamente que es más fácil que en la metodología tradicional precisamente porque el alumno tiene un papel más activo y por la gran cantidad de recursos que se utilizan para que los alumnos comprendan el contenido.

“Aprenden un idioma fácilmente a través del contenido. Aprenden mucho vocabulario y mejoran muchísimo la fluidez oral. Es una metodología muy motivadora”.

“Los contenidos integrados se adquieren más fácilmente”.

Para tener una perspectiva más amplia de este aspecto en particular, revisamos el ítem 45 del primer cuestionario donde se pide a los profesores que valoren la siguiente afirmación: *los alumnos encuentran más difícil estudiar una asignatura en L2 que en L1*. En las respuestas no existe un consenso general, puesto

que un 45% de los encuestados considera que AICLE a menudo o siempre entraña una mayor dificultad para los alumnos, un 35% considera que esto ocurre a veces mientras que casi un 21% opina que nunca o casi nunca es así. Esta ambigüedad a la hora de valorar la facilidad o dificultad en la adquisición de diversos contenidos aparece también en otros estudios como en Pena y Porto (2008), donde un 50% de los profesores encuestados consideran que los niños adquieren vocabulario sin esfuerzo mientras que la otra mitad opinan que ello supone un esfuerzo extra.

4.4.2. El perfil del profesor AICLE según el PRM

Algunas de las respuestas aportadas en los diversos instrumentos permiten llevar a cabo una descripción de las características que un profesor AICLE debe tener según la opinión del PRM. Desde el punto de vista de la formación lingüística, como se expuso en el apartado 4.1.6, las opiniones se dividían mayoritariamente entre los partidarios de un B2 como mínimo o un C1.

En la parte del estudio donde se abordan los requisitos lingüísticos mínimos que, según los docentes encuestados, debe tener todo profesor para poder participar en un programa bilingüe, además de expresar su opinión sobre el nivel de inglés requerido, los profesores también remarcaron qué aspectos del lenguaje deben ser más tenidos en cuenta. Esta información servirá para trazar, en esta sección, el perfil lingüístico del profesor AICLE según los encuestados.

Los rasgos que destacan, por orden de importancia en función del número de veces que aparecen mencionados son los siguientes: la fluidez, el conocimiento léxico y la pronunciación. La complejidad y especificidad del léxico salen a relucir en varias ocasiones, como en los siguientes ejemplos:

“Debemos tener una fluidez muy alta, además se tratan temas y vocabulario muy específico”.

“Mínimo B2 por la complejidad del vocabulario empleado en la materia”.

Sin embargo, los profesores que opinan que el nivel debe ser superior y consideran que el mínimo exigible sería un C1 destacan otros factores que deben tenerse en cuenta:

“Mínimo un nivel de C1. No basta con conocer el vocabulario específico del área. Se trata de enseñar una segunda lengua a través del uso de la misma. El profesor debe ser el primer referente ya que todo el input que recibe el alumno viene del profesor”.

“Como mínimo un C1. Un B2 es claramente insuficiente para impartir una clase en L2 con mínimas garantías de una adecuada fluidez y pronunciación”.

“C1. Hay que usar un vocabulario y algunas estructuras muy específicas en las clases de *Natural Science* en las que hay que hablar muy fluido y conocerlas”.

Entre las respuestas algunos matizaron que este nivel debía ser acreditado por organismos como la Escuela Oficial de Idiomas, evitando instituciones privadas. También se menciona en varias ocasiones la capacidad de aportar respuestas inmediatas a preguntas inesperadas y la de adaptar el lenguaje del profesor a la capacidad de comprensión del alumno. Además de los aspectos mencionados, algunos de los informantes realizan sugerencias y/o críticas:

“Mínimo B2 y preferiblemente C1 con exámenes periódicos (cada cinco años como máximo) de constatación del nivel de idioma en todas sus destrezas (listening, speaking, reading, writing y uso de la L2). El profesorado que no da el nivel de idioma no debería seguir impartiendo en L2, puesto que está ofreciendo un mal modelo de la lengua extranjera”.

“Debe tener una formación adecuada en la metodología AICLE y un nivel mínimo de B2. Lo que no es posible es lo que está pasando actualmente que la Consejería manda a los colegios a profesorado sin el nivel de inglés necesario y sin conocer esta metodología”.

En cuanto al uso de estrategias y actividades pedagógicas en el aula bilingüe, como se ha comentado anteriormente, los profesores encuestados consideran que las más representativas son el uso de recursos audiovisuales, TIC, experimentos, *realia*, presentaciones orales, canciones, uso de esquemas y gráficos y actividades colaborativas en parejas o grupos. En otros estudios de percepciones como Pladevall-Ballester (2015) las estrategias más utilizadas para clarificar contenidos son la mímica, la gesticulación, el uso de imágenes y diagramas, la

simplificación del lenguaje, la ejemplificación y el uso de sinónimos. También recurren a la ayuda de alumnos más avanzados para explicar un concepto de nuevo.

Con respecto al uso de la L1 en clase, existe variedad de opiniones. Si contrastamos estos datos con los recabados en el primer cuestionario, llama la atención que, en el cuestionario, el 64% de los encuestados consideraban que el uso de la L1 debía ser evitado en todo momento, mientras que en las entrevistas se muestran dos formas de usar la lengua materna distintas. Por un lado, una tendencia a evitar su utilización, aunque con cierta flexibilidad para momentos puntuales, como aclaraciones o con alumnos con necesidades educativas especiales. Y por otro, un uso sistemático y erróneo, fruto quizás de la incapacidad de enseñar correctamente contenidos en lengua extranjera.

Tanto un uso abusivo de la L1, como una autoprohibición explícita del mismo son extremos no recomendables en AICLE. Por una parte, como se comentó al presentar los resultados de las entrevistas, es posible que sea una falta de recursos didácticos y de conocimiento de los principios de AICLE lo que motive la tendencia al excesivo uso de la L1 en clase. De hecho, al contrastar las opiniones de los docentes con la formación recibida se demuestra que aquellos docentes que tienen esta concepción de la L1 como absolutamente imprescindible son los que menos formación han recibido.

Por otra parte, en el otro extremo, una posible explicación del rechazo al uso de la L1 podría darse en que los docentes asocian el uso de la L1 con metodologías más tradicionales donde las clases de idiomas se explicaban en español, como solía ocurrir en las aulas españolas hasta no hace muchas décadas o con a la creencia de que la L1 interfiere negativamente en la adquisición de una segunda lengua. Quizás para ellos el hecho de llevar a cabo una inmersión lingüística donde no existe presencia alguna de la L1 sea señal de buenas prácticas, siguiendo el ejemplo de otros modelos de inmersión como los de los centros que siguen un currículum británico o internacional. No obstante, serían necesarios más estudios para ahondar tanto en el tipo de uso que se le da a la L1, como en las razones para ello. También sería recomendable que en la formación del profesorado se incluyeran ejemplos de cómo la L1 puede usarse de forma pedagógica con estrategias como *translanguaging* y resultar beneficiosa como

sugieren diversos autores (Arthur y Martin, 2006; Lasagabaster, 2013; Lin y Martin, 2005; Pavón y Ramos, 2019).

4.4.3. ¿Qué ventajas, desventajas, carencias y necesidades plantea la enseñanza de contenidos a través de AICLE en la Región de Murcia?

En este apartado se abordarán los beneficios e inconvenientes que el programa bilingüe aporta a los alumnos según la opinión del PRM, para terminar con una reflexión sobre las necesidades y sugerencias de mejora que realizan los profesores sobre el programa SELE. Para ello se tendrán en cuenta tanto las respuestas a los ítems de respuesta abierta 51, 52 y 53 del primer cuestionario, las opiniones sobre el tema vertidas en las entrevistas y el análisis cuantitativo de los ítems 35-44 del primer cuestionario y se contrastarán con los resultados de otros estudios similares.

Los resultados del análisis cualitativo revelan que cuando los profesores aluden a los beneficios de la enseñanza bilingüe destacan tres factores: beneficios lingüísticos, cognitivos y beneficios a nivel afectivo.

Con respecto a los beneficios lingüísticos, casi treinta profesores destacan uno o varios aspectos relacionados con un mayor desarrollo de la competencia comunicativa, sobre todo en las destrezas orales y en la adquisición de léxico. Estos resultados concuerdan con el análisis cuantitativo donde existe un consenso general sobre los beneficios de AICLE en relación con la adquisición de una lengua adicional. Como se expuso anteriormente, en el análisis cuantitativo más de un 80% del profesorado encuestado en el primer cuestionario considera que AICLE ayuda al desarrollo de la comprensión oral y escrita, al desarrollo de la expresión oral, de la pronunciación y a la adquisición de vocabulario en L2 y más de un 70% opina lo mismo sobre la mejora de la competencia gramatical y la expresión escrita. Algunos profesores ven un antes y un después en la enseñanza de idiomas gracias a AICLE:

“Salen con muy buen nivel oral tanto de escucha como de habla. Eso antes no pasaba. Terminaba mucha gente incluso el Bachiller sin saber hablar una palabra. Entonces yo me imagino que dependerá de muchas cosas. De lo que el centro se implique, de los profesores que tengan, de todo, pero en general yo en el colegio tengo que decir que la experiencia es buena porque las

promociones que han salido tienen el nivel que tienen. Antes no lo tenían ni en Secundaria. Les faltará mucho por aprender de gramática, de todo, pero que saben hablar, que tú les hablas y te entienden casi todo. Eso antes no pasaba. [...] Incluso los críos que no se sueltan mucho a hablar tú te das cuenta de que lo entienden todo y eso antes no pasaba. Se van con una competencia de escucha muy grande. Antes llegabas al instituto y era el primer *listening* que hacías luego a luego y eso que yo venía de un colegio donde el inglés era medio fuerte, pero que va, no tiene comparación”.

Estos resultados están en consonancia con los de otros estudios similares (Fernández y Halbach, 2011a; Pena y Porto, 2008) donde los docentes encuestados consideran que enseñar a través de AICLE es altamente positivo para la adquisición de una segunda lengua.

Más de treinta respuestas hacen alusión a factores cognitivos relacionados con la forma en la que los alumnos aprenden en AICLE. Entre las respuestas más reiteradas se encuentra la de que en AICLE los alumnos adquieren los conocimientos de forma significativa, comprenden más, mejor y más rápidamente, por lo que se podría considerar que aporta una serie de beneficios cognitivos a los alumnos. Esto también concuerda con las opiniones recabadas en el ítem 42 (escala Likert) del primer cuestionario, donde al preguntar si el enfoque AICLE ayuda a los alumnos a adquirir estrategias de aprendizaje en L2 el 94% opina que siempre o bastantes veces. En otros estudios de percepciones del profesorado los docentes también mencionan que las clases en los programas AICLE tienen un efecto positivo en las capacidades cognitivas y sociales de los alumnos (Pladevall-Ballester, 2015).

Otros aspectos mencionados hacen referencia al carácter dual de AICLE remarcando el hecho de que aprenden dos cosas a la misma vez. Esto, además, es una de las características de este enfoque que aparece reflejada en una de las definiciones más utilizadas de AICLE.

“Aprenden más, más rápido y aprenden dos cosas al mismo tiempo: inglés y en mi caso ciencias”.

También se comenta que se aprende fácil y gradualmente, adquiriendo destrezas que les permiten desarrollar estrategias de aprendizaje y más de una

decena de profesores destaca como algo positivo el hecho de que adquieren la L2 de forma inconsciente.

“Al experimentar y recibir una enseñanza manipulativa y visual, los conceptos se aprenden y entienden mejor y al mismo tiempo, y como dijo un alumno mío, sin darse cuenta están aprendiendo la L2”.

Finalmente, los factores afectivos están entre los más comentados cuando se habla de beneficios de este enfoque. Más de una veintena de profesores habla de cómo el carácter dinámico, activo, ameno, participativo, cooperativo y divertido de las clases repercute positivamente en la motivación de los alumnos. También se menciona que pierden el miedo a expresarse en inglés. Estos datos concuerdan de nuevo con los recabados en el estudio cuantitativo cuando al preguntar en el ítem 44 del primer cuestionario si los alumnos están más motivados al estudiar asignaturas en L2, más del 70% de los encuestados responde que siempre o casi siempre.

“Tiene muchas (ventajas), ellos aprenden de una forma divertida y original. Toda la clase encuentra la oportunidad de producir, aprender independientemente del nivel de cada uno. Disfrutan experimentando y visualizando”.

Otros estudios de percepciones del profesorado también remarcan que estudiar a través de AICLE hace que los alumnos estén más motivados (Fernández y Halbach, 2011a).

A pesar de los muchos beneficios que el PRM percibe en la implementación de AICLE en las aulas murcianas, también se habla de inconvenientes y desventajas que esta implementación plantea. Al contrario que en la anterior sección, en este caso las respuestas son mucho más variadas y dispersas por lo que no se encuentran tantas coincidencias como cuando se habla de los beneficios. Llama la atención que catorce de los encuestados en el primer cuestionario no encuentran ninguna desventaja en este enfoque y así lo expresan de manera literal. Curiosamente, esta sería una de las respuestas más repetidas junto con el hecho de que trabajar en este tipo de proyecto supone una mayor carga de trabajo para el profesor que siente que le falta tiempo para preparar los materiales, lo cual es comentado también hasta en catorce ocasiones.

“La falta real de tiempo para llevar a cabo esta metodología. Los contenidos que los alumnos tienen que adquirir, según el currículum, son desproporcionados, tanto en cantidad, como en forma”.

Diez docentes opinan que implica una mayor dificultad para los alumnos por el hecho de no trabajar en su lengua materna. Esto contrasta con otras opiniones del apartado anterior que consideraban que el aprendizaje en AICLE es más sencillo por la gran cantidad de recursos que se emplean. Cuatro profesores opinaban que el aprendizaje es más fácil por su carácter integrador y 14 que comprenden más y mejor, de forma significativa. No parece que haya un consenso general sobre este aspecto, puesto que tampoco el análisis cuantitativo de las respuestas al ítem 45 (Los alumnos encuentran más difícil estudiar una asignatura en L2 que en L1) revela unos datos contundentes: un 45% opina que a menudo o siempre es más difícil, un 35% que a veces y un 20% que rara vez o nunca, como se comentó en el apartado anterior.

También se encuentran opiniones contradictorias al hablar de la adquisición de los contenidos. En el cuestionario cuatro docentes opinan que no aprenden todos los contenidos que debieran mientras que uno de ellos, en sus comentarios hace referencia explícita a lo contrario:

“Quizás una reducción en el vocabulario de Naturales en español, aunque no en la adquisición de los conceptos”.

Estas contradicciones, sin embargo, no son ajenas a este tipo de estudios donde se muestran “las múltiples tensiones y contradicciones prácticas que dan forma a AICLE”(Codó, 2020, p. 5) y que ejemplifican las complejidades de este tipo de investigaciones. Cabe recordar que, en la encuesta, la posible reducción de contenidos sale a relucir en distintas ocasiones sobre todo por la necesidad de recurrir a la L1 sistemáticamente cuando no comprenden las explicaciones. En ese caso, se asoció esta creencia a una posible falta de formación metodológica para poder hacer frente a las situaciones de incomprensión que se pueden dar en AICLE y que requieren de técnicas pedagógicas, como manifiestan otros profesores. No obstante, al ser un tema que no genera consenso, sería interesante ahondar en los motivos y experiencias que llevan a ciertos profesores a este tipo de creencia.

Otra respuesta que aparece repetida en más de dos ocasiones en este apartado, esta vez mencionada por siete profesores, alude al hecho de que los alumnos con necesidades educativas especiales tienen una mayor dificultad a la hora de adquirir los contenidos:

Los alumnos con mayores dificultades, ACNEE, ACNEAE presentan grandes problemas al ser usada la L2 como lengua vehicular en clase. A menudo necesitan refuerzo educativo fuera del aula en lengua materna para aclarar conceptos.

Cinco profesores hacen referencia al bajo nivel de adquisición de español y el consiguiente riesgo de empobrecerlo. Se mencionan la aparición de más faltas de ortografía y una menor riqueza léxica.

La última respuesta mencionada en más de una ocasión, esta vez por dos docentes es que requiere mayor formación, si el docente no está formado puede resultar contraproducente. Aunque en este apartado sólo se menciona un par de veces, esta opinión aparece de forma recurrente en el siguiente apartado.

A continuación, se mencionarán otras desventajas únicamente comentadas por un profesor en cada caso (y que en ocasiones entran en contradicción con otras respuestas más mayoritarias). Aunque el hecho de que sólo hayan sido enunciadas por un docente no resulte representativo para obtener una conclusión sobre las desventajas (al contrario que con las anteriores, que cuentan con un mayor consenso), el compromiso de este estudio por dar voz a todos los profesores participantes hace necesaria su mención. No obstante, algunos de estos temas aparecen de forma más recurrente en el siguiente apartado cuando se habla de las carencias del programa SELE. Otras desventajas serían las siguientes:

- No aprenden más inglés por dar *Science*.
- A veces se pierden, estudian de memoria y no retienen el aprendizaje.
- Problemas con los auxiliares de conversación.
- Ratios muy elevadas que dificultan experimentos.
- Escasez de recursos.
- Aceptación por parte de las familias, creen que es necesario traducir.
- Agobio de los padres por no saber ayudar.
- La carencia de aprender los objetivos y procesos complejos.

- Deberían dar más horas de inglés y no contenidos.
- Aprenden contenidos más lentamente.
- Mucha dependencia del uso de equipamiento informático.
- Falta de implicación des resto de la comunidad educativa.
- Falta de tiempo para aprender contenidos.
- *Reading y writing* se ven mermados.
- Hasta que no llegan a cursos superiores no relacionan contenidos en L1.
- Sesiones muy ruidosas que molestan a los compañeros.
- Control del aula más difícil.
- Poca gramática.

4.4.4. Carencias y necesidades del programa SELE en la Región de Murcia

Este apartado recoge las necesidades de mejora del programa SELE percibidas en primera persona por docentes en activo lo cual supone una fuente de información valiosa a la hora de plantear futuras revisiones y mejoras de este programa partiendo de necesidades reales. En este punto se encuentran numerosas coincidencias en las respuestas, pudiendo clasificar las necesidades en tres grandes bloques: carencias del profesorado, el papel de la Administración en la gestión de recursos y necesidades de los alumnos y del centro.

Sobre el primer bloque, la respuesta más repetida por los docentes, mencionada una treintena de veces, es la falta de formación y cualificación, lo cual refleja su preocupación por el tema:

“Plantea problemas de profesorado en cuanto a formación, ya que están participando maestros no especialistas con habilitación sin ninguna formación exigida previamente. Se debería formar al profesorado mejor antes de entrar en las aulas o exigirle que acrediten formación AICLE en un tiempo inicial”.

“La falta de preparación metodológica y de nivel de L2 de alguna parte del profesorado. La Consejería debería exigir que solo pudieran acceder a puestos bilingües aquellos profesores que pudieran acreditar la realización de formación en metodología AICLE y facilitar dicha formación”.

Sobre el tipo de formación más demandada, las respuestas del análisis cualitativo son variadas, puesto que sólo cuatro profesores manifiestan expresamente que se necesita una mejora en la formación lingüística, mientras que once profesores especifican la necesidad de formación metodológica, doce profesores no especifican el tipo de formación y dos profesores mencionan ambos tipos de formación, tanto lingüística, como metodológica. Parece razonable que la formación lingüística sea la menos mencionada a juzgar por el nivel de idioma que acreditan los profesores encuestados (63% afirma tener un B2 y un 32% un C1 o C2).

Esta observación, que en muchos casos se expresa como una autocrítica, contrasta enormemente con las percepciones del profesorado sobre ese tema en otros estudios. Alonso *et al.* (2008) explican que en su estudio “the teachers consider they are highly qualified to teach in a foreign language, are comfortable, and believe they have sufficient personal and institutional resources to carry out this teaching activity” (p. 46). En Pena y Porto (2008), aunque los profesores también se muestran preocupados por su formación lingüística, no consideran que necesiten formación relativa a la metodología bilingüe en el aprendizaje que les proporciona su propia experiencia y la de sus compañeros. Sin embargo, estos resultados están en consonancia con los de otros estudios sobre necesidades de formación del profesorado tanto a nivel europeo (Czura *et al.*, 2009; Infante *et al.*, 2009; Pérez-Cañado, 2016) como a nivel español (Cabezas, 2010; Fernández y Halbach, 2011a; Fernández *et al.*, 2005), donde los profesores encuestados manifiestan una insuficiente formación metodológica.

En segundo lugar, casi una veintena de profesores se quejan de la sobrecarga que supone para ellos el participar en este programa debido sobre todo a la falta de tiempo para preparar las clases. También se mencionan la falta de incentivos y el hecho de que la formación y preparación de las clases depende finalmente de la buena voluntad del profesor lo que conlleva el peligro de perder la motivación y quemarse:

“Pero también es cierto que al principio empiezas muy fuerte, con mucha ilusión y como te viene tanto trabajo, conforme va pasando el tiempo esas fuerzas se van perdiendo y cuesta más llevarlo. Además, se va ampliando el campo a más cursos. Entonces yo pienso, si me analizo a mí, cuando empecé

el primer año con tanta ilusión y muchísimas horas de dedicación, de preparar materiales y preparar de todo, conforme ha ido pasando el tiempo he ido disminuyendo porque ese ritmo no lo puedes llevar. Es imposible”.

