

**ACTAS DEL IX CONGRESO
INTERNACIONAL DE
ENSEÑANZA BILINGÜE
CIEB 2023 – GUADALAJARA**

Elaboración:

Virginia Vinuesa Benítez
María José Martínez de Lis González
Elvira Izquierdo Sánchez-Migallón

© Asociación Enseñanza Bilingüe

Edición: MEET US Education Services S.L

ISBN 978-84-126581-3-2

Marzo 2024



INTRODUCCIÓN

Las Actas que ahora se publican reúnen una selección de 12 trabajos seleccionados en el IX Congreso Internacional sobre Enseñanza Bilingüe (CIEB 2023), celebrado en la Guadalajara. Este evento, que reunió a educadores, investigadores y profesionales de todo el mundo, se erigió como un foro enriquecedor donde se exploraron y compartieron las últimas tendencias, metodologías innovadoras y experiencias significativas en el ámbito de la enseñanza bilingüe.

Estos 12 trabajos abordan una variedad de temas cruciales en el ámbito de la educación bilingüe, desde estrategias pedagógicas innovadoras hasta análisis críticos de políticas educativas y experiencias prácticas en el aula. Cada contribución ha sido seleccionada por su aporte significativo al campo y su capacidad para inspirar el diálogo y el progreso en la enseñanza bilingüe.

Las Actas que ahora presentamos recopilan las contribuciones destacadas de académicos y profesionales que compartieron sus investigaciones, buenas prácticas y reflexiones teóricas. Desde la implementación efectiva de programas bilingües hasta el desarrollo de competencias lingüísticas y culturales, estas páginas reflejan el compromiso colectivo con la mejora continua de este tipo de enseñanza.

A través de estas Actas, invitamos a los lectores a sumergirse en el mundo de la enseñanza bilingüe a través de la mirada aguda y perspicaz de los autores de estos trabajos seleccionados. Esperamos que este compendio no solo sirva como un documento valioso para el registro de las discusiones del CIEB 2023, sino también como una fuente de inspiración para aquellos que buscan avanzar y transformar la educación bilingüe en el futuro.

Agradecemos sinceramente a los autores por sus contribuciones excepcionales y a todos los participantes que hicieron de este congreso un evento enriquecedor. Esperamos que este compendio contribuya a la expansión del conocimiento y a la mejora continua de la enseñanza bilingüe.

Virginia Vinuesa Benítez
Universidad Rey Juan Carlos

ACTAS CIEB 2023

ÍNDICE

1 EL DOCENTE EN LA INVESTIGACIÓN EN AICLE: PERCEPCIONES, FORMACIÓN, REPERCUSIÓN Y PROPUESTAS	8
1.1 TEACHERS IN CLIL RESEARCH: PERCEPTIONS, TRAINING, IMPACT AND PROPOSALS.	8
1.2 EVOLUCIÓN DE LA AGENDA INVESTIGADORA EN AICLE.....	9
1.3 AICLE EN ESPAÑA: CARACTERÍSTICAS Y RETOS EN INVESTIGACIÓN	11
1.4 LA IMPORTANCIA DE LA FIGURA DEL DOCENTE EN LA INVESTIGACIÓN EN AICLE: PERCEPCIONES Y REPERCUSIONES.....	14
1.5 OBJETIVOS.....	15
1.6 METODOLOGÍA.....	15
1.7 RESULTADOS Y DISCUSIÓN	15
1.8 CONCLUSIÓN Y PROPUESTAS DE MEJORA.....	19
1.9 REFERENCIAS.....	21
2 EVALUACIÓN DE INTEROPERABILIDAD DE LOS SISTEMAS DE GESTIÓN DEL APRENDIZAJE Y LAS HERRAMIENTAS DIGITALES UTILIZADOS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS	27
2.1 AN ASSESSMENT OF THE INTEROPERABILITY OF LEARNING MANAGEMENT SYSTEMS AND DIGITAL TOOLS USED IN LANGUAGE TEACHING.	28
2.2 INTRODUCCIÓN.....	28
2.3 MARCO TEÓRICO.....	30
2.4 LEARNING MANAGEMENT SYSTEM (LMS)	30
2.5 ESTÁNDARES DE INTEROPERABILIDAD.....	31
2.6 OBJETIVOS.....	32
2.7 METODOLOGÍA.....	33
2.8 DESARROLLO.....	33
2.9 CONCLUSIONES Y TRABAJOS FUTUROS.....	46
2.10 REFERENCIAS.....	47
2.10.1 <i>Anexo 1</i>	49
3 EL IMPACTO DE LAS ESTANCIAS LINGÜÍSTICAS EN PAÍSES ANGLÓFONOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLERATO	67
3.1 THE IMPACT OF LANGUAGE STAYS IN ENGLISH-SPEAKING COUNTRIES IN SECONDARY AND BACCALAUREATE.....	68
3.2 INTRODUCCIÓN.....	68

3.3	MARCO TEÓRICO Y OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN.....	69
3.4	HACIA UNA EDUCACIÓN INTERNACIONAL Y MULTILINGÜE.....	70
3.5	LAS ESTANCIAS LINGÜÍSTICAS COMO COMPONENTE FUNDAMENTAL EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS.....	71
3.6	ENFOQUE METODOLÓGICO.....	72
3.7	DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS.....	73
3.8	RESULTADOS.....	73
3.9	CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.....	76
3.10	AGRADECIMIENTOS.....	77
3.11	REFERENCIAS.....	78
4	LA EVALUACIÓN EN LAS AULAS AICLE: PERSPECTIVA DEL PROFESORADO.....	80
4.1	ASSESSMENT IN CLIL: TEACHERS' PERSPECTIVE.....	80
4.2	INTRODUCCIÓN.....	81
4.3	LA EVALUACIÓN EN AICLE.....	81
4.3.1	<i>Un estudio sobre las opiniones del profesorado con respecto a la evaluación en asignaturas AICLE/CLIL en educación primaria.....</i>	<i>83</i>
4.3.2	<i