“Carencias, tiene muchas, pues al final contamos solo con las ganas del profesor. Estamos mucho más cargados en horas de docencia que nuestros compañeros de Primaria, sin ninguna diferencia en incentivos, si quieres hacerlo bien, tienes que dedicarle tiempo y yo llevo 19 horas de docencia directa y mis compañeros de Primaria no más de 11, que completan con apoyos, que muchas veces no se hacen y, aunque se hicieran, no es lo mismo. Al final te cansas”.

En otros estudios (Alonso *et al.*, 2008; Czura *et al.*, 2009; Fernández y Halbach, 2011a; Gálvez Gómez, 2013; Pena y Porto, 2008; Rubio Mostacero, 2009; Sánchez Torres, 2014) los profesores también manifiestan la falta de incentivos y/o la necesidad de más tiempo para preparar materiales, para formarse, coordinarse entre ellos y reflexionar sobre sus prácticas. En Lancaster (2016), sin embargo, el exceso de trabajo no se percibe como un aspecto negativo del programa.

Se menciona también la necesidad de coordinación y compromiso entre el profesorado, no sólo de las asignaturas bilingües, sino de todo el claustro. Esta observación concuerda con la opinión de los profesores en el estudio realizado por Alonso *et al.* (2008).

El papel de la Administración se menciona en más de cuarenta ocasiones como responsable de la gestión del programa SELE. Casi veinte profesores denuncian una falta de medios y de recursos materiales, especialmente recursos tecnológicos. Más de una decena critican el escaso apoyo de la Administración y sugieren un mayor seguimiento de los problemas de los centros para dotarlos de soluciones y recursos. Se pide además que su voz y opinión sea tenida en cuenta a la hora de resolver los problemas o mejorar el programa:

“No se ha dotado a los centros con los medios tecnológicos y económicos que se dijo en un principio. No se gratifica a maestros de ninguna forma. Van decreciendo año a año horas de los auxiliares de conversación. No cuenta la coordinación del programa en concurso de traslados cuando otras coordinaciones si se tienen en cuenta. A la Consejería le está saliendo gratis el programa, porque está saliendo a flote gracias a nuestro esfuerzo y

trabajo, sin apoyo ninguno. No se ha evaluado el funcionamiento y se decide que todos los centros serán bilingües en un futuro. Es de locos que se esté trabajando el área de Ciencias Naturales en inglés en toda la Primaria y la evaluación externa al llegar a sexto se realice en castellano. No se asegura la continuación del programa en los centros de secundaria”.

“Más trabajo para las especialistas de inglés que ejercen de tutores y especialistas con ninguna ayuda por parte de la Consejería. Se cambian las leyes de Educación y no se tienen en cuenta las opiniones de los verdaderamente implicados. Se plantean proyectos desde el despacho no desde el aula”.

En otros estudios (Pladevall-Ballester, 2015) los profesores se quejan de que implementan AICLE solos, sin apoyo institucional ni de compañeros y de que su esfuerzo no es lo suficientemente valorado por la Administración.

Dentro de este bloque relacionado con la gestión de la Administración aparece otro tema candente: la gestión de los auxiliares de conversación. El principal reclamo en este caso es la escasez de auxiliares o de horas lectivas con ellos y la falta de formación pedagógica que hace que en ocasiones sean más un estorbo que una ayuda:

“El Sistema de Enseñanza Bilingüe en teoría está bien, pero ni han puesto los medios...Quiero decir, este año nos han dado más horas de auxiliar, pero lo de los auxiliares está muy mal organizado porque o te mandan a alguien o renuncias y te quedas sin auxiliar, como nos pasó el año pasado que hasta abril no tuvimos el auxiliar. Luego te mandan gente que sí, son nativos, pero que a nivel didáctico cero patatero, entonces tienes tú que formarlos a ellos porque no puedes exigirle...”

“Depende de la predisposición de la persona. Pues sí, si ha sido monitor, ha trabajado en su país con niños, pero si no...Nosotros tenemos un auxiliar este año que es que no, pero ¡nada! No le puedes decir, venga vamos a hacer esta actividad, o encárgate tú. Nada, no le puedes decir que haga nada porque no hace nada, ninguna actividad”.

Estos resultados concuerdan con los de otros estudios que han puesto de manifiesto carencias y necesidades de mejora en la gestión de los auxiliares de

conversación como Sánchez Torres (2014) que, a la falta de formación pedagógica de los auxiliares, añade otros problemas, como la falta de monitorización y seguimiento del auxiliar, la falta de tiempo para desempeñar sus tareas o la falta de planificación de las clases, entre otros.

Finalmente, el tercer bloque en que se ha dividido este apartado hace referencia a las necesidades de los alumnos, especialmente al alumnado con necesidades educativas especiales para los que reclaman más apoyos y una normativa más clara. Como medidas de mejora también varios docentes proponen un aumento de horas lectivas de la asignatura de Lengua Inglesa y una ratio más baja en las clases para poder atender mejor a la diversidad.

“Los alumnos con necesidades educativas especiales son más difíciles de tratar porque es una metodología donde tanto profesor como alumnos están muy activos en las actividades y no se puede atender de la misma manera a los ACNEES”.

Esta preocupación por cómo atender a la diversidad concuerda con la de otros profesores en estudios de percepciones (Fernández y Halbach, 2011b; Mehisto y Asser, 2007; Pena y Porto, 2008).

El aumento de las horas lectivas en las asignaturas impartidas en inglés es también un reclamo de los profesores en estudios similares como los de Díaz Pastor y Jiménez-Jiménez (2020).

4.4.5. ¿Cuál es la importancia de la lectoescritura en el aula AICLE y cómo se lleva a cabo en el programa bilingüe según el PRM?

En el análisis de las entrevistas y cuestionarios queda patente que, aunque las destrezas orales tienen un cierto predominio sobre las escritas, especialmente en los dos primeros cursos de Ed. Primaria, la lectura es una destreza fundamental para la adquisición de contenidos, puesto que la asignatura de *Science* cuenta con un número considerable de textos y un léxico específico que no forma parte del que se trabaja comúnmente en la asignatura de Inglés. Los docentes son conscientes de la importancia de la lectura para la adquisición de contenidos, pero reconocen que no siempre tienen conocimiento de métodos o técnicas para integrar esta parte del lenguaje sobre todo en asignaturas de

contenido y se muestran interesados en formación al respecto. Esta dificultad para integrar el lenguaje de manera efectiva en las asignaturas de contenido coincide con otros estudios de percepciones de profesorado de programas de inmersión, donde los docentes también se muestran conscientes de la ausencia de herramientas para ello (Cammarata y Tedick, 2012).

La escritura no se considera una destreza fundamental como las otras para la etapa de Ed. Primaria y, aunque se trabaja, no se le da la misma importancia. Las técnicas más usadas para enseñar a escribir son el uso de modelos para trazar y copiar, los dictados de palabras completas y la segmentación de las palabras en sonidos individuales para escribir (*segmenting*).

Entre los profesores entrevistados, aquellos que no utilizan *phonics* para enseñar a leer, suelen optar por un método global donde se muestra la palabra y se asocia a una imagen, se utilizan grabaciones de los textos y su lectura a la vez que se escucha. También se le da importancia a la lectura de cuentos, escucha y repetición de canciones y uso de técnicas de *role play* para el fomento de la comprensión. Aquellos docentes que trabajan con *phonics* suelen hacerlo en los primeros cursos de Ed. Primaria. Ningún docente lo trabaja a partir de cuarto, aunque es precisamente a partir de ese curso donde reconocen que se necesita un mayor dominio de la lectoescritura para poder adquirir los contenidos necesarios en *Science*, puesto que supone un salto considerable en el nivel de la asignatura.

Todos los docentes que utilizan *phonics* admiten que es un método efectivo para la adquisición de la lectoescritura, destacando aspectos como la pronunciación y el léxico. Sin embargo, el tratamiento del léxico aparece también como uno de los principales problemas, puesto que los materiales o programas con los que trabajan carecen de un léxico contextualizado, utilizando palabras que en muchas ocasiones no tienen relación con el vocabulario que necesitan para operar en su día a día en las distintas asignaturas, tanto lingüísticas como de contenidos. El léxico, junto con la falta de tiempo para implementarlo son los dos principales escollos para el uso de este tipo de metodología, que, aunque útil y efectiva, precisaría de ciertas adaptaciones para adecuarla al contexto no nativo, a las necesidades léxicas de los alumnos y a su edad, puesto que los materiales pueden resultar demasiado infantiles. Finalmente, estas conclusiones están en línea con las expresadas por otros autores como Rendón-Romero *et al.* (2021) cuando sugieren que, a pesar de los beneficios que muestra la investigación,

algunas de las limitaciones de los métodos de *phonics* son la necesidad de adaptación y de formación al profesorado, así como la escasez de tiempo en el currículum de Lengua Inglesa de Ed. Primaria para poder implementarlos.

CAPÍTULO V
CONCLUSIONES

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES

A lo largo de esta investigación se ha indagado en el estudio de las percepciones que el profesorado de la Región de Murcia tiene sobre diversos aspectos del programa bilingüe. Para ello se han realizado dos estudios a través de cuestionarios y entrevistas grupales. Para contextualizar el estudio se ha llevado a cabo una revisión de la bibliografía, abordando tanto aspectos relativos a la caracterización de AICLE, su situación en Europa, España y la Región de Murcia, como aspectos relacionados con la lectoescritura en EFL y AICLE, revisando además las características de una de las metodologías más comunes para la enseñanza de la lectoescritura como lo es *phonics*. En este apartado se presentarán las conclusiones relacionando los objetivos y las preguntas de investigación. Se llevarán a cabo una serie de recomendaciones pedagógicas adicionales derivadas de lo observado en la presente investigación, que a su vez están en consonancia con la experiencia previa de la autora como docente.

Las preguntas de investigación y los objetivos de este estudio parten de la importancia de escuchar las opiniones y necesidades del profesorado de centros bilingües de la Región de Murcia, con el fin de llevar a cabo propuestas de mejora en tres ámbitos principales de acción. Por otro lado, los objetivos de este estudio podrían clasificarse informalmente en objetivos de análisis y objetivos de acción (terminología propia de la autora), puesto que estos últimos conllevan la propuesta de un plan de acción enfocado a la resolución de los problemas o retos que se detectan al desarrollar los objetivos de análisis. A cada objetivo de análisis le correspondería un objetivo de acción.

En el siguiente cuadro se presenta la estructura de este capítulo y la relación entre objetivos y preguntas de investigación y objetivos de análisis y objetivos de acción. De esta forma, el objetivo de análisis 1 se relacionaría con el objetivo de acción 4, y los objetivos de análisis 2 y 3 con el objetivo de acción 5, como se puede ver en el cuadro a continuación:

Tabla 58. Relación entre preguntas de investigación y objetivos de análisis y objetivos de acción

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS DE ANÁLISIS	OBJETIVOS DE ACCIÓN
<p>Pregunta de investigación 1 ¿Cuáles son las características principales de la implantación del programa bilingüe en la Región de Murcia y sus diferencias con otros enfoques de enseñanza más tradicionales?</p> <p>Pregunta de investigación 2 ¿Qué ventajas, desventajas, carencias y necesidades plantea la enseñanza de contenidos a través de AICLE en la Región de Murcia?</p>	<p>Objetivo 1 Conocer las percepciones del profesorado de la Región de Murcia (PRM) sobre diversos aspectos de la implementación del programa bilingüe en Educación Primaria</p>	<p>Objetivo 4 Realizar una propuesta de mejora del programa SELE basada en las necesidades que plantea el PRM</p>
<p>Pregunta de investigación 3 ¿Qué importancia cobra la lectoescritura en el aula bilingüe en el proceso de adquisición de competencias en las asignaturas no lingüísticas?</p> <p>Pregunta de investigación 4 ¿Cómo se lleva a cabo dicha enseñanza en el programa bilingüe?</p>	<p>Objetivo 2 Conocer la opinión del profesorado de la Región de Murcia sobre la importancia que tiene la lectoescritura en lengua inglesa en un programa AICLE y su relación con la adquisición de contenidos en asignaturas no lingüísticas</p> <p>Objetivo 3 Saber cuáles son las metodologías, actividades y estrategias más representativas para el fomento de la lectoescritura en lengua inglesa según el PRM</p>	<p>Objetivo 5 Diseñar una serie de criterios para la creación de material didáctico con el objetivo de mejorar la adquisición de las destrezas lectoescritoras en lengua inglesa de los alumnos de Educación Primaria que estudian asignaturas de contenidos en lengua inglesa a través del programa SELE</p>

En este apartado se comentarán las conclusiones de los objetivos 1, 2 y 3 y sus respectivas preguntas de investigación, para los que se realizaron cuestionarios y entrevistas grupales. Se presentará, además, la propuesta de mejora que constituye el objetivo de acción 4 y los criterios para la creación de material didáctico de lectoescritura que constituyen el objetivo de acción 5, donde se presentarán las implicaciones derivadas de esta investigación desde el ámbito institucional, el de la formación al profesorado y el del diseño de materiales de lectoescritura.

5.1. CONCLUSIONES RESPECTO A LOS OBJETIVOS

5.1.1. Conclusiones respecto a las preguntas de investigación 1-2 y al Objetivo 1

P. I. 1 ¿Cuáles son las características principales de la implantación del programa bilingüe en la Región de Murcia y sus diferencias con otros enfoques de enseñanza más tradicionales?

P. I. 2 ¿Qué ventajas, desventajas, carencias y necesidades plantea la enseñanza de contenidos a través de AICLE en la Región de Murcia?

Objetivo 1. Conocer las percepciones del profesorado de la Región de Murcia (PRM) sobre diversos aspectos de la implementación del programa bilingüe en Educación Primaria.

El análisis de las percepciones del PRM revela que, al igual que en otros estudios (Alonso *et al.*, 2008; Czura *et al.*, 2009; Fernández y Halbach, 2011a; Infante *et al.*, 2009; Pena y Porto, 2008; Rubio Mostacero, 2009) los profesores participantes, a pesar de reconocer que el hecho de trabajar en un programa bilingüe supone una mayor carga de trabajo, se muestran generalmente satisfechos con la experiencia de trabajar en este tipo de programas, puesto que pueden percibir en primera persona, entre otros beneficios, una mejora considerable de las competencias lingüísticas de sus alumnos en lengua extranjera o porque supone un reto profesional. De sus testimonios se desprende que son profesores comprometidos con su trabajo, preocupados por su formación y en una búsqueda constante por mejorar su práctica docente. Los docentes consideran que AICLE es un enfoque dinámico y activo donde se fomenta la participación y cooperación de los alumnos, destacando su carácter experimental y la

multimodalidad en lo que a recursos se refiere. El hecho de que se integren los contenidos y lenguaje da lugar, según los docentes, a un aprendizaje y adquisición de forma más natural. Todo ello haría que mejore la motivación de los alumnos si se compara con enfoques y formas de enseñanza más tradicionales. Se proporciona una descripción de las características del profesor AICLE, que debería tener un nivel mínimo de B2 de lengua inglesa donde la fluidez, el conocimiento del léxico y la pronunciación son los aspectos más valorados por los docentes. Deberían además tener la capacidad de resolver dudas inesperadas y de adaptar su lenguaje a la capacidad de comprensión de los alumnos.

Con respecto a las ventajas, destacan los beneficios lingüísticos, cognitivos y afectivos que la enseñanza bilingüe proporciona a los alumnos. Entre los primeros, sobresale el desarrollo de la competencia comunicativa, con un énfasis en las destrezas orales y la adquisición de léxico. Se perciben también como ventajas el desarrollo de destrezas y estrategias cognitivas, el carácter dual de AICLE y su capacidad de enseñar contenido y lenguaje a la vez, así como la adquisición inconsciente y gradual del lenguaje.

Desde el punto de vista afectivo, contribuiría a la motivación de los alumnos dado su carácter participativo, experimental y cooperativo basado en el uso de metodologías activas. Los beneficios lingüísticos percibidos por los docentes se confirmarían en estudios donde se evalúa la competencia lingüística de los alumnos AICLE (Admiraal *et al.*, 2006; Lorenzo *et al.*, 2010; Pérez-Cañado, 2018). Y la percepción de que para los alumnos es un enfoque motivador, sobre todo para aprender inglés, también parece concordar con los resultados de estudios sobre la motivación en AICLE como Doiz *et al.* (2014) o Lasagabaster (2011).

En relación con el desarrollo de estrategias y destrezas cognitivas y en línea con la opinión de los profesores de este estudio que mencionan que AICLE contribuye a al desarrollo de estas destrezas, Coyle (2006) subraya el potencial de AICLE para crear oportunidades de desarrollar estrategias como la resolución de problemas, la asunción de riesgos o el fomento de la confianza.

En cuanto a las desventajas o carencias, además del hecho de que muchos docentes no encuentren ninguna, destacan la mayor carga de trabajo para el

profesor. Esto puede ser paliado, como se sugiere también, tanto por un reajuste de las horas lectivas del profesorado bilingüe, que debería reducirse para compensar la carga extra en la preparación de materiales y en la coordinación, como por el aumento de incentivos o de tipo económico o en forma de reconocimientos para concursos. No existe un consenso general sobre si implica una mayor o menor dificultad para los alumnos, por lo que este tema sería susceptible de ser explorado en mayor profundidad en futuros estudios. Finalmente, otras preocupaciones emergentes son la dificultad que puede conllevar este tipo de programas para los alumnos con necesidades educativas especiales, la falta de formación del profesorado, así como la falta de medios, recursos y apoyos por parte de la Administración con los auxiliares de conversación como uno de los puntos de mejora de la gestión administrativa.

5.1.2. Conclusiones relativas a la pregunta de investigación 3 y los Objetivos 2-3

P.I. 3 ¿Qué importancia cobra la lectoescritura en el aula bilingüe en el proceso de adquisición de competencias en las asignaturas no lingüísticas y cómo se lleva a cabo en el programa bilingüe?

Objetivo 2. Conocer la opinión del profesorado de la Región de Murcia sobre la importancia que tiene la lectoescritura en lengua inglesa en un programa AICLE y su relación con la adquisición de contenidos en asignaturas no lingüísticas.

Objetivo 3. Saber cuáles son las metodologías, actividades y estrategias más representativas para el fomento de la lectoescritura en lengua inglesa según el PRM.

Como se ha expuesto en el capítulo anterior, existe un consenso general sobre la importancia de la lectoescritura en el aula bilingüe, dado que los alumnos de programas bilingües están más expuestos a un mayor número de textos de diferentes formatos que aquellos alumnos que sólo cursan la asignatura de Inglés como Lengua Extranjera. Es por ello por lo que se reconoce la necesidad de un mayor dominio de la lectoescritura, que podría fomentarse con formaciones específicas tanto para alumnos, como para profesores (para estos últimos la formación estaría centrada en aspectos metodológicos).

Las actividades que más contribuyen al desarrollo de la lectoescritura en el aula bilingüe son aquellas relacionadas con la asociación palabra-imagen o palabra-gesto (aquellas que se apoyan en el lenguaje corporal para asociar una

palabra a su significado), aquellas basadas en la literatura (cuentacuentos) y en la música (canciones), así como aquellas basadas en la escucha, pronunciación y repetición de sonidos (desarrollo de la conciencia fonológica). Las técnicas más efectivas para la comprensión lectora, según el profesorado encuestado, son el uso del *role play* para explicar o ejemplificar el significado de un texto, la asociación imagen-texto y las preguntas sobre el texto leído. Además, más del 70% del profesorado reconoce explicar de forma explícita la estrategia que se va a llevar a cabo. La importancia de la enseñanza de estrategias de lectura aparece reflejada en otros estudios sobre la lectura en AICLE como en Skogen (2013).

La escritura queda relegada a un segundo plano, puesto que por lo general no se le da tanta importancia como a la lectura y a las destrezas orales en esta etapa, aunque se reconocen como estrategias efectivas para su fomento el uso de modelos de lenguaje, los dictados de palabras y la segmentación de palabras en sonidos individuales.

Con respecto a metodologías específicas, los profesores que conocen y utilizan *phonics* se muestran por lo general satisfechos con su efectividad destacando ventajas como el aprendizaje, no solo de la lectoescritura, sino de la lengua en general de forma natural, sobre todo en aspectos como pronunciación y léxico. No obstante, también identifican ciertas carencias como el hecho de que los materiales, por lo general, están diseñados para niños nativos y, por lo tanto, el vocabulario que se utiliza no les resulta del todo útil. Se expone también que los materiales son quizás demasiado infantiles, puesto que esta metodología se suele trabajar en Ed. Infantil. Y vuelve a salir a colación la necesidad de formación del profesorado. La falta de tiempo es otro de los aspectos que limitan o entorpecen su puesta en práctica en el aula.

A raíz de estas conclusiones se propone la creación de una serie de criterios para el diseño de material didáctico con el fin de mejorar la adquisición de destrezas lectoescritoras, dado el interés mostrado en una formación de este tipo por más del 90% del profesorado. Además de ello, un 40% del profesorado encuestado en el segundo estudio se ofreció voluntario para pilotar la propuesta en sus aulas en lo que sería una posible futura línea de investigación derivada de este estudio.

Parece remarcable también que todas las estrategias elegidas como más representativas son estrategias que se utilizan en los programas de lectoescritura basados en *phonics*, aunque no todas son exclusivas de estos. Si se tiene en cuenta además la opinión favorable sobre *phonics* de aquellos profesores que lo conocen y/o la utilizan, no parece inapropiado que esta propuesta parta de aspectos propios de esta metodología, aunque aparezcan ligeras modificaciones (sobre todo en el tratamiento del léxico) para adecuarla, tanto al contexto no nativo de los alumnos, como a las necesidades léxicas de los alumnos de programas bilingües. Además, estos dos aspectos son percibidos por los docentes como susceptibles de mejora en los programas de lectoescritura actuales.

5.1.3. Conclusiones relativas al Objetivo 4. Implicaciones derivadas de la investigación

Objetivo 4. Realizar una propuesta de mejora del programa Sistema de Enseñanzas en Lenguas Extranjeras basada en las necesidades que plantea el PRM.

Tras revisar los aspectos generales de las distintas regulaciones que han dado lugar al actual Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras, se puede percibir el intento de la Consejería de Educación por mejorar lo que comenzó siendo un programa educativo y que ha desembocado en un sistema de educación plurilingüe. Muchos aspectos de la normativa han mejorado considerablemente, sobre todo aquellos referidos a las orientaciones metodológicas. En otros se ha percibido la influencia de los distintos agentes educativos. Por ejemplo, el hecho de que se cambiara la definición de enseñanza bilingüe en la modificación de la primera orden de un tercio a un cuarto de la carga lectiva podría estar motivado por las presiones de los centros que, en su momento, no se veían capacitados o con los suficientes recursos para llevar a cabo semejante carga lectiva en lengua extranjera.

Las concesiones a los padres se reflejan, por ejemplo, en el hecho de que alguna normativa recogía la posibilidad de que se impartieran las Ciencias en castellano según la voluntad de las familias. También fruto de las posibles presiones de padres y/o profesorado puede ser el hecho de que tengan que aprender la terminología en ambos idiomas, no siendo esto último uno de los requisitos AICLE. Otro aspecto donde se ha ofrecido una mejora al aumentar

las horas de exposición a la lengua extranjera es en la creación de la asignatura de Profundización en Inglés, que surgió quizás como respuesta a las necesidades de los docentes de una mayor carga lectiva en lengua extranjera más allá de las 2 ó 3 horas semanales con las que, según la ley educativa del momento, suelen contar los centros. A pesar de todos estos cambios, aún existen aspectos susceptibles de mejora que se recogen a continuación.

En este apartado y en el siguiente se presentarán unas líneas de acción para la mejora del programa SELE en Ed. Primaria en la Región de Murcia basadas principalmente en las implicaciones derivadas de la investigación llevada a cabo en este estudio. Muchas de estas recomendaciones coinciden con las que se han llevado a cabo en otros estudios como Rupérez *et al.* (2019). En este apartado se presentarán las implicaciones en el ámbito institucional y de formación al profesorado y en el siguiente, las implicaciones relativas al diseño de materiales de lectoescritura.

5.1.3.1. Implicaciones en el ámbito institucional

Se sugeriría a la Administración una serie de medidas destinadas a la mejora del desarrollo del programa bilingüe en la región recogidas en los siguientes puntos.

1. Dotar al programa de una estabilidad normativa.

Como se ha expuesto en el Marco teórico, desde su implantación el programa bilingüe ha sufrido numerosas modificaciones en su normativa, lo cual ha influido tanto en las horas mínimas de inmersión, como en su estructura y en diversos aspectos. Los continuos cambios de normativa, aunque siempre realizados en busca de una posible mejora, no dotan al programa de la estabilidad normativa que necesitaría, lo que habría podido repercutir en su calidad. Se recomendaría, por lo tanto, un periodo de estabilidad normativa que permitiera asentar las bases del programa y desarrollarlo durante un tiempo mínimo de al menos veinte años, según sugieren los resultados de investigaciones al respecto de autores como Hughes (2010) y Pérez-Cañado (2018).

Existen estudios sobre la calidad normativa de los programas de enseñanza bilingüe en España (Rupérez *et al.*, 2019), donde se identifican los criterios de calidad nucleares y suplementarios que las normativas en materia de enseñanza

bilingüe deben contener para que se garantice su calidad y efectividad a nivel práctico. En dicho estudio, además, se comparan las normativas de todas las comunidades autónomas para detectar posibles carencias en la normativa. Revisar los resultados en la Región de Murcia, en especial sus carencias, podría ser un punto de partida para la reflexión sobre cómo mejorar este aspecto.

2. Apostar por la calidad, no por la cantidad.

Uno de los objetivos de la política educativa en materia de enseñanza bilingüe en la Región de Murcia fue que en 2020 todos los colegios de la región fueran bilingües. Este ambicioso objetivo supuso la incorporación gradual de todos los centros al programa en escasamente una década. Este hecho, no ajeno a intereses políticos, quizás haya sido responsable de las disparidades en cuanto a la capacidad de los centros para poder implementar los programas bilingües. Habría sido de utilidad el haber contado con un periodo de pilotaje de varios años en una selección de colegios, antes de comenzar la transformación de todos los centros educativos de la región en centros bilingües, como manifiestan los profesores en otro de los estudios realizados en esta región:

Todos los maestros entrevistados proponen que no se convoquen más colegios bilingües hasta que no doten de medios suficientes a los centros docentes de las anteriores promociones, puesto que consideran una incoherencia incorporar más colegios al Programa Bilingüe sin garantizarles una educación bilingüe de calidad. (Lova et al., 2013, p.265)

No obstante, el objetivo de este estudio no consiste en centrarse y señalar las posibles carencias de lo que la Administración educativa ha realizado hasta ahora sino, en utilizar este análisis como punto de partida para buscar propuestas de mejora.

En relación con el número de colegios, quizás sería sensato comprobar qué centros están interesados y comprometidos con este tipo de enseñanza para, de esta forma, dotarles de medios efectivos para su realización. Resultaría fundamental contar con un claustro involucrado, como demuestran meta-estudios como los de Hattie (2015), donde se muestra el gran impacto que tiene en el rendimiento de los estudiantes el hecho de que los docentes trabajen de forma cooperativa. Como remarca Marsh (2012), la cooperación entre docentes en

AICLE y el uso de metodologías cooperativas es un rasgo fundamental de la integración curricular y profesional.

A aquellos centros donde se estén dando dificultades para su desarrollo, se les debería ofrecer asesoramiento por parte de expertos para analizar los puntos débiles y ofrecer soluciones a medida de sus necesidades. El criterio que quizás debería primar en este caso no sería el de contar con el mayor número de centros bilingües, sino el de poder garantizar la calidad y excelencia de todos los centros que estén adscritos al programa bilingüe.

3. Aumentar el número mínimo de horas semanales de inmersión en lengua inglesa.

Otro punto susceptible de revisión sería la adecuación de la modalidad inicial. Los centros adscritos a esta modalidad únicamente imparten hasta cinco horas semanales en lengua inglesa distribuidas en la asignatura de *Science* y Lengua Inglesa. Como se explicó en el Marco teórico, a pesar de la flexibilidad de AICLE en cuanto a posibilidades de estructuración temporal, cinco horas de inmersión no parecerían suficientes para garantizar una mejora en las competencias comunicativas de los alumnos. De hecho, una de las carencias expresadas por los profesores es la falta de tiempo para cubrir todos los contenidos curriculares.

Por todo ello se duda de la idoneidad de continuar ofertando la modalidad inicial. Quizás sería más ventajoso únicamente contar con las modalidades intermedia y avanzada dotándolas de más recursos. De esta forma, aquellos colegios con una modalidad inicial interesados en continuar en el programa se adaptarían gradualmente a la intermedia, y los que no lo estuvieran, podrían abandonarlo o llevar a cabo dos líneas, una bilingüe (modalidad intermedia) y una no bilingüe. Como se ha expresado antes, no debería primar la cantidad de centros sino la calidad y quizás sería más efectivo destinar recursos económicos y humanos a menos colegios, pero con modalidades que cuenten con garantías, antes que a todos los colegios, a pesar de que una de las modalidades como la inicial sea de dudosa utilidad.

4. Mejorar los incentivos a los centros y profesores participantes.

Esta es otra de las demandas sugeridas por los profesores participantes que podrían derivar tanto en una mayor reducción de la carga horaria, como en el

aumento del reconocimiento en la participación y formación continua del profesorado de cara a concursos de oposiciones, de traslados o promoción interna o en una compensación económica, dada la mayor carga de trabajo que supone para el docente trabajar en este tipo de proyecto. Otro tipo de incentivo, esta vez a nivel de centro, podría ser el reconocimiento de buenas prácticas en aquellos centros que superen procesos de calidad externa.

5. Llevar a cabo procesos de evaluación interna y externa. Participación en procesos de calidad.

Para garantizar la calidad del programa, en el Capítulo VII de la actual legislación se indica que los centros deben llevar a cabo un seguimiento de la implantación del programa incorporando los resultados a la memoria anual. Los indicadores que deben seguir son los resultados de los alumnos en las pruebas externas, el índice de participación del profesorado en actividades de formación en AICLE, de actualización lingüística y de actividades complementarias en lengua extranjera, así como el índice de satisfacción de las familias con este sistema de enseñanza. Se contempla además la posibilidad de que se realicen pruebas externas a los alumnos para medir su grado de adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa.

Por otro lado, las pruebas externas de diagnóstico que evalúan la adquisición de competencias en las asignaturas no lingüísticas deberían realizarse en consonancia con la metodología con la que están aprendiendo y dar la opción al alumno de que elija el examen en español o en inglés. Esta medida se plantearía desde la perspectiva de la atención a la diversidad. Aunque de entrada es posible considerar que a los alumnos les resultaría más sencillo ser examinados en su lengua, hay que tener en cuenta que, al haber estudiado los contenidos en inglés, muchos prefieran ser examinados en este idioma. Sea como fuere, dar la opción de elegir entre los dos idiomas para evaluar contenidos no lingüísticos podría considerarse una forma de andamiaje en AICLE, que puede contemplarse en este caso como una medida de atención a la diversidad.

Además de estas medidas, se propondría llevar a cabo periódicamente una evaluación externa del programa en cada centro a modo de auditoría con un mayor número de indicadores. Por ejemplo, la Asociación Enseñanza Bilingüe lleva a cabo el Programa de Mejora de Enseñanza Bilingüe a través de un

instrumento de autoevaluación que evalúa la calidad de las enseñanzas bilingües, la satisfacción de los padres y su confianza en el centro y la consecución de un mayor nivel de excelencia, analizando diez áreas: el centro, el programa, la metodología, las enseñanzas, la formación del profesorado, los recursos, los auxiliares de conversación, el nivel lingüístico y habilitación, la evaluación y las actividades.

Otra posibilidad sería establecer vínculos entre la Consejería de Educación y grupos de investigación universitaria especializados en AICLE (como la cátedra de Enseñanza Bilingüe de la UCAM dirigida por el Dr. Marsh) para llevar a cabo estudios que evalúen la marcha del programa, recabando datos sobre sus diversos aspectos y ofreciendo un plan de acción de mejora en aquellos centros que lo necesiten. Además de los aspectos anteriormente mencionados, se consideraría necesario evaluar otros como la coordinación entre docentes en diversos niveles (estos niveles se explican en el punto 7).

6. Mejorar la gestión de los auxiliares de conversación.

Este es otro de los reclamos de gran parte del profesorado encuestado que aboga por un aumento del número de horas del auxiliar en las aulas y por un perfil docente de los mismos. Se recomienda también agilizar su llegada a las aulas, evitando retrasos.

7. Favorecer la coordinación y cooperación interna y externa.

Esta medida sugiere promover la coordinación a varios niveles:

- entre la Administración y los centros bilingües,
- entre el equipo directivo del centro y los docentes participantes en el programa,
- entre docentes de asignaturas de contenidos y docentes de la asignatura de Lengua Inglesa,
- entre docentes del programa bilingüe y auxiliares de conversación,
- entre docentes de asignaturas bilingües y asignaturas no bilingües,
- entre centros de Educación Primaria y Secundaria para favorecer la continuidad de la educación bilingüe en el cambio de etapa.

Para favorecer las redes de coordinación y cooperación se sugeriría la creación de una red de centros mentores formada por centros con experiencia que

hayan recibido sellos oficiales y acreditaciones de calidad. Estos centros servirían de referencia de buenas prácticas y quizás podrían servir como referencia a los centros de nueva incorporación. Acogerían a los docentes en periodo de prácticas de los cursos de formación inicial. Además, aquellos docentes interesados formarían parte del cuerpo de formadores AICLE.

8. Favorecer la investigación y la cooperación entre docentes, investigadores y Administración.

Se sugeriría también la creación del cuerpo de formadores e investigadores AICLE formado por docentes con experiencia reconocida en programas AICLE e investigadores expertos en enseñanza bilingüe. Este grupo de formadores estaría encargado no sólo de diseñar e impartir la formación al profesorado, sino de asesorar a aquellos colegios donde el programa bilingüe no funcione adecuadamente y se encuentre en riesgo de desaparición. En este último caso, se llevaría a cabo un estudio de las necesidades del centro diseñando programas de actuación específicos para cada centro enfocadas a ofrecer soluciones a sus problemas concretos. El cuerpo de formadores e investigadores AICLE no sólo estaría enfocado a la formación sino también a la investigación, aprovechando el contacto con profesorado y centros para la obtención de datos, y realización de publicaciones académicas.

Este cuerpo de formadores e investigadores AICLE podría derivar en una red a nivel nacional que suponga un paso más en la homogenización de la enseñanza bilingüe en España. En definitiva, la creación de puentes y relaciones transversales entre instituciones universitarias, centros de enseñanza y Administración con el fin de una mejora de la enseñanza bilingüe posiblemente supondría un salto cualitativo en la calidad del programa SELE en esta región.

En conclusión, el programa bilingüe en la Región de Murcia tras una década de implantación se encuentra en un momento clave para reflexionar, escuchar a los diversos agentes implicados y poner en marcha medidas de actuación sencillas, pero muy necesarias, que den respuesta a las necesidades emergentes y mejoren su calidad y sus resultados. Para facilitar el proceso de mejora, se sugiere tender puentes entre centros escolares, investigadores universitarios y la Administración creando un Observatorio de Investigación y Calidad de los Centros Bilingües de la Región de Murcia, donde se lleven a cabo estudios que

arrojen datos sobre la situación de los centros bilingües en nuestra región, así como planes de actuación, formación y mejora que impulsen la calidad del Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras. Un trabajo conjunto entre centros escolares, investigadores universitarios y la Administración que fomente las sinergias entre estos tres organismos y que aproveche el conocimiento y saber hacer de cada uno de ellos podría suponer un salto cualitativo en la mejora de la calidad del programa bilingüe en esta región.

5.1.3.2. Implicaciones en el ámbito de la formación al profesorado

A pesar de las mejoras que se han llevado a cabo en el programa bilingüe de la Región de Murcia desde su implantación, comentadas en el apartado anterior, hay un aspecto donde apenas se percibe evolución y es el de la formación al profesorado. Si bien es cierto que en las dos primeras órdenes de 2009 y 2011 se establece un número mínimo de profesorado que debe solicitar la participación en la formación destinada a la actualización metodológica según el número de unidades de cada centro, en el resto de las órdenes la formación metodológica se plantea o bien como una medida de apoyo o como un compromiso de los profesores y/o de los centros. Sin embargo, nunca aparece como un requisito indispensable, al contrario de lo que ocurre con la certificación de acreditación lingüística en un nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas.

Cabe recordar que el hecho de que un programa lleve varios años implantado en un centro no significa que los profesores tengan los mismos años de experiencia, puesto que, sobre todo en el caso de los públicos, el profesorado suele rotar y puede llegar a un centro donde el programa lleve tiempo implantado, pero ser su primera experiencia en un proyecto bilingüe. Esto supondría un hándicap, porque la formación en metodología bilingüe en esta región sólo se exige a un porcentaje de profesores que están presentes en el centro durante su implantación, pero no se le exige al profesorado que se incorpora al programa después del primer año de implantación.

Dada la importancia que la formación del profesorado tiene, tanto en las percepciones sobre el programa bilingüe, como en la forma en la que se imparte docencia en el mismo (influida por dichas percepciones y por el conocimiento de la metodología), se considera fundamental exigir una

formación obligatoria y continua del profesorado participante tanto lingüística, como metodológica.

Este es un punto clave que sería imprescindible mejorar, puesto que ha salido a relucir en numerosas ocasiones, tanto en las entrevistas, como en los cuestionarios. La falta de formación, sobre todo a nivel metodológico se ha revelado en este estudio como una de las grandes carencias del programa bilingüe en la Región de Murcia. Sería necesario, por lo tanto, garantizar una formación mínima a todos los docentes que participen en el programa o bien desde el primer año de implantación, o bien si se incorporan más adelante. La formación lingüística debe tender gradualmente a ser más exigente. En un primer lugar se exigió un B2, pero quizás sería recomendable aumentar este nivel de exigencia para que aquellos docentes que accedan con un B2, al cabo de un periodo de dos a cuatro años, deban acreditar un C1.

Con respecto a la formación metodológica, parece contraproducente el hecho de que haya profesores impartiendo clases en programas bilingües sin haber realizado un solo curso de AICLE, como ha revelado este estudio. La formación al profesorado en AICLE es un requisito fundamental para poder garantizar unos mínimos de calidad. Esta situación repercute en la motivación de los docentes pudiendo dar lugar a situaciones de ansiedad, como algunos de ellos manifestaron.

Además, los datos analizados en este estudio sugieren que existe una relación entre las creencias y la formación en AICLE, los años de experiencia docente en general y los años de docencia en AICLE, siendo los docentes más experimentados en estos tres ámbitos los que mejor valoran los aspectos analizados. Esto remarca, una vez más, la importancia de la formación metodológica de los docentes, en la medida en la que la concepción que los profesores tienen de la enseñanza en general o, como en este caso, de la didáctica de un programa bilingüe en particular, influirá en las prácticas pedagógicas que estos profesores lleven a cabo en el aula, determinando, por ende, la calidad del programa.

Por consiguiente, como Campillo *et al.* (2019) apuntan, es necesario cuando se habla de formación del profesorado prestar más atención a los

grupos de profesores con mayor dificultad para desempeñar el programa como son aquellos con menos experiencia o formación.

Un ejemplo de cómo estructurar la formación sería planteando distintos itinerarios en función de las necesidades de los docentes y del estado del programa en cada centro. Se partiría de una formación inicial para todos los docentes de los centros seleccionados, que abarcara tanto aspectos lingüísticos como metodológicos. La formación inicial debería contemplar un periodo de prácticas en centros con experiencia en AICLE, donde los profesores tengan la oportunidad de comprobar cómo funciona el aula bilingüe desde la observación y el contacto con docentes experimentados. La formación continua debería ser obligatoria para todo el profesorado participante, garantizando un número de horas anuales mínimo de formación.

Existe, sin embargo, otro tipo de formación de la que no se habla apenas y, de llevarse a cabo, probablemente contribuiría a la mejora de la calidad del programa, desde el punto de vista metodológico. Hablamos de la formación a los auxiliares de conversación. Otra de las quejas recurrentes entre los profesores es el hecho de que los auxiliares de conversación carecen de formación pedagógica. Sería beneficioso que realizaran antes de comenzar su trabajo un curso de formación con conceptos básicos sobre enseñanza bilingüe, AICLE y técnicas de co-enseñanza. También sería de gran beneficio que tanto docentes, como auxiliares de conversación coincidieran en el mismo curso o, al menos, en el módulo destinado a técnicas de co-enseñanza para que la formación pueda ser aprovechada también para planificar y coordinar el trabajo, puesto que este tipo de formación debe tener un carácter práctico.

Teniendo en cuenta también la opinión del profesorado, la formación debería contemplar cómo atender a la diversidad en el aula bilingüe, aspecto que se revela en este estudio como un reclamo de los docentes, imprescindible para hacer este programa accesible a todos los alumnos.

Por último, también podría incluirse la formación en *phonics* y AICLE de los futuros maestros. La formación en ambos aspectos no debe limitarse a los profesores ya en activo, sino que debe tenerse en cuenta a la hora de actualizar los planes de estudio de las carreras como el Grado en Educación Primaria y el Grado

en Educación Infantil, en respuesta a las necesidades actuales que demandan un perfil de maestro diferente al de hace una década.

Por lo tanto, una de las conclusiones de este estudio, al igual que en tantos otros, es el carácter imprescindible de la formación del profesorado AICLE tanto en aspectos relacionados con la adquisición del lenguaje (Muñoa Barredo, 2011; Navés, 2009; Richards y Rodgers, 2008), como en otros aspectos como principios metodológicos de AICLE, creación de materiales, recursos, co-enseñanza, competencias interculturales (Cabezas, 2010; Fernández y Halbach, 2011b; Halbach, 2010; Pérez-Cañado, 2016), incluyendo a los auxiliares de conversación en el cupo de docentes que necesitan formación.

5.1.4. Conclusiones relativas al Objetivo 5. Implicaciones derivadas de la investigación

Como se ha expuesto anteriormente, la lectoescritura juega un papel importante en la asimilación de contenidos y en la adquisición de competencias de las asignaturas no lingüísticas en programas AICLE. Si bien es cierto que el diseño y la creación de materiales en AICLE ha experimentado una evolución en España a lo largo de la última década, posiblemente uno de los ámbitos menos explorados sea el de la creación o adaptación de programas destinados a la mejora de la lectoescritura.

Como se expuso en el Marco teórico, los programas que utilizan *phonics* cuentan con numerosos beneficios a la hora de ayudar a los alumnos a adquirir destrezas lectoescritoras. De hecho, los profesores encuestados en este estudio que utilizan *phonics* en sus clases muestran su satisfacción con el método. Sin embargo, una de las principales limitaciones de su uso, expresada también por los docentes en este estudio, es la escasez de tiempo, puesto que por lo general los programas de lectoescritura se perciben como algo adicional, un complemento extra en las clases de EFL, por lo que, a pesar de conocer sus ventajas, muchos profesores renuncian a utilizarlos.

Otra de las limitaciones es la falta de formación del profesorado en esta metodología, lo cual puede estar ligado a esta percepción de que es algo adicional que requiere de tiempo extra. Es decir, es posible que la falta de formación en *phonics* influya en la percepción de aspectos como la facilidad o dificultad de su

implantación en el aula. Por todo ello, coincidimos con Rendón-Romero *et al.* (2021) cuando sugieren que, a pesar de sus beneficios, una de las limitaciones de *phonics* sería la necesidad de adaptarlo a los alumnos.

Teniendo en cuenta, por lo tanto, los beneficios del uso de *phonics* en el aula, así como sus limitaciones y en un intento de paliar estas últimas, se sugieren a continuación unas líneas de acción para integrar de manera efectiva y eficiente técnicas de lectoescritura que pueden ser consideradas implicaciones de esta investigación en el ámbito pedagógico.

5.1.4.1. Implicaciones en el ámbito del diseño de materiales

El contexto ideal para llevar a cabo la enseñanza de la lectoescritura sería la asignatura de Lengua Inglesa, que en el caso de los programas bilingües necesitaría ser adaptada a las nuevas necesidades lingüísticas que surgen de la puesta en práctica del enfoque AICLE. En esta asignatura, tradicionalmente se trabajan las cuatro destrezas (comprensión escrita, comprensión oral, producción escrita y producción oral) y el léxico está relacionado con una serie de temas de acuerdo con los distintos niveles del MCERL.

Uno de los primeros mitos que la formación en *phonics* quizás debería desmontar es la creencia de que trabajar con un programa de lectoescritura supone abandonar el desarrollo de estas destrezas para impartir contenidos extra. Por el contrario, su uso de forma sistemática supondría trabajar numerosos aspectos de la competencia comunicativa y sus distintos componentes como la pronunciación (parte de la producción oral), la conciencia fonológica (parte fundamental de la destreza de comprensión oral) y la comprensión y producción escrita.

Se sugieren los siguientes criterios para la creación de material didáctico destinado a la mejora de las destrezas lectoescritoras en Educación Primaria.

1. Reconfiguración de la tradicional secuenciación de sonidos.

En los programas de *phonics* se suele seguir el mismo orden de introducción de los sonidos que se clasifican en distintos grupos. Cada grupo de sonidos constituye una de las fases del programa. Normalmente en las primeras fases se agrupan los sonidos más frecuentes de la lengua inglesa. En esta propuesta se recomienda un cambio considerable en esta secuenciación, puesto que muchos de

los sonidos del código alfabético del inglés coinciden con los del código alfabético del español. Es por ello por lo que quizás no debería destinarse el mismo tiempo a trabajar con los sonidos que los alumnos ya conocen, sino que la atención debería centrarse en aquellos sonidos de la lengua inglesa que el código alfabético del español no contiene y que, en consecuencia, resultan mucho más difíciles de identificar que los sonidos que se comparten.

En los Anexos 4 y 5 aparecen los códigos alfabéticos del inglés y español respectivamente, que pueden ser utilizados como base para identificar similitudes y diferencias entre ambos códigos.

2. Estructuración en fases.

En la fase introductoria se trabajarían los sonidos comunes ahondando en los posibles matices en la pronunciación de algunos de ellos y en cómo estos sonidos pueden aparecer representados en distintos grafemas.

En las siguientes fases se trabajarían las vocales largas, puesto que son, en su mayoría, combinaciones de sonidos vocálicos conocidos por los hablantes de español. En las sucesivas fases se incorporarían de forma gradual aquellos sonidos que no aparecen en el código alfabético de la lengua española.

Se partiría del hecho de que en Ed. Primaria los alumnos ya tienen una cierta conciencia metalingüística desarrollada y son capaces de encontrar similitudes y diferencias entre ambos códigos alfabéticos. Por lo tanto, se planificarían las fases de los programas de lectoescritura teniendo en cuenta los sonidos compartidos entre el español y el inglés (aunque existan algunos matices distintos en su pronunciación) y los sonidos que el español no contiene, planificando de forma diferente el tiempo dedicado a cada tipo de sonidos.

3. Selección del léxico.

Como se ha puesto de manifiesto a lo largo del estudio, el léxico es uno de los principales aspectos que los alumnos deben conocer para poder abarcar las asignaturas de contenido. Por esta razón, todo el vocabulario que se emplee debería pertenecer al ámbito de estudio de los alumnos, pudiendo incorporar léxico relativo a asignaturas de contenido como *Natural Science* y no sólo léxico de la asignatura de Inglés. Se debería evitar, por tanto, vocabulario de escasa utilidad para alumnos no nativos trabajando a partir de un corpus preestablecido.

Puesto que la falta de tiempo es uno de los problemas principales, la selección de léxico en consonancia con sus necesidades resultaría fundamental para aprovechar al máximo el tiempo que se le dedique a actividades de este tipo.

Por otro lado, las palabras que se seleccionen como *keywords* y aquellas que sirven de ejemplo al introducir cada nuevo sonido deberían ser sencillas y contener, además del nuevo sonido, sonidos ya estudiados. Se recomienda que para seleccionar las *keywords* se utilicen no sólo nombres, sino también verbos en consonancia con la opinión de Martínez (2011) quién llevó a cabo una adaptación del léxico de *phonics* al contexto EFL, aumentando el número de verbos de las *keywords*, lo cual supuso un gran beneficio para los alumnos en lo que a producción escrita se refiere, pasando de frases descriptivas sencillas, a frases más complejas que expresaban acciones.

4. Aproximación a la gramática y sintaxis a partir de la enseñanza de las *tricky words* y *high frequency words* (palabras de uso frecuente).

Como se explicó en el Marco teórico, las *tricky words* se enseñan de manera sistemática y global, aprendiendo la palabra entera sin segmentarla en sonidos, sino memorizándola. Utilizar el momento de la sesión donde se trabajan estas palabras para, además de repetirlas, formar frases y estructuras sencillas podría suponer un recurso sencillo para reforzar la gramática y sintaxis. Si además de las *tricky words*, se añaden *high frequency words* (HFW) se aumentaría la combinación de elementos para formar estructuras. El objetivo aquí sería aprovechar al máximo los momentos en los que se trabaja la lectoescritura y que esta actividad rutinaria sirva, no sólo para memorizar estas palabras sino también para ayudar a los alumnos a construir frases y a repasar, de forma rápida, estructuras gramaticales.

Como quedó de manifiesto en las opiniones de los profesores que usaban *phonics*, uno de los principales inconvenientes es la falta de tiempo para aplicarlo, puesto que supone restar tiempo de otras actividades necesarias para la clase de inglés como la enseñanza del vocabulario o de la gramática. Si se diseñaran programas donde además de la lectoescritura, se aproxime también la gramática y donde el léxico sea de utilidad, este hándicap probablemente podría ser evitado. A continuación, se muestra el grupo de *tricky words* del programa *Jolly Phonics*, estructurado en las diferentes fases. Se utilizará esto para ejemplificar cómo

aprovechar el momento de repaso para fomentar la creación de estructuras en una aproximación a la gramática y sintaxis.

Tabla 59. Estructuración de *tricky words* en programa *Jolly Phonics*

Tricky Words	
Fase 1	I, we, he, she, be, me, do, the, are, to, was, all
Fase 2	They, here, there, come, some, said, you, your, my, go, no, so
Fase 3	Where, which, were, more, why, who, before, many, any, other, because, want
Fase 4	Put, their, say, right, made, should, would, goes, does, four, two
Fase 5	when, what, down, like, live, have, give, little, by, old, only, one
Fase 6	Father, mother, also, always, love, right, cover, of, after, every, once, upon

Una vez que se presentan las *tricky words* necesitamos dotarlas de significado, puesto que, a diferencia de los estudiantes nativos, si no se contextualizan y se descubre su significado de forma explícita, esta actividad podría ser percibida por los alumnos únicamente como una memorización de palabras aleatorias. Sin embargo, si a la rutina de repetir y memorizar estas palabras, añadimos una breve actividad de formación de frases con las mismas, contribuimos a esta construcción de significado.

Sólo con la combinación de palabras de la fase 1 y añadiendo HFW como *am/ is/ are/ isn't* y léxico como *cat, happy y sad*, que pueden aparecer fácilmente como *keywords* en las primeras fases del programa, y que forman parte, además, del vocabulario del temario de Lengua Inglesa, pueden trabajarse estructuras gramaticales como el presente simple del verbo *to be*, pasado simple o la distinción entre el masculino y femenino. Por ejemplo, al introducir las *tricky words I, he, she* podemos formar frases sencillas como las siguientes.

I am happy/ he is happy/ she is happy

Para reforzar el significado se recomienda siempre utilizar refuerzo visual.

En un siguiente repaso se podría jugar con el orden de estas estructuras para introducir frases interrogativas y respuestas cortas. Por ejemplo, si

mostramos una imagen con un niño contento y un gato triste se pueden introducir estructuras donde se trabaje con el presente simple de verbo *to be* en forma interrogativa y respuestas cortas.

Is the cat happy? No, it isn't.

Is the girl happy? Yes, she is.

En otra sesión se podría introducir el pasado, simplemente añadiendo los adverbios *today* y *yesterday*:

Yesterday she was sad. Today she is happy.

Estos son únicamente unos sencillos ejemplos. A la hora de diseñar un programa de estas características se recomendaría llevar a cabo una cuidadosa selección de las *tricky words* (que podrían variar ligeramente de las que aparecen en programas para alumnos nativos), así como de su orden de introducción y de las estructuras y actividades que se van a utilizar para que el momento de repaso de las *tricky words* no se base únicamente en la memorización y repetición, sino que sirva para trabajar otros componentes del lenguaje, como aspectos gramaticales y sintácticos relacionados con el orden de las palabras en una frase o con la diferencia entre estructuras afirmativas, negativas e interrogativas en distintos tiempos verbales, entre otras posibilidades.

De esta forma, combinando las *tricky words* con el vocabulario que se introduce en cada sesión o con el vocabulario que ya conocen se podría llevar a cabo una aproximación a distintos puntos gramaticales y sintácticos, favoreciendo posiblemente tanto la construcción del significado, como la adquisición de contenidos gramaticales, sintácticos y léxicos, tratando de sacar el máximo partido y rendimiento al tiempo disponible para ello.

5. Creación de materiales atractivos en consonancia con la edad de los aprendices.

Se debería evitar el uso de imágenes excesivamente infantiles. Se recomienda tener en cuenta los criterios para la creación de materiales EFL y AICLE expresados por autores como Mehisto (2012). Se debería contar con una gran variedad de recursos audiovisuales, reales, kinestésicos, digitales y físicos. En definitiva, la multimodalidad debería ser una de las características de la selección de recursos en cada etapa y estar acorde a los gustos y necesidades de cada edad.

6. Tratamiento del significado.

Para abordar aspectos de significado, se recomienda el uso de estrategias que tengan en cuenta las características de los textos que pertenecen a cada disciplina, su estructura externa, léxico específico o las convenciones gramaticales propias de cada género. La enseñanza explícita de estas estrategias podría quizás resultar útil para descifrar el significado.

7. Introducción a la escritura

En algunos casos en este estudio los docentes no valoran la escritura como una destreza fundamental para la etapa de Ed. Primaria, por ser una de las últimas destrezas que adquiere el alumno en el proceso de literacidad, sugiriendo centrarse en las destrezas orales y posponer su desarrollo a etapas como la Ed. Secundaria. No obstante, desvincular la escritura del proceso lector y/o relegarla a etapas como Ed. Secundaria no parece recomendable y supondría no dotar a los alumnos de una herramienta necesaria en su formación, también en la etapa de Ed. Primaria. Además, la escritura en el ámbito académico tiene un papel fundamental, puesto que incluso hoy en día gran parte de las pruebas de evaluación se realizan a través de trabajos escritos o exámenes, incluso en Ed. Primaria.

En el caso de los programas que utilizan *phonics* la escritura es una destreza que se trabaja y adquiere de forma paralela a la lectura, utilizando diversas técnicas y recursos, muchos de ellos lúdicos, por lo que se recomendaría tenerla en cuenta en la planificación docente utilizando estrategias propias de la metodología de los programas de *phonics*, pudiendo combinarlas con otras técnicas propias de la enseñanza de EFL.

En conclusión, estos criterios supondrían un primer paso para crear, en futuros estudios, un enfoque integral a la lectoescritura en el ámbito de la enseñanza bilingüe que partiría de la adaptación de la metodología *synthetic phonics* al contexto EFL y AICLE en Educación Primaria, añadiendo aspectos novedosos como un tratamiento de la gramática, sintaxis y léxico, así como estrategias comunicativas para rentabilizar al máximo los recursos y el tiempo disponible.

5.2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Este estudio pretende arrojar luz sobre diversos aspectos del programa bilingüe en la Región de Murcia en general y sobre la lectoescritura en particular. Se parte de un estudio de percepciones para analizar el estado de la cuestión entre uno de sus principales actores, los docentes, y se proponen soluciones para aspectos susceptibles de mejora relativos a la implementación del programa bilingüe, ofreciéndose unas líneas de acción para el diseño de programas de lectoescritura destinados a alumnos de estos programas. Sin embargo, se debe tener en cuenta que toda investigación en materia educativa está sujeta a una serie de limitaciones, a causa de las distintas variables y factores que pueden interferir en el estudio.

A las limitaciones generales propias de los estudios empíricos de corte sociológico donde se trabaja con personas y sus opiniones, hay que sumarle el hecho de que en el primer estudio sólo se utilizó un cuestionario como instrumento. Aunque se llevó a cabo un doble proceso de validación, el uso de cuestionarios, como afirma Rueda (2004), puede conllevar una serie de sesgos debido a multitud de factores que pueden influir en la obtención de los resultados, como el momento de su distribución, el tamaño de la muestra o el número de opciones de respuesta, entre otros. Para intentar paliar este aspecto, en el segundo estudio, se optó por una combinación de instrumentos, incorporando la entrevista grupal para contrastar, de esta forma, los resultados obtenidos en el cuestionario con las opiniones expresadas en las entrevistas.

Por otro lado, además de las limitaciones propias del uso de entrevistas, expresadas por autores como Ander-Egg (1982), la transcripción de entrevistas conlleva también una serie de limitaciones. En la transcripción de las entrevistas se eliminaron elementos del discurso como interjecciones y se corrigieron algunos errores gramaticales propios del lenguaje oral e informal para facilitar su lectura. De esta forma, el discurso oral de un acontecimiento se transforma en texto escrito, lo que hace que la realidad del acontecimiento se presente de manera sustanciada, proporcionando una versión distinta de los acontecimientos y organizando de una forma específica los datos (Flick, 2004., Sánchez y Revuelta, 2005).

Otra de las limitaciones del primer estudio era el hecho de que el cuestionario no identificaba el municipio de los participantes, lo cual se subsanó en el diseño del segundo cuestionario que incluyó esta información.

Aunque en ambos estudios se intentó contactar con el profesorado de más de doscientos centros educativos de la Región de Murcia, se obtuvo respuesta únicamente de 70 profesores en el primer estudio y de 77 en el segundo. Por lo tanto, la muestra de profesores es reducida si se tiene en cuenta el número total de centros y de docentes de la región. Por ello sería conveniente realizar estudios de este tipo ampliando el tamaño de la muestra, para obtener así una visión más completa y representativa de las percepciones del profesorado.

Una investigación que continuara con esta línea podría, además de ampliar la muestra encuestando a un mayor número de docentes, extenderse también a la etapa de Ed. Secundaria y Bachillerato. Se podrían, por consiguiente, contrastar las percepciones de los docentes teniendo en cuenta la variable de la etapa en la que los docentes trabajan, para comprobar si existen diferencias significativas entre la percepción de los profesores de cada etapa y qué puede motivar estas diferencias. De esta forma, se obtendría una visión más completa de la situación del programa bilingüe en la Región de Murcia desde la perspectiva de los docentes en todas las etapas educativas donde está implantado hasta la fecha.

Por otra parte, el análisis de las percepciones del profesorado realizado en esta investigación ha puesto de manifiesto una serie de cuestiones que se podrían abarcar en mayor profundidad en futuros estudios. La formación del profesorado parece influir de forma significativa en la percepción que los docentes tienen de aspectos relativos a la caracterización de AICLE, el uso de la L1 en las asignaturas bilingües, las estrategias y actividades pedagógicas más significativas o la efectividad de AICLE para el desarrollo de los distintos componentes de la competencia comunicativa en lengua inglesa, la adquisición de contenidos o la adquisición de la lectoescritura. Por ello, sería interesante analizar en mayor profundidad hasta qué punto la formación del profesorado influye en todos estos aspectos y cómo se está llevando a cabo en la Región de Murcia.

Uno de los problemas que mencionan algunos de los docentes sin formación en AICLE es la reducción de contenidos o su simplificación o bien por falta de tiempo, o bien porque los alumnos parecen no poder comprenderlo todo.

De nuevo parece necesario ahondar en los motivos de estas creencias y en su posible relación con la falta de formación, como sugieren los datos revelados en este estudio. Investigar también las causas del abandono de algunos centros del programa bilingüe en la región y su relación con la formación o ausencia de ella también podría formar parte de una línea de investigación que ayude a comprender los principales problemas por los que pasan los centros que deciden abandonar el programa o modificar la modalidad reduciendo las horas de inmersión.

El uso de la L1 en clase es uno de los temas donde no existe un consenso general, ni siquiera entre los profesores con formación en AICLE. Su uso en exceso está relacionado con los problemas de comprensión mencionados en el párrafo anterior, mientras que su utilización de forma pedagógica no parece estar reconocida por gran parte de los docentes. Por este motivo, sería quizás conveniente analizar si existe una relación entre la formación recibida y las creencias que los docentes tienen sobre la utilización de la lengua materna en el aula bilingüe. De esta manera, quizás se podrían detectar posibles carencias o puntos de mejora en los programas de formación del profesorado AICLE en la región.

Tampoco existe consenso entre los docentes encuestados sobre si la participación en un programa bilingüe implica una mayor o menor dificultad para los alumnos. Por ello, se recomiendan estudios centrados en las percepciones del alumnado que analicen este y otros aspectos relacionados con la motivación, los resultados y estrategias de aprendizaje que amplíen la visión del programa bilingüe en esta región desde la perspectiva de los alumnos.

Otro punto interesante sería el estudio de la influencia de la experiencia de los profesores como aprendices de una lengua extranjera y su conciencia metalingüística en la forma de enseñar la lengua extranjera y de valorar en mayor o menor medida unas u otras estrategias de aprendizaje, como se sugiere en el punto 4.2.6.

Los auxiliares de conversación son también una de las cuestiones que los docentes mencionan cuando se abordan los aspectos susceptibles de mejora. Si la función del auxiliar de conversación es la de proporcionar input lingüístico de calidad, quizás aumentando el nivel de competencia lingüística en inglés de los

docentes, no sería realmente necesaria la presencia de auxiliares en el aula. Si bien es cierto que los auxiliares de conversación también proporcionan un acercamiento cultural a la lengua meta, este acercamiento puede llevarlo a cabo el propio docente a través de distintos recursos. Por ello, se sugiere llevar a cabo estudios donde se indague en el hecho de si los auxiliares de conversación son realmente necesarios para el desarrollo de la competencia comunicativa y cultural en lengua inglesa de los alumnos, o si una mejora sustancial puede darse simplemente mejorando el nivel de inglés de los docentes.

Se podrían comparar los resultados de aprendizaje de alumnos cuyos profesores tienen un nivel B2 de inglés y cuentan con auxiliar de conversación y los de aquellos alumnos que no cuentan con auxiliar de conversación, pero sus profesores tienen un nivel C1 o C2. Se considera relevante este tipo de estudios por la repercusión económica y administrativa que conlleva el uso de auxiliares de conversación quienes, además, no suelen contar con experiencia pedagógica. Si se demostrara que es más ventajoso un profesor con un nivel alto de inglés sin ayuda del auxiliar, que uno con un nivel medio y con auxiliar, el presupuesto destinado a los auxiliares podría dedicarse a otras necesidades como la mejora de los recursos para la atención a la diversidad, que es otra de las preocupaciones expresadas por los docentes de forma recurrente en este estudio.

Otra limitación fue la escasez de bibliografía sobre la lectoescritura en el contexto de AICLE en España en general y sobre el uso de *phonics* en particular. Por ello se optó por incorporar preguntas a los docentes sobre el conocimiento y la utilización de esta metodología en el segundo estudio y se planificó la tercera fase de dicho estudio que pretendía aportar datos sobre el ámbito de la lectoescritura en el aula AICLE, quedando este proyecto inicialmente estructurado de la siguiente forma:

Fase 1: análisis del estado de la cuestión a través de las entrevistas y cuestionarios.

Fase 2: diseño de propuesta de mejora en lectoescritura a partir de las conclusiones del estudio y de la revisión de la bibliografía.

Fase 3: pilotaje de la propuesta de mejora en lectoescritura en las aulas de los centros de Ed. Primaria que mostraron interés por participar en la investigación.

Sin embargo, otra de las limitaciones fue el hecho de que la tercera fase no se consiguió implementar debido a la pandemia global del COVID 19 y a los consiguientes periodos de confinamiento de la población española, que hicieron imposible el acceso a los centros escolares para llevar a cabo esta parte de la investigación. No obstante, esta limitación puede dar lugar a una futura línea de investigación donde se indague en las metodologías más efectivas para el desarrollo de la lectoescritura en lengua inglesa en alumnos de Ed. Primaria. Para ello, se seleccionarían los centros y los alumnos participantes en el estudio, que deben pertenecer a distintos contextos educativos, con el objetivo de responder a las siguientes preguntas de investigación: ¿en cuál de los siguientes contextos educativos se consigue un mayor fomento en los alumnos de la lectoescritura en lengua inglesa? ¿Hasta qué punto la metodología que se utiliza y el programa educativo al que están adscritos los alumnos influyen en la adquisición de la competencia en lectoescritura en lengua inglesa?

Los contextos educativos objeto de estudio serían los siguientes:

- Alumnos adscritos al programa bilingüe y que reciben instrucción en *synthetic phonics*.
- Alumnos adscritos al programa bilingüe y que no reciben instrucción en *synthetic phonics*.
- Alumnos que no pertenecen al programa bilingüe y reciben instrucción en *synthetic phonics*.
- Alumnos que no pertenecen al programa bilingüe y no reciben instrucción en *synthetic phonics*.

Una vez seleccionada la muestra se procedería a la estructuración del estudio en distintas fases. En una primera fase, se seleccionarían, validarían y pilotarían los instrumentos de evaluación. A continuación, coincidiendo con el comienzo del curso escolar, se realizarían pre-tests para comprobar el nivel de conocimiento de las destrezas lectoescritoras con el que parten los alumnos en cada contexto. En una fase intermedia se analizarían los datos de los pre-tests y se llevarían a cabo, a final de curso, los post-tests. En la fase final se analizarían y compararían los resultados de los pre-tests y post-tests y se extraerían conclusiones.

Aunque este estudio no se pudo realizar, antes de la citada pandemia se comenzó a trabajar en la primera parte de la fase inicial, es decir, en la revisión y selección de los instrumentos de evaluación. Para ello, se tuvo en cuenta la clasificación de los componentes esenciales de la lectura, puesto que, dependiendo del componente que se quiera evaluar, se utilizaría un instrumento con unas u otras características.

Tras la revisión de distintos tests estandarizados que midieran la adquisición de cada uno de los componentes de la lectura, se llegó a la conclusión de que quizás resultaría más conveniente adaptar algunos de estos tests, teniendo en cuenta las particularidades del contexto educativo en el que este estudio tendría lugar. Las principales adaptaciones se darían en la selección del vocabulario que utilizan los tests seleccionados, puesto que en su mayoría son tests diseñados para alumnos nativos de inglés y el léxico no se ajusta a las necesidades de los alumnos en el contexto de este estudio. Por ello, la selección del vocabulario se realizaría teniendo en cuenta, tanto los distintos niveles del MCERL, como el léxico que aparece en el currículum de Ed. Primaria de Inglés como Lengua Extranjera. Tras la revisión, se seleccionaron los siguientes instrumentos que, de haber podido continuar con este estudio, habrían sido adaptados, validados y pilotados.

La evaluación del vocabulario se centraría en estos aspectos. Por un lado, para la identificación del vocabulario receptivo, se recomendaría una adaptación del *British Picture Vocabulary Scale* (Dunn *et al.*, 1997) o la utilización de una de las partes del examen *Young Learners English Tests* (UCLES, 2003). Por otro lado, para la evaluación de la definición de palabras, se utilizaría la estructura del *New Vocabulary Levels Test* (Nation, 1990). En ambos casos, se respetaría la estructura y el tipo de preguntas de cada instrumento, pero se seleccionaría el léxico para alumnos no nativos en el contexto de este estudio.

La fluidez lectora se podría evaluar con una adaptación de *The Burt Reading Test* (Thorpe, 1976) donde el vocabulario se seleccione también según los criterios arriba mencionados.

La comprensión lectora podría evaluarse utilizando un formato de preguntas similar al de la prueba de comprensión lectora *Gastes-MacGinitie Reading Test* (MacGinitie *et al.* 2000).

Para la evaluación de la conciencia fonémica y fonológica se adaptarían algunos de los instrumentos de evaluación que aparecen en el programa de lectoescritura de Hepplewhite (2007).

Por último, con el objetivo de evaluar la escritura y sus distintos componentes se utilizaría el *ESL Composition Profile* (Jacobs *et al.* 1981), puesto que ya ha sido utilizado en estudios relacionados con la producción escrita en AICLE como el de Ruiz de Zarobe (2010).

Otra línea de investigación que podría derivarse de este estudio sería la del diseño de materiales para la lectoescritura, tanto en el aula bilingüe, como en el aula EFL. En este estudio se han propuesto una serie de criterios para la elaboración de este tipo de material, por lo que el pilotaje en las aulas de Ed. Primaria de programas de lectoescritura que utilicen materiales diseñados a partir de estos criterios sería una continuación razonable de este estudio.

Para ello, se compararían los resultados en la adquisición de destrezas lectoescritoras de alumnos que utilicen programas ya diseñados, como algunos de los que se han descrito en este estudio (Lloyd, 2022; Hepplewhite, 2007) y los resultados de los alumnos que utilicen programas diseñados a partir de los criterios aquí presentados, para así determinar la validez y efectividad de esta propuesta. Se podrían utilizar los mismos instrumentos de evaluación que se sugieren en el estudio mencionado anteriormente con el fin de identificar qué metodología y materiales favorecen más la adquisición de las destrezas lectoescritoras en lengua inglesa en el contexto de los alumnos cuya lengua materna es el español.

También sería interesante ahondar en las creencias manifestadas por algunos docentes sobre la confusión que puede generar el estudio simultáneo de dos sistemas de lectoescritura distintos como lo son el del español y el inglés y si estas creencias están relacionadas con la falta de formación en metodología de enseñanza de la lectoescritura en lengua inglesa.

En línea con el ámbito de la lectoescritura en lengua inglesa, en este estudio los docentes han aportado datos sobre las principales ventajas e inconvenientes del uso de *synthetic phonics* e incluso sobre los motivos de su abandono. Se considera que llevar a cabo estudios con un mayor número de docentes con experiencia en esta metodología podría favorecer el posterior diseño de los

mencionados programas de lectoescritura. También se recomienda ahondar en estudios relacionados con la formación del profesorado en metodologías actuales de enseñanza de la lectoescritura, dado el gran interés que este tema suscitó entre los docentes encuestados.

Como se ha mencionado anteriormente y como Coyle *et al.* (2010) han puesto de manifiesto, AICLE no sigue la misma progresión gramatical que se encuentra en los libros de EFL. Por ello se sugiere también una línea de investigación que explore las necesidades lingüísticas de los alumnos AICLE y las refleje en el diseño y estructuración del material didáctico para la asignatura de Lengua Inglesa.

En definitiva, las líneas de investigación propuestas recogen algunos de los aspectos que este estudio no ha podido abarcar en mayor profundidad, así como aquellas necesidades y preocupaciones expresadas de forma recurrente por muchos de los profesores que han participado en este estudio. Se considera necesario continuar realizando estudios de este tipo en esta comunidad autónoma para contribuir, desde una perspectiva científica, a la mejora del programa bilingüe en las aulas de la Región de Murcia.

**REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ackerl, C. (2007). Lexico-grammar in the essays of CLIL and non-CLIL students: Error analysis of written production. *Vienna English Working Papers (Views)(Special Issue: Current Research on CLIL 2)*, 3(16), 6-12.
- Admiraal, W., Westhoff, G., y De Bot, K. (2006). Evaluation of bilingual secondary education in the Netherlands: Students' language proficiency in English. *Educational Research and Evaluation*, 12(1), 75-93.
- Alejo, R., y Piquer, A. (2010). CLIL teacher training in Extremadura: A needs analysis perspective. En D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training* (pp. 219-242). Cambridge Scholars Publishing.
- Al-Khasawneh, F. (2019). The impact of vocabulary knowledge on the reading comprehension of Saudi EFL learners. *Journal of Language and Education*, 5, 24-34. <https://doi.org/10.17323/jle.2019.8822>
- Allwright, R., Allwright, D., y Bailey, K. M. (1991). *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge University Press.
- Alonso, E., Grisaleña, J., y Campo, A. (2008). Plurilingual education in secondary schools: Analysis of results. *International CLIL Research Journal*, 1, 14.
- Ander-Egg, E. (1982). *Técnicas de investigación social*. Lumen.
- Amezcu, M. (2003). La entrevista en grupo. Características, tipos y utilidades en investigación cualitativa. *Enfermería Clínica*, 13(2), 112-117. [https://doi.org/10.1016/S1130-8621\(03\)73791-7](https://doi.org/10.1016/S1130-8621(03)73791-7)
- Anderson, L. W., y Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman,.
- Anderson, R., y Pearson, D. (2000). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. En P. Carrell, J. Devine, y D. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 37-55). Cambridge University Press.

- Armbruster, B. B., Lehr, F., y Osborn, J. (2003). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read. Kindergarten through grade 3.* (C. Adler, Ed.; 2.^a ed.). Centre for the Improvement of Early Reading Achievement (CIERA). National Institute for Literacy (NIFL).
- Arthur, J., y Martin, P. (2006). Accomplishing lessons in postcolonial classrooms: Comparative perspectives from Botswana and Brunei Darussalam. *Comparative Education*, 42, 177-202.
- Artigal, J. M. (1997). The Catalan immersion programme. En R. Keith y M. Swain (Eds.), *Immersion education: International perspectives* (pp. 133-150). Cambridge University Press.
- August, D., McCardle, P., y Shanahan, T. (2014). Developing literacy in English language learners: Findings from a review of the experimental research. *School Psychology Review*, 43(4), 490-498.
- Baddeley, A. D., y Broadbent, D. E. (1983). Working memory. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. B, Biological Sciences*, 302(1110), 311-324. <https://doi.org/10.1098/rstb.1983.0057>
- Baetens Beardsmore, H. (Ed.). (1993). *European Models of Bilingual Education* (Vol. 92). Multilingual Matters.
- Ball, P., Kelly, K., y Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into practice*. Oxford University Press.
- Barreiro Gundín, M. I., & San Isidro, F. X. (2009). As seccións bilingües “a través” do currículo. En F. X. San Isidro (Ed.), *CLIL: Integrando linguas a través do currículo* (pp. 183-221). Xunta de Galicia.
- Barrios, E. (2022). The effect of parental education level on perceptions about CLIL: a study in Andalusia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(1), 183-195. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1646702>
- Barton, D. (2001). Literacy in everyday contexts. En L. Verhoeven y C. E. Snow (Eds.), *Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups* (pp. 21-34). Routledge.
- Beko, L., Obradović, I., y Stanković, R. (1 de enero de 2015). Developing students' mining and geology vocabulary through flashcards and L1 in the CLIL

- classroom. *Proceedings of the Second international conference on teaching English for specific purposes and new language learning technologies*.
- Bergeron, B. S. (1990). What does the term whole language mean? Constructing a definition from the literature. *Journal of Reading Behavior*, 22(4), 301-329. <https://doi.org/10.1080/10862969009547716>
- Bernabé, M. M. (2013). The effects of CLIL from the perspective of in-service teachers in Salamanca (Castilla y León, Spain). *Educação y Formação*, 8, 200-217.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press.
- Brandl, K. (2008). *Communicative language teaching in action: Putting principles to work*. Pearson.
- Brevik, M., y Moe, E. (2012). Effects of CLIL teaching on language outcomes. En D. Tsagari & I. Csépes (Eds.), *Collaboration in language testing and assessment* (pp. 213-227). Peter Lang.
- Brinton, D., Snow, M. A., y Wesche, M. B. (2004). *Content-based second language instruction*. Newbury House.
- Bruton, A. (1996). Reading. En N. MacLaren y D. Madrid (Eds.), *A handbook for TEFL* (pp. 259-274). Marfil.
- Bruton, A. (2011). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System*, 39(4), 523-532.
- Cabezas, J. M. (2010). A SWOT analysis of the Andalusian Plurilingualism Promotion Plan (APPP). *Proceedings of the 23rd GRETA Convention*, 83, 91.
- Cammarata, L., y Tedick, D. J. (2012). Balancing content and language in instruction: The experience of immersion teachers. *The Modern Language Journal*, 96(2), 251-269. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2012.01330.x>
- Campillo, J. M., Miralles, P., y Sánchez, R. (2020). CLIL teachers' views on cognitive development in primary education. *Palgrave Communications*, 6(1), 1-7. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-0480-x>
- Campillo, J. M., Sánchez, R., y Miralles, P. (2019). Primary teachers' perceptions of CLIL implementation in Spain. *English Language Teaching*, 12(4), 149-156.

- Candel, E. C., Agustín, M. P., y Ory, E. G. D. (2021). ICT and gamification experiences with CLIL methodology as innovative resources for the development of competencies in compulsory secondary education. *Digital Education Review*, 39, 238-256. <https://doi.org/10.1344/der.2021.39.%p>
- Cano, W. (s. f.). *Bilingüismo y metodología CLIL*. Openclass [UNIT TV]. <https://tv.unir.net/videos/6133/330/0/0/42/tv.unir.net/videos/6133/0/Bilinguismo-y-Metodologia-CLIL>
- Casas Pedrosa, A. V., y Rascón Moreno, D. (2021). Attention to diversity in bilingual education: Student and teacher perspectives in Spain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 0(0), 1-18. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1997902>
- Cassany, D. (2005). Literacidad crítica: Leer y escribir la ideología. *Cátedra UNESCO para la Lectura y Escritura*, 1-10.
- Castles, A., Rastle, K., y Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Catalán, R. M. J., de Zarobe, Y. R., y Iragui, J. C. (2006). Vocabulary profiles of English foreign language learners in English as a subject and as a vehicular language. *Current Research on CLIL*, 23-27.
- Celce-Murcia, M. (2011). Language teaching approaches: An overview. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 2(1), 3-10.
- Cenoz, J., Genesee, F., y Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35(3), 243-262. <https://doi.org/10.1093/applin/amt011>
- César, R. F., Pérez, C. A., y Harris, C. (2009). Implementation of CLIL in Castilla-La Mancha (Spain) and teacher training. En D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M. J. Frigols Martín, S. Hughes, & G. Langé (Eds.), *CLIL practice: Perspectives from the field* (p. 7). University of Jyväskylä.
- Cinganotto, L. (2016). CLIL in Italy: A general overview. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 9(2). <https://doi.org/10.5294/7177>
- Clark, C., y Lampert, M. (1986). The study of teacher thinking: Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 37(5), 27-31.

- Clark, C. M., y Yinger, R. J. (1979). Teachers thinking. En P. Peterson y H. J. Walberg (Eds.), *Research on teaching concepts findings, and implications*. Mc Cutchan Publishing Corporation.
- Codó, E. (2020). The dilemmas of experimental CLIL in Catalonia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 0(0), 1-17. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1725525>
- Consejo de Europa. (2001). *European Language Portfolio (ELP)—Homepage*. European Language Portfolio (ELP). <https://www.coe.int/en/web/portfolio/home>
- Consejo de Europa. (2003). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Europarat, Ed.; 2. ed). Anaya.
- Coyle, D. (2006). Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers. *Scottish Languages Review*, 13, 1-18.
- Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education*, 10(5), 543-562. <https://doi.org/10.2167/beb459.0>
- Coyle, D. (2008). CLIL—A pedagogical approach from the European perspective. En N. H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of language and education* (pp. 1200-1214). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_92
- Coyle, D. (2010). Foreword. En D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training* (pp. vii-viii). Cambridge Scholars Publishing.
- Coyle, D. (2018). The place of CLIL in (bilingual) education. *Theory Into Practice*, 57(3), 166-176. <https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1459096>
- Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. (Eds.). (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Creese, A., y Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), 103-115. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 198-205.

- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. En California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University.
- Cummins, J. (1998). Immersion education for the millennium: What have we learned from 30 years of research on second language immersion? En M.R. Childs y R.M. Bostwick (Eds.), *Learning through two languages: Research and practice*. Second Katoh Gakuen international symposium on immersion and bilingual education. (pp.34-47). Katoh Gakuen, Japan.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy*. Multilingual Matters.
- Czicko. (1980). Language competence and reading strategies: A comparison of first and second language oral reading errors. *Language Learning*, 30, 101-116.
- Czura, A., Papaja, K., y Urbaniak, M. (2009). Bilingual education and the emergence of CLIL in Poland. En D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M. J. Frigols-Martín, S. Hughes, & G. Langé (Eds.), *CLIL practice: Perspectives from the field* (Vols. 172-178, p. 178). University of Jyväskylä.
- Dalton-Puffer, C. (2005). Negotiating interpersonal meanings in naturalistic classroom discourse: Directives in content-and-language-integrated classrooms. *Journal of Pragmatics*, 37(8), 1275-1293.
- Dalton-Puffer, C., y Smit, U. (2013). Content and language integrated learning: A research agenda. *Language Teaching*, 46, 545-559.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Díaz Pastor, M. D., y Jiménez-Jiménez, M. Á. (2020). Percepción de los agentes educativos sobre la enseñanza en contextos bilingües. *European Scientific Journal ESJ*, 16(41). <https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n41p79>
- Dicks, J., y Genesee, F. (2016). Bilingual education in Canada. En O. García, A. Lin, y S. May (Eds.), *Bilingual and multilingual education* (pp. 1-15). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_32

- Doiz, A., Lasagabaster, D., y Sierra, J. M. (2014). CLIL and motivation: The effect of individual and contextual variables. *The Language Learning Journal*, 42(2), 209-224. <https://doi.org/10.1080/09571736.2014.889508>
- Dole, J. A. (2000). Explicit and implicit instruction in comprehension. En B. M. Taylor, M. F. Graves, & P. van den Broek (Eds.), *Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades* (pp. 52-69). International Reading Association.
- Dunn, L. M., Dunn, L. M., Whetton, C., y Burley, J. (1997). *British Picture Vocabulary Scale (2nd ed.)*. NFER-Nelson.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4
- Ehri, L. C. (2017). Orthographic mapping and literacy development revisited. En K. Cain, D. L. Compton, y R. K. Parrila (Eds.), *Theories of reading development* (pp. 169-190). John Benjamins.
- Escobar Urmeneta, C. E. (2020). Coteaching in CLIL in Catalonia. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 3(2), 37-55.
- Eskey, D. E. (1988). Holding in the bottom: An interactive approach to the language problems of second language readers. En P. L. Carrell & J. Devine (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 93-100). Cambridge University Press.
- Eskey, D. E. (2005). Reading in a second language. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 563-580). Routledge.
- European Commission. (29 de noviembre de 1995). *White Paper on education and training. Teaching and learning: Towards the learning society* [Website]. Publications Office of the European Union. <http://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-en>
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2006). *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe*. Publications Office of the European Union. <http://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/756ebdaa-f694-44e4-8409-21eef02c9b9b>

- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2008). *A rewarding challenge: How language diversity could strengthen Europe*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/4357>
- European Commission. (2009). *Key competences for lifelong learning*. [Website]. Publications Office of the European Union. <http://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
- Falcón-Díaz, Á., Jiménez-Vivas, A., y Urchaga-Litago, J. D. (2019). El programa bilingüe MECD-British Council, más de dos décadas de innovación educativa. *Papeles salmantinos de educación*, 23, 83-106.
- Fernández, y Halbach, A. (2011a). Analysing the situation of teachers in the Madrid autonomous community bilingual project. En Y. Ruiz de Zarobe, J. M. Sierra, & F. Gallardo del Puerto (Eds.), *Content and foreign language integrated learning. Contributions to multilingualism in European contexts* (pp. 241-270). Peter Lang.
- Fernández, R., Pena Díaz, C., García Gómez, A., y Halbach, A. (2005). La implantación de proyectos educativos bilingües en la Comunidad de Madrid: Las expectativas del profesorado antes de iniciar el proyecto. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras*, 3, 161-173.
- Fitzgerald, J., y Shanahan, T. (2000). Reading and Writing Relations and Their Development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39-50. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_5
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fontecha, A. F. (2009). Spanish CLIL: Research and official actions. En Y. Ruiz de Zarobe y R. M. Jiménez Catalán (Eds.), *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe* (Vol. 41, pp. 3-21). Multilingual Matters.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., y Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>

- Gallardo del Puerto, F. G., Lacabex, E. G., y Lecumberri, M. L. G. (2009). Testing the effectiveness of content and language integrated learning in foreign language contexts: The assessment of English pronunciation. En Y. Ruiz de Zarobe & R. M. Jiménez Catalán (Eds.), *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe* (pp. 63-80). Multilingual Matters.
- Gallardo del Puerto, F., y Martínez Adrián, M. (2015). The use of oral presentations in Higher Education: CLIL vs. English as a foreign language. *Pulso*, 38, 73-106.
- Gallo, R. (s. f.). *Las lenguas son la pieza angular de la herencia cultural del mundo* (p. 60). Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes.
- Gálvez Gómez, M. M. (2013). A SWOT analysis of CLIL implementation: A case study in the province of Jaén. *Unpublished master's thesis*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Gamma, E. N., Amaya Hurtado, D., y Ramos Sandoval, O. L. (2015). Revisión de las tecnologías y aplicaciones del habla sub-vocal. *Ingeniería*, 20(2), 287-298.
- García, A. I., y Ramírez, S. (2014). *Think Do Learn. Arts & Crafts*. Oxford University Press.
- García, E., y Cubero, J. (2011). Diseño y validación de un cuestionario dirigido a describir la evaluación en procesos de educación a distancia. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 35, a156-a156. <https://doi.org/10.21556/edutec.2011.35.412>
- García-Abellán, A. I. (2017). The role of interdisciplinarity in the design of CLIL didactic materials for primary education. En N. García Manzanares y V. Vinuesa Benítez (Eds.), *El bilingüismo a debate: Actas del IV Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos*. Servicio de publicaciones de la Universidad Rey Juan Carlos.
- Garipova, N., y Román, S. N. (2016). Promoting reading skills in CLIL. *PULSO. Revista de Educación*, 39, 113-124.
- Genesee, F. (2008). What do we know about bilingual education for majority-language students? En T. K. Bathia y W. Richie (Eds.) *The Handbook of Bilingualism* (pp. 547-576). <https://doi.org/10.1002/9780470756997.ch21>

- González Gándara, D. (2015). CLIL in Galicia: Repercussions on academic performance. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 8(1), 13-24.
- Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), 126-135. <https://doi.org/10.1080/19388076709556976>
- Gough, P. B. (1972). One second of reading. *Visible Language*, 6(4), 291-320.
- Grabe, W. (1988). Reassessing the term “interactive.” En P. L. Carrel, J. Devine, y D. E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (Vol. 6, pp. 56-70). Cambridge University Press.
- Grabe, W. P., y Stoller, F. L. (2013). *Teaching and Researching: Reading* (2.^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315833743>
- Guillen, F., y Elida, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Håland, A. (2017). Disciplinary literacy in elementary school: How a struggling student positions herself as a writer. *The Reading Teacher*, 70(4), 457-468.
- Halbach, A. M. (2010). From the classroom to university and back: Teacher training for CLIL in Spain at the Universidad de Alcalá. En D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training* (pp. 243-256). Cambridge Scholars Publishing.
- Halliday, M. A. K., y Matthiessen, C. M. (2013). *Halliday's introduction to functional grammar*. Routledge.
- Harmer, J. (1998). *How to teach English*. Longman.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4.^a ed.). Pearson.
- Hattie, J. (2015). The applicability of Visible Learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79-91. <https://doi.org/10.1037/stl0000021>
- Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 303-317. <https://doi.org/10.1017/S0272263199002089>

- Hepplewhite, D. (2007). *International Online Synthetic Phonics Programme*. Debbie Hepplewhite and Phonics International Limited. www.phonicsinternational.com
- Hoover, M. R., y Fabian, E. M. (2000). A successful program for struggling readers. *Reading Teacher*, 53(6), 474-476.
- Hoover, W. A., y Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 127-160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Hornberger, N. H. (2002). Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach. *Language Policy*, 1, 27-51.
- Howard, J., y Major, J. (2004). Guidelines for designing effective English language teaching materials. *The TESOLANZ Journal*, 12(10), 50-58.
- Hughes, S. (2010). *The effectiveness of bilingual education: A case study*. GRETA Convention: Celebrating 25 Years of Teacher Inspiration. University of Granada.
- Hulme, C., Bowyer-Crane, C., Carroll, J. M., Duff, F. J., y Snowling, M. J. (2012). The causal role of phoneme awareness and letter-sound knowledge in learning to read: Combining intervention studies with mediation analyses. *Psychological Science*, 23(6), 572-577. <https://doi.org/10.1177/0956797611435921>
- Hurtado, J. (2012). *Metodología de la investigación: Guía para una comprensión holística de la ciencia*. Ciea-Sypal y Quirón.
- Infante, D., Benvenuto, G., y Lastrucci, E. (2009). The effects of CLIL from the perspective of experienced teachers. En D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M. J. Frigols-Martín, S. Hughes, y G. Langé (Eds.), *CLIL practice: Perspectives from the field* (pp. 156-163). University of Jyväskylä.
- Jacobs, H. L., Zinkgraf, S., Wormuth, D., Hearfiel, V., y Hughey, J. (1981). *Testing ESL composition: A practical approach*. English composition program. Newbury House Publishers.
- Jiménez Catalán, R. M., y Ruiz de Zarobe, Y. (2009). The receptive vocabulary of EFL learners in two instructional contexts: CLIL versus non-CLIL instruction. En Y. Ruiz de Zarobe y R. M. Jiménez Catalán (Eds.), *Content*

- and language integrated learning: Evidence from research in Europe* (Vol. 41, pp. 81-92). Multilingual Matters.
- Johnston, R. S., y Watson, J. E. (2005). *The effects of synthetic phonics teaching on reading and spelling attainment: A seven year longitudinal study* (Vol. 11). Scottish Executive Edinburgh.
- Kern, R. G. (1989). Second language reading strategy instruction: Its effects on comprehension and word inference ability. *The Modern Language Journal*, 73(2), 135-149.
- Kintsch, W. (2005). An overview of top-down and bottom-up effects in comprehension: The CI perspective. *Discourse Processes*, 39(2-3), 125-128. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2005.9651676>
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.
- Krashen, S., y Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Prentice-Hall.
- Lambert, W. E., y Tucker, G. R. (1972). *Bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Newbury House Publishers, Inc.
- Lancaster, N. (2016). Stakeholder's perspectives on CLIL in a monolingual context. *English Language Teaching*, 9(2), 148-177. <https://doi.org/0.5539/elt.v9n2p148>
- Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5, 3-18. <https://doi.org/10.1080/17501229.2010.519030>
- Lasagabaster, D. (2013). The use of the L1 in CLIL classes: The teachers' perspective. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 6(2), 1-21. <https://doi.org/10.5294/lacil.2013.6.2.1>
- Lasagabaster, D., y Doiz, A. (2017). A longitudinal study on the impact of CLIL on affective factors. *Applied Linguistics*, 38(5), 688-712. <https://doi.org/10.1093/applin/amv059>
- Lasagabaster, D., y García, O. (2014). *Translanguaging: Towards a dynamic model of bilingualism at school / Translanguaging: hacia un modelo dinámico de bilingüismo en la escuela*. *Cultura y Educación*, 26(3), 557-572. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.973671>

- Lasagabaster, D., y Ruiz de Zarobe, Y. (Eds.). (2010a). *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*. Cambridge Scholars Publishing.
- Lasagabaster, D., y Ruiz de Zarobe, Y. (2010b). Ways forward in CLIL: Provision issues and future planning. En D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training* (pp. 278-296). Cambridge Scholars Publishing.
- Lasagabaster, D., y Sierra, J. M. (2009). Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL Research Journal*, 1(2).
- Legarre, M. P. A. (2022). The impact of CLIL teacher education on the beliefs of in-service CLIL teachers. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras*, 47-61. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi.21587>
- Leki, I., Cumming, A., y Silva, T. (2008). *A synthesis of research on second language writing in English*. Routledge.
- Lemke, J. (2002). Language development and identity: Multiple timescales in the social ecology of learning. En C. Kramsch (Ed.), *Language acquisition and language socialization* (pp. 68-87). Continuum.
- Lenoir, Y., y Bailis, S. (1997). Some interdisciplinary instructional models used in primary grades in Quebec. *Issues in Interdisciplinary Studies*, 15, 77-112.
- Lenoir, Y., Larose, F., y Geoffroy, Y. (2000). Interdisciplinary practices in Primary Education in Quebec: Results from ten years of research. *Issues in Integrative Studies*, 18, 89-114.
- Lin, A. M. Y. (2016). *Language across the curriculum & CLIL in English as an additional language (EAL) contexts*. Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-1802-2>
- Lin, A. M. Y., y Martin, P. (Eds.). (2005). *Decolonisation, globalisation: Language-in-education policy and practice*. Multilingual Matters.
- Liu, F. (2010). A short analysis of the nature of reading. *English Language Teaching*, 3(3), 6.
- Llinares, A., y Dafouz, E. (2010). Content and language integrated programmes in the Madrid region: Overview and research findings. En D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training* (pp. 95-114). Cambridge Scholars Publishing.

- Llinares, A., y Dalton-Puffer, C. (2015). The role of different tasks in CLIL students' use of evaluative language. *System*, 54, 69-79. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.05.001>
- Llinares, A., y Whittaker, R. (2006). Linguistic analysis of secondary school students' oral and written production in CLIL contexts: Studying social science in English. *Views*, 15(3), 28-32.
- Lloyd, S. (2022). *Teaching children to read and write*. <https://tcrw.co.uk/>
- Long, M. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2), 126-141.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En W. Rithie y T. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413-468). Academic Press.
- Long, M. (2007). *Problems in SLA*. Lawrence Erlbaum Associates.
- López, L. E. (2008). Indigenous contributions to an ecology of language learning in Latin America. En A. Creese, P. W. Martin, y N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education. Ecology of language* (Vol.9, pp. 141-158). Springer Science+Business Media.
- Lorenzo, F., Casal, S., y 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. <https://doi.org/10.1093/applin/amp041>
- Lorenzutti, N. (2014). Beyond the gap fill: Dynamic activities for song in the EFL classroom. *English Teaching Forum*, 52(1), 14-21.
- Lova, M., Bolarín, M. J., y Porto, M. (2013). Programas bilingües en Educación Primaria: Valoraciones de docentes. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras*, 20, 253-268.
- Lowenthal, P. R., Persichini, G., Conley, Q., Humphrey, M., y Scheufler, J. (2020). Digital literacy in Special Education: Preparing students for college and the workplace. En *Examining the roles of teachers and students in mastering new technologies* (pp. 150-163). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-2104-5.ch007>

- Lysenko, L. V., y Abrami, P. C. (2014). Promoting reading comprehension with the use of technology. *Computers & Education*, 75, 162-172.
- MacGinitie, W. H., MacGinitie, R. K., y Dreyer, L. G. (2000). *Gates-MacGinitie reading test*. Riverside.
- MacLaughing, B., Rossman, T., y McLeod, B. (1983). Second language learning: An information processing perspective. *Language Learning*, 33(2), 135-158.
- Madrid, D., Gómez, M. E., y Ortega-Martín, J. L. (2018). Evaluación de los programas de educación bilingüe en Andalucía. En J. L. Ortega-Martín, S. P. Hughes, y D. Madrid (Eds.), *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España* (pp. 41-51). Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España.
- Madrid, D., y Perez Cañado, M. L. (2018). Innovations and challenges in attending to diversity through CLIL. *Theory into Practice*, 57(3), 241-249. <https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1492237>
- Manchón, R. (Ed.). (2011). *Learning- to- write and writing-to- learn in an additional language*. John Benjamins Publishing.
- Manzano Vázquez, B. (2015). CLIL in three Spanish monolingual communities: The examples of Extremadura, Madrid and La Rioja. *Elia: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 15, 135-158. <https://doi.org/10.12795/elia.2015.i15.07>
- Marsh, D. (2012). *Content and language integrated learning (CLIL). A development trajectory*. [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba]. <http://hdl.handle.net/10396/8689>
- Marsh, D., Baetens Beardsmore, H., De Bot, K., Mehisto, P., y Wolf, D. (2009). *Study on the contribution of multilingualism to creativity*. European Commission.
- Marsh, D., Coyle, D., Kitanova, S., Maljers, A., Wolff, D., y Zielonka, B. (2005). *Project D3-CLILmatrix. The CLIL quality matrix*. Central workshop report, European Centre for Modern Languages, https://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/pdf/wsrepD3E2005_6.pdf

- Marsh, D., Pérez, W. D., y Morales, M. E. (2019). Enhancing language awareness and competence-building through a fusion of phenomenon-based learning and content and language integration. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 15(1). <https://www.learntechlib.org/p/207526/>
- Martínez, A. M. M. (2011). Explicit and differentiated phonics instruction as a tool to improve literacy skills for children learning English as a foreign language. *GIST Education and Learning Research Journal*, 5, 25-49.
- Martínez Agudo, J. D. (2018). Análisis de la calidad de los programas AICLE en Extremadura. En J. L. Ortega-Martín, S. P. Hughes, y D. Madrid (Eds.), *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España* (pp. 55-78). Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España.
- Mehisto, P. (2012). Criteria for producing CLIL learning material. *Encuentro* 21(1), 15-33.
- Mehisto, P., y Asser, H. (2007). Stakeholder perspectives: CLIL programme management in Estonia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 683-701. <https://doi.org/10.2167/beb466.0>
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S. A. H., y Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322.
- Merriam-Webster. (2022). Literacy. En *Merriam-Webster*. Recuperado el 21 de marzo de 2022 de <http://merriam-webster.com>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). *Estudio europeo de competencia lingüística EECL. Informe español: Vol. I*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Moats, L. (2007). *Whole-language high jinks: How to tell when «scientifically-based reading instruction» isn't*. Thomas B. Fordham Institute. <https://eric.ed.gov/?id=ED498005>
- Moghadam, S. H., Zainal, Z., y Ghaderpour, M. (2012). A review on the important role of vocabulary knowledge in reading comprehension performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 66, 555-563. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.300>

- Mohan, B. (2013). Integration of language and content learning. En C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0547>
- Muñoz Barredo, I. M. (2011). Key factors to be considered by CLIL teachers. En Y. Ruiz de Zarobe, J. M. Sierra, y Gallardo del Puerto (Eds.), *Content and foreign language integrated learning. Contribution to multilingualism in European contexts*. (pp. 293-316). Peter Lang.
- Muñoz-Luna, R. (2014). 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. <https://doi.org/10.15446/profile.v16n1.37843>
- Muñoz-Repiso, A. G.-V., y Gómez-Pablos, V. B. (2017). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): Evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-131. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.246811>
- Murawski, W. W. (2008). Five keys to co-teaching in inclusive classrooms. *School Administrator*, 65(8), 29-41.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Newbury House.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of subgroups*, (00-4754). US Government Printing Office. <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Navarro, A., Coyle, Y., y Roca de Larios, J. (2016). Pre-school children's production of sibilant phonemes in English: Developing phonemic awareness through multi-sensory teaching. En V. Murphy y M. Evangelou (Eds.), *Early childhood education in English for speakers of other languages* (pp. 241-252). British Council.
- Navés, T. (2009). Effective content and language integrated learning (CLIL) programmes. En Y. Ruiz de Zarobe y R. M. Jiménez Catalán (Eds.), *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe* (pp. 22-40). Multilingual Matters.

- Navés, T., y Victori, M. (2010). CLIL in Catalonia: An overview of research studies. En D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training* (pp. 30-54). Cambridge Scholars Publishing.
- Nieto, E., y Ruiz, B. (2018). Evaluación de los programas AICLE en Castilla-La Mancha. En J. Ortega, S. P. Hughes, y D. Madrid (Eds.), *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España* (pp. 93-104).
- Nieto Moreno de Diezmas, E. (2016). The impact of CLIL on the acquisition of L2 competences and skills in primary education. *International Journal of English Studies*, 16, 81-101.
- Nishanimut, S. P., Johnston, R. S., Joshi, R. M., Thomas, P. J., y Padakannaya, P. (2013). Effect of synthetic phonics instruction on literacy skills in an ESL setting. *Learning and Individual Differences*, 27, 47-53. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.06.007>
- Nouri, N., y Zerhouni, B. (2016). The relationship between vocabulary knowledge and reading comprehension among Moroccan EFL learners. *IOSR International Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*, Volume 21, PP 19-26. <https://doi.org/10.9790/0837-2110051926>
- Ojeda Alba, J. (2009). Themes and vocabulary in CLIL and non-CLIL instruction. En Y. Ruiz de Zarobe y R. M. Jiménez Catalán (Eds.), *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe* (pp. 130-156). Multilingual Matters.
- Olson, R. K., Keenan, J. M., Byrne, B., y Samuelsson, S. (2014). Why do children differ in their development of reading and related skills? *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 38-54.
- Ordoñez, M. del C. R., y Vázquez, V. P. (2015). Developing cooperative learning through tasks in content and language integrated learning. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 5(2), 136-166. <https://doi.org/10.17583/remie.2015.1429>
- Ortega Martín, J. L., Trujillo Sáez, F., Hughes, S. P., Madrid Fernández, D., Gómez Parra, M. E., Martínez Agudo, J. de D., Arnaiz Castro, P., Medina Suárez, J. A., Sanz de la Cal, E., y Casado Muñoz, R. (2018). *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España*. Centro Nacional de

- Innovación e Investigación Educativa. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España.
- Oxbrow, G. L. (2018). Students' perspectives on CLIL programme development: A quantitative analysis. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras*, 29, 137-158. <https://doi.org/10.30827/Digibug.54026>
- Papaja, K. (2014). *Focus on CLIL: A qualitative evaluation of content and language integrated learning (CLIL) in Polish secondary education*. Cambridge Scholars Publishing.
- Paran, A. (2013). Content and language integrated learning: Panacea or policy borrowing myth? *Applied Linguistics Review*, 4(2), 317-342.
- Pavón, V. (2015). *I International UCM Predoctoral Conference on English Linguistics (UPCEL)*. Does bilingual education pay off? Searching for substantial empirical evidence, Universidad Complutense de Madrid.
- Pavón, V. (2018). Learning outcomes in CLIL programmes: A comparison of results between urban and rural environments. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras*, 29, 9-28.
- Pavón, V., y Ramos, M. del C. (2019). Describing the use of the L1 in CLIL: An analysis of L1 communication strategies in classroom interaction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(1), 35-48. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1511681>
- Pena, C., y Porto, M. D. (2008). Teacher beliefs in a CLIL education project. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras*. <https://doi.org/10.30827/Digibug.31786>
- Pérez Murillo, M. D. (2018). Factores de calidad en los programas AICLE de la Comunidad de Madrid. En J. Ortega, S. P. Hughes, y D. Madrid (Eds.), *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España* (pp. 105-114). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Pérez-Cañado, M. L. (2011). CLIL research in Europe: Past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315-341.
- Pérez-Cañado, M. L. (2016). Are teachers ready for CLIL? Evidence from a European study. *European Journal of Teacher Education*, 39(2), 202-221. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1138104>

- Pérez-Cañado, M. L. (2018). CLIL and educational level: A longitudinal study on the impact of CLIL on language outcomes. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 29, 51-70.
- Pérez-Vidal, C. (2007). The need for focus on form (FoF) in content and language integrated approaches: An exploratory study. *Revista española de lingüística aplicada*, 1, 39-54.
- Pérez-Vidal, C. (2009). The integration of content and language in the classroom: A European approach to education (the second time around). En E. Dafouz y M. Guerrini (Eds.), *CLIL across educational levels: Experiences from primary, secondary and tertiary contexts*. Santillana: Richmond.
- 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.
- Pladevall-Ballester, E., y Vallbona, A. (2016). CLIL in minimal input contexts: A longitudinal study of primary school learners' receptive skills. *System*, 58, 37-48.
- Puchta, H., Gerngross, G., y Lewis-Jones. (2012). *SuperMinds*. Cambridge University Press.
- Rallo Fabra, L., y Jacob, K. (2015). Does CLIL enhance oral skills? Fluency and pronunciation errors by Spanish-Catalan learners of English. En M. Juan-Garau y J. Salazar Noguera (Eds.), *Content-based language learning in multilingual educational environments* (pp. 163-177). Springer.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge University Press.
- Rendón-Romero, S. I., Navarro-Pablo, M., y García-Jiménez, E. (2021). Using phonics to develop the emergent English literacy skills of Spanish learners. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras*, 35, 111-128. <https://doi.org/10.30827/portalin.v0i35.16876>
- Reyzábal, M. V. (2006). *La comunicación oral y su didáctica*. La Muralla.
- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2008). *Approaches and methods in language teaching* (2. ed., 14. print). Cambridge University Press.

- Robinson-Stuart, G., y Nocon, H. (1996). Second culture acquisition: Ethnography in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 80(4), 431-449. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1996.tb05463.x>
- Rose, J. (2006). *Independent review of the teaching of early reading final report*. U.K. Department for Education and Skills.
- Roth, F. P., Speece, D. L., y Cooper, D. H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 259-272.
- Rubio Mostacero, M. D. (2009). *Language teacher training for non-language teachers: Meeting the needs of Andalusian teachers for school plurilingualism projects. Design of a targeted training course*. Universidad de Jaén.
- Rueda Beltrán, M. (2004). La evaluación de la relación educativa en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-10.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2008). CLIL and foreign language learning: A longitudinal study in the Basque Country. *International CLIL Research Journal*, 1(1), 60-73.
- Ruiz de Zarobe, Y., y Lasagabaster, D. (2010a). CLIL in a Bilingual Community: The Basque Autonomous Community. En D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*. Cambridge Scholars Publishing.
- Ruiz de Zarobe, Y., y Lasagabaster, D. (2010b). The emergence of CLIL in Spain: An educational challenge. En D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training* (pp. ix-xvii). Cambridge Scholars Publishing.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2010). Written production and CLIL: An empirical study. En C. Dalton-Puffer, T. Nikula, y U. Smit (Eds.), *Language use and language learning in CLIL classrooms* (pp.191-212). John Benjamins Publishing Company.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2013). CLIL implementation: From policy-makers to individual initiatives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 231-243. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.777383>

- Ruiz Hidalgo, D. (2021). El reto de la enseñanza de idiomas online. En S. Sevilla-Vallejo (Ed.), *Teaching and learning in the 21St Century: Towards a convergence between technology and pedagogy* (pp. 11-19). Adaya Press.
- Ruiz-Bikandi, U. (2003). Reflexiones en torno a ciertos puntos del proyecto lingüístico de centro. En C. Huete y V. Morales (Eds.), *Enseñanza-Aprendizaje de las lenguas extranjeras en edades tempranas* (pp. 125-142). Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.
- Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. En S. Dornic (Ed.), *Attention and performance VI*. Erlbaum.
- Rupérez, F. L., da Cruz, X. G., García, I., y Benítez, V. V. (2019). *Evaluación comparada de la calidad normativa de los programas de enseñanza bilingüe en España: Evidencias y recomendaciones*. Universidad Camilo José Cela.
- Sailer, M., Hense, J. U., Mayr, S. K., y Mandl, H. (2017). How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior*, 69, 371-380. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.033>
- Samuels, S. J., y Kamil, L. (2000). Models of the reading process. En P. Carrell, J. Devine, y D. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (9.^a ed.). Cambridge University Press.
- San Isidro, X. (2018). Innovations and challenges in CLIL implementation in Europe. *Theory into Practice*, 57(3), 185-195. <https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1484038>
- Sánchez, M., y Revuelta, F. (2005). El proceso de transcripción en el marco de la metodología de investigación cualitativa actual. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 23, 367-386.
- Sánchez Torres, J. (2014). *Los papeles que desempeñan el «auxiliar de conversación» y el «profesor-coordinador» en centros bilingües español/inglés de Sevilla. Un estudio empírico de casos*. [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla. España]. <http://idus.us.es/handle/11441/31276>
- Sánchez-Rodríguez, P. A., Serrano, F. J., y Alfageme, M. B. (2011). Evaluación inter-jueces para el proceso de validación de un cuestionario para la

- investigación. En *Evaluación en la didáctica de las ciencias sociales. Pósteres* (pp. 91-102). AUPDCS.
- Sanz de la Cal, E., y Casado Muñoz, R. (2018). Evaluación de los programas bilingües en centros de educación secundaria de Castilla y León. En J. L. Ortega-Martín, S. P. Hughes, y D. Madrid (Eds.), *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España* (pp. 79-92). Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-231.
- Seregély, E. M. (2008). *A comparison of lexical learning in CLIL and traditional EFL classrooms* [Tesis doctoral, Universidad de Viena, Austria]. <https://theses.univie.ac.at/detail/1714#>
- Serra, C. (2007). Assessing CLIL at primary school: A longitudinal study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 582-602.
- Shen, H. (2003). The role of explicit instruction in ESL/EFL reading. *Foreign Language Annals*, 36(3), 424-433.
- Simmons, N. (2010a). *Family and Friends 1*. Oxford University Press.
- Simmons, N. (2010b). *Family and friends 2*. Oxford University Press.
- Skogen, M. (2013). *Reading in CLIL and in regular EFL classes: To what extent do they differ in reading proficiency and strategy use?* [Tesis de maestría, Universidad de Oslo, Noruega] <https://www.duo.uio.no/>
- Spichtig, A., Pascoe, J., Ferrara, J., y Gehsmann, K. (2020, julio 10). *Vocabulary knowledge: A significant predictor of silent reading rate*. 27th annual meeting of the Society for the Scientific Study of Reading, Newport Beach, CA.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S. Gass y C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. Newbury House Publishers. Cent.

- Tarone, E. (1978). Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report. En H. D. Brown, C. A. Yorio, y R. Crymes (Eds.), *On TESOL '77. Teaching and learning English as a Second Language* (Vol. 77). TESOL.
- Thorpe, W. G. (1976). *The Burt word reading test. 1974 Revision manual*. The Scottish Council for Research in Education.
- Tindall, E., y Nisbet, D. (2010). Exploring the essential components of reading. *Journal of Adult Education*, 39(1), 1-9.
- Tirapu-Ustarroz, J., Muñoz-Céspedes, J. M., y Pelegrín-Valero, C. (2005). Memoria y funciones ejecutivas. *Revista de neurología*, 41(8), 475-484.
- Tobin, N. A., y Abello-Contesse, C. (2013). 10. The use of native assistants as language and cultural resources in Andalusia's bilingual schools. En C. Abello-Contesse, P. Chandler, M. López-Jiménez y R. Chacón-Beltrán (Eds.), *Bilingual and multilingual education in the 21st century: Building on experience* (pp. 203-230). Multilingual Matters.
- Torgerson, C., Brooks, G., y Hall, J. (2006). *A systematic review of the research literature on the use of phonics in the teaching of reading and spelling*. DfES Publications.
- Torres, S. (2012). *ACE 1*. Oxford University Press.
- Tranza, E., y Sunderland, H. (2009). *Literature review on acquisition and development of literacy in a second language*. London South Bank University.
- UCLES. (2003). *Cambridge young learners English test handbook: Starters, Movers and Flyers*. Cambridge University Press.
- Valles Martínez, M. S. (2009). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- VanderMey, R., Meyer, V., Rys, J. V., y Sebranek, P. (2013). *COMP*. Cengage Learning.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., y Sinagub, J. M. (1996). *Focus group interviews in Education and Psychology*. SAGE.
- Vigotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Weaver, C. (1988). *Reading process and practice: From socio-psycholinguistics to whole language*. Heinemann Educational Books, Inc.

- Whittaker, R., y Acevedo, C. (2016). Working on literacy in CLIL/Bilingual contexts: Reading to learn and teacher development. *Estudios Sobre Educación*, 37-55. <https://doi.org/10.15581/004.31.37-55>
- Wittrock, M. C. (Ed.). (1986). *Handbook of research on teaching* (3rd edition). Macmillan Publishing Ltd.
- Wood, D., Bruner, J., y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Wray, D. (2006). *Teaching literacy across the primary curriculum*. Learning Matters.
- Wright, W. E. (2011). Historical introduction to bilingual education: The United States. En N. H. Hornberger y C. Baker, *Foundations of bilingual education and bilingualism* (pp. 182-205). Multilingual Matters.
- Zhang, Y. (2010). Cooperative language learning and foreign language learning and teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(1), 81-83. <https://doi.org/10.4304/jltr.1.1.81-83>

ANEXOS

ANEXO I

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Tiempo aproximado: 15-20 minutos

Presentación y objetivos

El objetivo de esta entrevista es que los profesores reflexionen sobre los cambios a nivel metodológico que ha supuesto la implantación de los proyectos bilingües y las nuevas necesidades pedagógicas (especialmente desde el punto de vista del lenguaje) que surgen derivadas de dicha implantación.

En la entrevista semiestructurada se reflexionará sobre estos aspectos (formación del profesorado, cambios metodológicos y necesidades lingüísticas) y se irá preparando el terreno para el cuestionario escrito en el que se pretende recabar información sobre las siguientes cuestiones:

- El papel de la lectoescritura en lengua inglesa (L.E.I) en el aula bilingüe.
- Relación entre el nivel de adquisición de destrezas de L.E.I y la facilidad o dificultad para afrontar las asignaturas de contenido (se pretende comprobar si los profesores perciben que a mayor dominio de la L.E.I, mayor facilidad para aprender asignaturas de contenido).
- Posible necesidad de mejora en el proceso de aprendizaje de L.E.I.
- Metodología usada para la enseñanza de la L.E.I.

En la entrevista se partirá de una serie de preguntas generales para, poco a poco acotar el tema hacia el objetivo propuesto, intentando crear un clima de confianza y relajado donde los profesores no perciban que están siendo interrogados, sino que se sientan cómodos expresando su opinión. Se intentará transmitir que su voz es importante y quiere ser escuchada.

Guion para la entrevista con el claustro de profesores de inglés y asignaturas de contenido bilingüe

1. Introducción

Agradecimiento por participación y breve presentación del proyecto (hacer hincapié en que es una forma de escuchar al profesorado y dar voz a sus necesidades y una contribución a la mejora de la implantación y consolidación de proyectos bilingües).

2. Preguntas (con breve introducción)

Cuando un centro inicia un proyecto bilingüe son muchos los cambios que deben afrontarse (cambios estructurales como la distribución de la docencia entre el profesorado habilitado, metodológicos, etc.). También surgen nuevas necesidades como la formación del profesorado (tanto lingüística como metodológica) y nuevos retos como conseguir que los alumnos adquieran contenidos y lenguaje en inglés (implantar CLIL de forma exitosa es un reto en sí mismo).

2.1. Formación metodológica del profesorado

- Antes o durante la implantación del programa bilingüe, ¿habéis recibido algún tipo de formación en nuevas metodologías de enseñanza de idiomas? ¿Qué tipo de formación? ¿Y en AICLE?

2.2. Cambios en la práctica docente. Impacto del programa bilingüe en docencia (asignaturas de contenido/lengua inglesa).

- Si comparáis vuestra experiencia docente antes y después de la implantación del programa bilingüe, ¿qué cambios habéis percibido en vuestra forma de enseñar?, ¿qué ha supuesto (a nivel metodológico) para vosotros el hecho de participar en un programa bilingüe?

Comenzaremos con los cambios en la docencia de asignaturas de contenido.

A continuación: cambios en la docencia de Lengua Inglesa.

2.3. Necesidades lingüísticas de los alumnos.

Cuando se imparten asignaturas de contenido, los alumnos necesitan adquirir paralelamente ciertas destrezas lingüísticas que les permitan comprender los contenidos en inglés (input comprensible). También deben ser capaces de producir textos orales o escritos en inglés como parte de su proceso de aprendizaje (output). Como sabéis, la coordinación entre el profesorado de inglés y el de contenido es fundamental para poder trabajar, reflexionar y definir

aquellos aspectos del lenguaje que son imprescindibles y deben ser desarrollados de forma paralela a los contenidos.

- ¿Qué aspectos del lenguaje deben adquirir o mejorar los alumnos para ser capaces de afrontar una asignatura de contenido en inglés? Dicho de otra forma, ¿qué requisitos lingüísticos son necesarios para que una asignatura de contenido les sea accesible o comprensible y puedan desenvolverse con relativa facilidad?
- ¿Qué importancia tiene la lectoescritura (el hecho de que los alumnos aprendan a leer y escribir en inglés) en la adquisición de los contenidos de las asignaturas en lengua inglesa? ¿Cómo aprenden vuestros alumnos a leer y escribir?, ¿qué método/s utilizáis para enseñarles a leer y escribir? ¿Conocéis la metodología *synthetic phonics*?, ¿la utilizáis en clase?

Muchas gracias por vuestra participación.

A continuación, me gustaría que nos centráramos de manera especial en esta última parte de la entrevista, en las necesidades lingüísticas de los alumnos que se enfrentan a asignaturas de contenido. Más concretamente en las necesidades en materia de comprensión lectora y escritura que hemos comentado brevemente antes. Para ello voy a distribuir un cuestionario donde se os pide vuestra opinión sobre aspectos relacionados con la lectura y escritura en lengua inglesa en los programas CLIL.

ANEXO II

CUESTIONARIO I. CUESTIONARIO PARA DOCENTES DE METODOLOGÍA AICLE (SCIENCE) DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Cuestionario para docentes que imparten clases en el proyecto bilingüe

Estimado colaborador:

La implantación del programa Colegios Bilingües Región de Murcia ha supuesto un importante cambio metodológico en las asignaturas impartidas en lengua inglesa. Los profesores han tenido que realizar un gran esfuerzo para adaptar su forma de trabajo a los requerimientos de este programa.

Desde el ámbito académico hay un creciente interés por llevar a cabo estudios que valoren las prácticas, resultados y desafíos que conlleva la puesta en práctica de la metodología AICLE en las aulas de Educación Primaria. Como docentes su opinión resulta fundamental para analizar las ventajas e inconvenientes de este tipo de programa y contribuir a su mejora.

Les estaría muy agradecida si pudieran responder a las siguientes preguntas de forma sincera. No les llevará más de cinco minutos. Se garantiza el anonimato y la confidencialidad de todos los datos del cuestionario. Los resultados del estudio quedarán a disposición de los docentes interesados. Si tienen alguna duda durante la realización de la encuesta pueden contactar a través del correo electrónico.

Muchas gracias por su colaboración.

Bloque I: Datos sociodemográficos y de formación de profesorado

Por favor, rellene esta información que facilita la interpretación de los datos objeto de análisis.

1. Sexo	<input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer
2. Edad	___ años
3. ¿Cuál es su especialidad?	<input type="checkbox"/> Profesor Especialista de Inglés como Lengua Extranjera <input type="checkbox"/> Maestro de Educación Primaria con habilitación para impartir la asignatura en inglés
4. ¿En qué nivel/es de Educación Primaria imparte <i>Science</i> ?	<input type="checkbox"/> 1º de Primaria <input type="checkbox"/> 2º de Primaria <input type="checkbox"/> 3º de Primaria <input type="checkbox"/> 4º de Primaria

	<input type="checkbox"/> 5º de Primaria <input type="checkbox"/> 6º de Primaria				
5. Indique el total de años de experiencia docente	___ años				
6. Indique el total de años de experiencia como profesor/a AICLE	___ años				
7. Indique el nivel de inglés como L2	<input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2				
8. ¿Ha recibido formación sobre metodología AICLE?	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>				
Bloque II. Metodología: actividades pedagógicas					
<i>Marque una "X" donde proceda</i>					
<i>Valore estas actividades según su grado de representatividad en una clase de Science AICLE</i>	Nada	Poco	Mediana	Bastante	Total
11. Lectura y comprensión de textos expositivos (libros de texto, apuntes, páginas web...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Experimentos científicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Elaboración de presentaciones en formato digital o papel para exposiciones orales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Actividades colaborativas en parejas o grupos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Juegos de interpretación (<i>role play activities</i>)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Uso de materiales reales (<i>realia</i>)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Visitas o excursiones temáticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Uso de esquemas y gráficos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Actividades con pizarra y libros digitales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Uso de flashcards como refuerzo visual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Uso de vídeos, Power Points y diversos recursos TIC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Canciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Teatro y mímica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Proyectos de Art and Crafts relacionados con <i>Science</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Cómics e historias (lectura y/o elaboración)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Búsqueda de información en Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Juegos de respuesta física (TPR games)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Tormentas de ideas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Lecciones magistrales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Resolución de problemas o acertijos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Actividades en el huerto escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Actividades de gramática integradas en la clase de <i>Science</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Actividades de vocabulario integradas en la clase de <i>Science</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Repetición de rutinas al comienzo de la clase (<i>weather, date, season, etc</i>)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bloque III: Metodología: otros aspectos					
<i>Valore estas afirmaciones sobre otros aspectos según su experiencia como profesor AICLE.</i>	Nunca	Pocas veces	A veces	Bastantes veces	Siempre
35. Usar la metodología AICLE ayuda a los alumnos a mejorar su destreza de comprensión oral en L2 (<i>listening</i>).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Usar la metodología AICLE ayuda a los alumnos a mejorar su destreza de expresión oral en L2 (<i>speaking</i>).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Usar la metodología AICLE ayuda a los alumnos a mejorar su destreza de comprensión escrita en L2 (<i>reading</i>).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Usar la metodología AICLE ayuda a los alumnos a mejorar su destreza de expresión escrita en L2 (<i>writing</i>).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Usar la metodología AICLE ayuda a los alumnos a mejorar su competencia gramatical en L2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Los alumnos adquieren más vocabulario en L2 cuando aprenden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

a través de la metodología AICLE.					
41. Usar la metodología AICLE ayuda a los alumnos a mejorar la pronunciación en L2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Usar la metodología AICLE ayuda a los alumnos a adquirir estrategias de aprendizaje en L2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Usar la metodología AICLE supone dedicarle más tiempo a las actividades de comprensión y expresión orales (<i>listening</i> y <i>speaking</i>) que a las de comprensión y expresión escritas (<i>reading</i> y <i>writing</i>)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Los alumnos están más motivados al estudiar otra asignatura en L2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Los alumnos encuentran más difícil estudiar una asignatura en L2 que en L1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. El profesor debe evitar usar la L1 en todo momento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. El profesor puede usar la L1 en el aula para propósitos relacionados con la gestión del aula (por ejemplo, amonestar, controlar la disciplina del aula, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. El profesor puede usar la L1 a efectos del aprendizaje del sistema formal de la L2 (por ejemplo, para complementar las explicaciones o cuando la explicación en inglés no ha quedado clara, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bloque IV: Opinión Personal					
<i>Indique su cuál es su opinión sobre estos aspectos</i>	Texto libre				
49. ¿Qué nivel de L2 debe tener el profesorado para impartir clases en L2 a través de la metodología AICLE? ¿Por qué?					

50. ¿En qué se diferencia la metodología AICLE de la metodología tradicional?	
51. ¿Qué ventajas tiene para los alumnos el uso de la metodología AICLE?	
52. ¿Y qué desventajas plantea con respecto a la metodología tradicional?	
53. ¿Qué desafíos, carencias o problemas plantea la educación bilingüe en nuestra región?	

ANEXO III

CUESTIONARIO II. CUESTIONARIO PARA DOCENTES QUE IMPARTEN CLASES EN EL PROYECTO BILINGÜE. LA LECTURA Y ESCRITURA EN INGLÉS

Cuestionario para docentes que imparten clases en el proyecto bilingüe. La lectura y escritura en inglés

Estimado colaborador:

El siguiente cuestionario tiene como objetivo reflexionar sobre el papel de la lectura y escritura en inglés como destrezas necesarias para la adquisición de contenidos y lenguaje en las asignaturas bilingües. Se pretende también recabar información sobre las técnicas, estrategias, materiales y metodologías más empleadas en la enseñanza de la lectoescritura en inglés.

Les estaría muy agradecida si pudieran responder a las siguientes preguntas de forma sincera.

No les llevará más de diez minutos.

Se garantiza el anonimato y la confidencialidad de todos los datos del cuestionario.

Los datos recabados formarán parte de la tesis doctoral de D^a Ana Isabel García Abellán que se ubica en la Cátedra de Enseñanza Bilingüe de la UCAM y está dirigida por los doctores Víctor Pavón Vázquez y Thomas H. Schmidt.

Si tienen alguna consulta durante la realización del cuestionario, no duden en preguntar a la entrevistadora.

Muchas gracias por su colaboración.

Bloque I: Datos del centro y del profesorado

Datos del centro

Rellene el dato o marque una "X" donde proceda

1. Municipio del centro	_____
2. Número de líneas	_____
3. Número de alumnos	_____
4. Modalidad de bilingüismo	<input type="checkbox"/> Básica <input type="checkbox"/> Intermedia <input type="checkbox"/> Avanzada
5. Cursos en los que se ha implantado el programa bilingüe	<input type="checkbox"/> 1º de Primaria <input type="checkbox"/> 2º de Primaria <input type="checkbox"/> 3º de Primaria <input type="checkbox"/> 4º de Primaria <input type="checkbox"/> 5º de Primaria <input type="checkbox"/> 6º de Primaria

6. Asignaturas que se imparten en lengua inglesa	<input type="checkbox"/> Ciencias Naturales <input type="checkbox"/> Ciencias Sociales <input type="checkbox"/> Matemáticas <input type="checkbox"/> Música <input type="checkbox"/> Educación Plástica y Visual <input type="checkbox"/> Educación Física <input type="checkbox"/> Profundización en Inglés <input type="checkbox"/> Conocimiento aplicado <input type="checkbox"/> Otro
7. Tipo de centro	<input type="checkbox"/> Público <input type="checkbox"/> Concertado <input type="checkbox"/> Privado
8. ¿Cuántos años lleva implantado el programa bilingüe en el centro?	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> Más de 10 años
Datos del profesor/a	
<i>Rellene el dato o marque una "X" donde proceda</i>	
9. Edad	_____ años
10. Sexo	<input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/> Hombre
11. ¿Cuál es su especialidad?	<input type="checkbox"/> Profesor Especialista de inglés <input type="checkbox"/> Maestro/a de Educación Primaria con habilitación para impartir asignaturas de contenido en inglés
12. ¿En qué nivel/es de Ed. Primaria imparte Science?	<input type="checkbox"/> 1º de Primaria <input type="checkbox"/> 2º de Primaria <input type="checkbox"/> 3º de Primaria <input type="checkbox"/> 4º de Primaria <input type="checkbox"/> 5º de Primaria <input type="checkbox"/> 6º de Primaria <input type="checkbox"/> No imparto asignaturas de

	contenido
13. ¿En qué niveles imparte la asignatura de Lengua Inglesa?	<input type="checkbox"/> 1º de Primaria <input type="checkbox"/> 2º de Primaria <input type="checkbox"/> 3º de Primaria <input type="checkbox"/> 4º de Primaria <input type="checkbox"/> 5º de Primaria <input type="checkbox"/> 6º de Primaria <input type="checkbox"/> No imparto esta asignatura
14. Indique el total de años de experiencia docente	____ años
15. Indique el total de años de docencia en programas bilingües	____ años
16. Indique el nivel de inglés como L2	<input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2
17. ¿Ha recibido formación sobre metodología AICLE?	<input type="checkbox"/> Sí <i>Salta a la pregunta 64</i> <input type="checkbox"/> No <i>Salta a la pregunta 18</i>
Bloque II. Relevancia de la lectoescritura en el aula de Lengua Inglesa	
<i>Valore estas afirmaciones según su opinión al respecto</i>	
18. Los alumnos que participan en un programa bilingüe están expuestos a un mayor número de textos en lengua inglesa que aquellos que sólo cursan la asignatura de Lengua Inglesa en centros no bilingües.	<input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> De acuerdo <input type="checkbox"/> Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="checkbox"/> En desacuerdo <input type="checkbox"/> Totalmente en desacuerdo
19. La comprensión lectora de textos en distintos formatos (libros, apuntes, páginas web, carteles, etc.) resulta fundamental para adquisición de contenidos y lenguaje en AICLE.	<input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> De acuerdo <input type="checkbox"/> Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="checkbox"/> En desacuerdo <input type="checkbox"/> Totalmente en desacuerdo
20. Los alumnos que cursan asignaturas bilingües necesitan un mayor dominio de la comprensión lectora y de la escritura comparado con los alumnos que solo cursan Inglés como lengua extranjera	<input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> De acuerdo <input type="checkbox"/> Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="checkbox"/> En desacuerdo <input type="checkbox"/> Totalmente en desacuerdo
21. Sería conveniente que los alumnos de programas bilingües recibieran una formación específica para alcanzar destrezas	<input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> De acuerdo <input type="checkbox"/> Ni de acuerdo ni en desacuerdo

de comprensión lectora y de escritura de una forma más rápida y eficaz de lo habitual	<input type="checkbox"/> En desacuerdo <input type="checkbox"/> Totalmente en desacuerdo
22. La formación al profesorado bilingüe debería incluir una actualización en las técnicas y metodologías de enseñanza de lectura y escritura en inglés	<input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> De acuerdo <input type="checkbox"/> Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="checkbox"/> En desacuerdo <input type="checkbox"/> Totalmente en desacuerdo
BLOQUE III. Actividades y estrategias de aprendizaje	
<i>Valora estas actividades y estrategias según su grado de efectividad para aprender a leer y escribir en inglés. Marque una "X" donde proceda</i>	
3.1. Actividades de fomento de la lectura (pronunciación, asociación fonema-grafema, reconocimiento oral de palabras, desarrollo de la conciencia fonológica, formación de palabras)	
23. Asociación de imágenes con palabras	<input type="checkbox"/> Nada efectiva <input type="checkbox"/> Poco efectiva <input type="checkbox"/> Medianamente efectiva <input type="checkbox"/> Muy efectiva <input type="checkbox"/> Totalmente efectiva <input type="checkbox"/> NS/NC
24. Repetición de palabras	<input type="checkbox"/> Nada efectiva <input type="checkbox"/> Poco efectiva <input type="checkbox"/> Medianamente efectiva <input type="checkbox"/> Muy efectiva <input type="checkbox"/> Totalmente efectiva <input type="checkbox"/> NS/NC
25. Escucha previa de los textos que van a ser leídos	<input type="checkbox"/> Nada efectiva <input type="checkbox"/> Poco efectiva <input type="checkbox"/> Medianamente efectiva <input type="checkbox"/> Muy efectiva <input type="checkbox"/> Totalmente efectiva <input type="checkbox"/> NS/NC
26. Escucha, pronunciación y repetición de sonidos de la lengua inglesa	<input type="checkbox"/> Nada efectiva <input type="checkbox"/> Poco efectiva <input type="checkbox"/> Medianamente efectiva <input type="checkbox"/> Muy efectiva <input type="checkbox"/> Totalmente efectiva <input type="checkbox"/> NS/NC
27. Aprendizaje individual de los sonidos del	<input type="checkbox"/> Nada efectiva

inglés y unión de los mismos para formar palabras (<i>blending</i>)	<input type="checkbox"/> Poco efectiva <input type="checkbox"/> Medianamente efectiva <input type="checkbox"/> Muy efectiva <input type="checkbox"/> Totalmente efectiva <input type="checkbox"/> NS/NC
28. Escucha de canciones	<input type="checkbox"/> Nada efectiva <input type="checkbox"/> Poco efectiva <input type="checkbox"/> Medianamente efectiva <input type="checkbox"/> Muy efectiva <input type="checkbox"/> Totalmente efectiva <input type="checkbox"/> NS/NC
29. Repetición de poemas	<input type="checkbox"/> Nada efectiva <input type="checkbox"/> Poco efectiva <input type="checkbox"/> Medianamente efectiva <input type="checkbox"/> Muy efectiva <input type="checkbox"/> Totalmente efectiva <input type="checkbox"/> NS/NC
30. Dictados de sonidos	<input type="checkbox"/> Nada efectiva <input type="checkbox"/> Poco efectiva <input type="checkbox"/> Medianamente efectiva <input type="checkbox"/> Muy efectiva <input type="checkbox"/> Totalmente efectiva <input type="checkbox"/> NS/NC
31. Lectura de cuentos (el profesor lee los cuentos haciendo hincapié en la pronunciación de palabras clave)	<input type="checkbox"/> Nada efectiva <input type="checkbox"/> Poco efectiva <input type="checkbox"/> Medianamente efectiva <input type="checkbox"/> Muy efectiva <input type="checkbox"/> Totalmente efectiva <input type="checkbox"/> NS/NC
32. Juegos de palabras: sopas de letras, puzles	<input type="checkbox"/> Nada efectiva <input type="checkbox"/> Poco efectiva <input type="checkbox"/> Medianamente efectiva <input type="checkbox"/> Muy efectiva <input type="checkbox"/> Totalmente efectiva <input type="checkbox"/> NS/NC
33. Uso de gestos y lenguaje corporal para asociar sonidos a acciones	<input type="checkbox"/> Nada efectiva <input type="checkbox"/> Poco efectiva <input type="checkbox"/> Medianamente efectiva

	<input type="checkbox"/> Muy efectiva <input type="checkbox"/> Totalmente efectiva <input type="checkbox"/> NS/NC
3.2. Actividades de comprensión lectora (adquisición y comprensión de vocabulario clave, comprensión de textos)	
34. Memorización de palabras y estructuras	<input type="checkbox"/> Nada efectiva <input type="checkbox"/> Poco efectiva <input type="checkbox"/> Medianamente efectiva <input type="checkbox"/> Muy efectiva <input type="checkbox"/> Totalmente efectiva <input type="checkbox"/> NS/NC
35. Preguntas sobre el texto leído	<input type="checkbox"/> Nada efectiva <input type="checkbox"/> Poco efectiva <input type="checkbox"/> Medianamente efectiva <input type="checkbox"/> Muy efectiva <input type="checkbox"/> Totalmente efectiva <input type="checkbox"/> NS/NC
36. Ordenar frases de un párrafo	<input type="checkbox"/> Nada efectiva <input type="checkbox"/> Poco efectiva <input type="checkbox"/> Medianamente efectiva <input type="checkbox"/> Muy efectiva <input type="checkbox"/> Totalmente efectiva <input type="checkbox"/> NS/NC
37. Rellenar huecos con información del texto	<input type="checkbox"/> Nada efectiva <input type="checkbox"/> Poco efectiva <input type="checkbox"/> Medianamente efectiva <input type="checkbox"/> Muy efectiva <input type="checkbox"/> Totalmente efectiva <input type="checkbox"/> NS/NC
38. Completar frases con información del texto	<input type="checkbox"/> Nada efectiva <input type="checkbox"/> Poco efectiva <input type="checkbox"/> Medianamente efectiva <input type="checkbox"/> Muy efectiva <input type="checkbox"/> Totalmente efectiva <input type="checkbox"/> NS/NC
39. Asociar imágenes a frases o párrafos del texto	<input type="checkbox"/> Nada efectiva <input type="checkbox"/> Poco efectiva <input type="checkbox"/> Medianamente efectiva

	<input type="checkbox"/> Muy efectiva <input type="checkbox"/> Totalmente efectiva <input type="checkbox"/> NS/NC
40. Representar distintas partes de un texto usando técnicas como el <i>role play</i>	<input type="checkbox"/> Nada efectiva <input type="checkbox"/> Poco efectiva <input type="checkbox"/> Medianamente efectiva <input type="checkbox"/> Muy efectiva <input type="checkbox"/> Totalmente efectiva <input type="checkbox"/> NS/NC
3.3. Actividades de fomento de la escritura	
41. Segmentación de las palabras en sonidos individuales para escribir (<i>segmenting</i>)	<input type="checkbox"/> Nada efectiva <input type="checkbox"/> Poco efectiva <input type="checkbox"/> Medianamente efectiva <input type="checkbox"/> Muy efectiva <input type="checkbox"/> Totalmente efectiva <input type="checkbox"/> NS/NC
42. Dictados de palabras completas	<input type="checkbox"/> Nada efectiva <input type="checkbox"/> Poco efectiva <input type="checkbox"/> Medianamente efectiva <input type="checkbox"/> Muy efectiva <input type="checkbox"/> Totalmente efectiva <input type="checkbox"/> NS/NC
43. Ordenar las letras para formar una palabra	<input type="checkbox"/> Nada efectiva <input type="checkbox"/> Poco efectiva <input type="checkbox"/> Medianamente efectiva <input type="checkbox"/> Muy efectiva <input type="checkbox"/> Totalmente efectiva <input type="checkbox"/> NS/NC
44. Trazado de palabras siguiendo una pauta	<input type="checkbox"/> Nada efectiva <input type="checkbox"/> Poco efectiva <input type="checkbox"/> Medianamente efectiva <input type="checkbox"/> Muy efectiva <input type="checkbox"/> Totalmente efectiva <input type="checkbox"/> NS/NC
45. Copiado de palabras o frases	<input type="checkbox"/> Nada efectiva <input type="checkbox"/> Poco efectiva <input type="checkbox"/> Medianamente efectiva <input type="checkbox"/> Muy efectiva

	<input type="checkbox"/> Totalmente efectiva <input type="checkbox"/> NS/NC
46. Uso de modelos de lengua que sirvan de apoyo para escribir	<input type="checkbox"/> Nada efectiva <input type="checkbox"/> Poco efectiva <input type="checkbox"/> Medianamente efectiva <input type="checkbox"/> Muy efectiva <input type="checkbox"/> Totalmente efectiva <input type="checkbox"/> NS/NC
47. Otras estrategias (especificar)	_____
BLOQUE IV. Metodología	
<i>Rellene el dato o marque una "X" donde proceda</i>	
4.1. Lectoescritura	
48. ¿Dedicar alguna vez tiempo de las clases de asignaturas de contenido en inglés a explicar o clarificar técnicas de lectoescritura?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No doy clases en inglés
49. Estarías interesado/a en recibir formación en metodologías actuales de enseñanza de lectoescritura en inglés?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
50. ¿Estarías interesado/a en participar en la segunda parte de este estudio que consiste en la puesta en práctica en el aula de una propuesta metodológica para la mejora del proceso lectoescritor de los alumnos de Educación Primaria?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Tal vez
51. ¿Conoces la metodología <i>synthetic phonics</i> , familiarmente conocida como <i>phonics</i> ?	<input type="checkbox"/> Sí <i>Salta a la pregunta 52</i> <input type="checkbox"/> No
4.2. <i>Synthetic phonics</i>	
52. ¿Cómo conociste esta metodología? <i>Selecciona todos los que correspondan</i>	<input type="checkbox"/> A través de un curso de formación del profesorado <input type="checkbox"/> A través de materiales de distintas editoriales <input type="checkbox"/> A través de vídeos y materiales digitales <input type="checkbox"/> Otros medios (indicar) _____
53. ¿Has recibido formación específica en <i>synthetic phonics</i> ?	<input type="checkbox"/> SI <i>Salta a la pregunta 54</i> <input type="checkbox"/> NO <i>Salta a la pregunta 57</i>
























































































4.3. Formación en <i>synthetic phonics</i>	
54. ¿Qué tipo de formación? <i>Selecciona todos los que correspondan</i>	<input type="checkbox"/> Curso en el CPR <input type="checkbox"/> Jornadas impartidas por editoriales <input type="checkbox"/> Webinar o formación online <input type="checkbox"/> Otro tipo de formación (indicar) _____
55. ¿Cuántas horas de formación en <i>synthetic phonics</i> has recibido?	<input type="checkbox"/> Entre 1 y 20 horas <input type="checkbox"/> Entre 20 y 40 horas <input type="checkbox"/> Entre 40 y 60 horas
56. ¿Qué contenidos se trabajaban en la formación?	_____
4.4. Uso de <i>phonics</i> en el aula	
57. ¿Utilizas <i>phonics</i> en la asignatura de Lengua Inglesa para enseñar a leer y escribir?	<input type="checkbox"/> Sí <i>Salta a la pregunta 58</i> <input type="checkbox"/> No
58. ¿En qué cursos utilizas <i>phonics</i> ? <i>Selecciona todos los que correspondan</i>	<input type="checkbox"/> 1º de Primaria <input type="checkbox"/> 2º de Primaria <input type="checkbox"/> 3º de Primaria <input type="checkbox"/> 4º de Primaria <input type="checkbox"/> 5º de Primaria <input type="checkbox"/> 6º de Primaria <input type="checkbox"/> Otro _____
59. ¿Qué materiales utilizas para enseñar <i>phonics</i> ? <i>Selecciona todos los que correspondan</i>	<input type="checkbox"/> Libros o proyectos específicos de <i>phonics</i> (<i>Jolly Phonics, Floppys Phonics, MonsterPhonics...</i>) <input type="checkbox"/> Actividades y fichas de <i>phonics</i> online <input type="checkbox"/> Recursos propios <input type="checkbox"/> Otros materiales (indicar) _____
60. ¿Cuántas horas lectivas de la asignatura Lengua Inglesa tienen a la semana los alumnos con los que utilizas <i>phonics</i> ?	<input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> Más de 5 horas (indicar) _____
61. ¿Cuánto tiempo de clase dedicas a la semana a actividades relacionadas con <i>phonics</i> ?	_____





62. En tu opinión, ¿qué ventajas supone para los alumnos el uso de esta metodología?	_____
63. En tu opinión, ¿qué aspectos de esta metodología son susceptibles de mejora?	_____
4.5. Datos del profesor. Formación AICLE (continuación)	
64. ¿Qué temática tenía el curso o los cursos realizados?	_____
65. ¿Cuántas horas de formación en metodología AICLE has realizado aproximadamente?	<input type="checkbox"/> Entre 1 y 20 horas <i>Salta a la pregunta 18</i> <input type="checkbox"/> Entre 20 y 40 horas <i>Salta a la pregunta 18</i> <input type="checkbox"/> Entre 40 y 60 horas <i>Salta a la pregunta 18</i> <input type="checkbox"/> Entre 60 y 80 horas <i>Salta a la pregunta 18</i> <input type="checkbox"/> Entre 80 y 100 horas <i>Salta a la pregunta 18</i> <input type="checkbox"/> Más de 100 <i>Salta a la pregunta 18</i>

ANEXO IV

CÓDIGO ALFABÉTICO DE LA LENGUA INGLESA

The English Alphabetic Code

sounds	simple code	complex code	graphemes, or spelling alternatives, which are code for the sounds					
/s/	s snake 	-ss glass 	-ce palace 	-se house 	c (a t y) city 	sc scissors 	-st- castle 	ps pseudonym 
/a/	a apple 							
/t/	t tent 	-tt letter 	-ed skipped 					
/i/	i insect 	-y cymbals 						
/p/	p pan 	-pp puppet 						
/n/	n net 	-nn bonnet 	kn knot 	gn gnome 	-ne engine 			
/k/	k kit 	c cat 	-ck duck 	ch chameleon 	qu bouquet 	que plaque 		
/e/	e egg 	-ea head 	-ai said 					
/h/	h hat 	wh who? 						
/r/	r rat 	-rr arrow 	wr write 	rh rhinoceros 				
/m/	m map 	-mm hammer 	-me welcome 	-mb thumb 	-mn columns 			
/d/	d dig 	-dd puddle 	-ed rained 					
/g/	g girl 	-gg juggle 	gu guitar 	gh ghost 	-gue catalogue 			
/o/	o octopus 	wa watch 	qu qualify 	ai salt 				
/u/	u umbrella 	o son 	-ou touch 	-ough thoroughfare 				
/l/	l ladder 	-ll shell 						
/u/	-le kettle 	-il pencil 	-al hospital 	-el camel 				
/f/	f feathers 	-ff cliff 	ph photograph 	-gh laugh 				
/b/	b bat 	-bb rabbit 	bu building 					
/j/	j jug 	-ge cabbage 	g (a t y) giraffe 	-dge fridge 				
/y/	y yawn 							
/ai/	ai first aid 	-ay tray 	a table 	-ae sundae 	a-e cakes 			
	-ey prey 	-ea break 	eigh eight 	-aigh straight 				
/w/	w web 	wh wheel 	-u penguin 					

sounds	simple code	complex code							
/oa/	oa  oak	ow  bow	o  yo-yo	-oe  oboe	o-e  rope	-ough  dough	eau  plateau		
/igh/	-igh  night	-ie  tie	i  behind	-y  fly	i-e  bike	ei  eider duck	eye  eye		
/ee/	ee  eel	ea  eat	e  emu	e-e  concrete	-ey  key	-ie  chief	-ins  sardines		
/i-ee/	-y  sunny	-ey  monkey	-ie  movie						
/or/	or  fork	oar  oars	-oor  door	ore  snore	-our  four	war  wardrobe	quar  quarter	wa  water	
	aw  dawn	au  sauce	-al  chalk	-augh  caught	ough  thought				
/z/	z  zebra	-zz  jazz	-s  fries	-se  cheese	-ze  breeze				
/ng/	-ng  gong	-n  jungle		/ngk/	-nk  ink	-nc  uncle			
/v/	v  violin	-ve  dove							
short /ool/	-oo  book	-oul  should	-u  push						
long /ool/	oo  moon	-ue  blue	u-e  flute	-ew  crew	-ui  fruit	-ou  soup	-o  move	-ough  through	
/ks/	-x  fox	-ks  books	-cks  ducks	-kes  cakes		/gz/	-x  exam	-gs  pegs	
/ch/	ch  chairs	-tch  patch		/chu/	-ture  picture				
/sh/	sh  sheep	ch  chef	-ti  station	-ci  magician	-ssi  admission				
unvoiced /th/	th  thistle		voiced /th/	th  there					
/kw/	qu  queen								
/ou/	ou  ouch	ow  owl	-ough  plough						
/oi/	oi  ointment	oy  toy							This chart is not definitive. You may discover further code.
/yoo/	-ue  statue	u  unicorn	u-e  tube	ew  new	eu  pneumatic				
/er/	er  mermaid	ir  birthday	ur  nurse	ear  earth	wor  world				Grey dashes indicate that the particular letters-sound correspondence is unlikely to begin a word.
schwa /er/ 'uh'	-er  mixer	-our  humour	-re  theatre	-ar  collar	-or  sailor				
/ar/	ar  artist	a  father	alm  palm	-alf  half	-alves  calves				
/air/	air  hair	-are  hare	-ear  bear	-ere  where					Hollow letters alert the reader to various possible pronunciations.
/eer/	eer  deer	ear  ears	-ere  adhere	-ier  cashier					
/zh/	-si  television	-s  treasure	-z  azure	g  courgette	-ge  collage				by Debbie Hepplewhite

The complexities of the English Alphabetic Code:





























1. one sound (phoneme) can be represented by one, two, three or four letters: e.g. /a/ a, /f/ ph, /igh/ igh, /oal/ ough
2. one sound can be represented by multiple spelling alternatives (graphemes): e.g. /oal/: o, oa, ow, oe, o-e, eau, ough
3. one grapheme can represent multiple sounds: e.g. 'ough': /oal/ though, /orl/ thought, /ool/ through, /oul/ plough, /ul/ thorough



























Copyright Phonics International Ltd 2012

Nota. Adaptado de *Mini Alphabetic Code Chart with Pictures* [Póster], por Hepplewhite, 2017, (<https://phonicsinternational.com/>).

ANEXO V
CÓDIGO ALFABÉTICO DE LA LENGUA ESPAÑOLA

A Spanish Alphabetic Code

sounds	graphemes, or spelling alternatives, which are code for the sounds						notes	
/a/	a  manzana (apple)	ha  hada (fairy)					letter h does not represent a sound on its own in Spanish	
/e/	e  escoba (broom)	he  helado (ice cream)						
between /i/ and /e/	i  insecto (insect)	y (and)	hi  hielo (ice)				y sounds between /i-ee/ when used as a link or at the end of words	
/o/	o  pulpo (octopus)	ho  hoja (leaf)						
/u/ as in 'put' short /oo/	u  luna (moon)	hu  huevo (egg)						
/b/	b  barco (boat)	v  vaca (cow)						
/k/	c+@  casa (house)	ct@  chocolate (chocolate)	ct@  cuchara (spoon)	qu+@  queso (cheese)	qu+i  mosquito (mosquito)			
/ks/	x  taxi (taxi)							
/ch/ same as English /ch/	ch  chica (girl)						this sound is represented by two letters	
/d/	d  dedo (finger)							
/f/	f  falda (skirt)							
/g/	g+@  gato (cat)	g+@  goma (rubber)	g+@  guante (glove)	gu+@  juguete (toy)	gu+i  guitarra (guitar)	g+@  cigüena (stork)	g+@  pingüino (penguin)	gue and gui – the u does not sound güe and güi – the u is code for the long /oo/ sound.

sounds	graphemes, or spelling alternatives, which are code for the sounds							notes
/j/ pronounced as Scottish loch	j+@  jabon (soap)	j+@  granjero (farmer)	j+l  jirafa (giraffe)	j+@  ojo (eye)	j+@  juguete (toy)	g+@  angel	g+l  colegio (school)	je and ji (like 'soft g' in English) – you have to learn which words are with je or ge, also ji or gi
/l/	l  lampara (lamp)							
/y/ *	ll  llave (key)	y  yo-yo (yo-yo)						you have to learn which words are spelt with ll or y
/m/	m  mano (hand)							
/n/	n  nariz (nose)							
/ñ/ similar to onion	ñ  España (Spain)							
/p/	p  pato (duck)							
/r/	r  pera (pear)	r  tronco (trunk)						soft sound when it is written between vowels or after a consonant
/rr/ like a rolled r/	rr  perro (dog)	r  reloj (watch)						strong sound when the r is at the beginning or rr is between vowels
/s/	s  sol (sun)	x  extraterrestre (alien)						
/t/	t  tomate (tomato)							
/th/ unvoiced	z+@  zapato (shoe)	z+@  cazo (pan)	z+l  zumo (juice)	c+l  cebolla (onion)	c+l  cinturón (belt)			ze and zi are not common
* /j/ as in jelly	<p>This is just one version of a Spanish Alphabetic Code Chart and it is not definitive. Note from Grace Vilar. In Argentina and Uruguay, the pronunciation of 'y' in 'yo-yo' and 'll' in 'llave' is the same as /j/ in 'jelly'; there is no /th/ as in zapato, cebolla, cinturón in Latin America, the first sounds are pronounced as /s/; the 'x' in extraterrestre is pronounced as /ks/ not /ks/.</p>							

Copyright Debbie Hepplewhite & Coral George 2012

Nota. Adaptado de 5_CaD_pics_Spanish_Alphabetic_Code_Chart [Póster], por Hepplewhite, 2017, (<https://phonicsinternational.com/>).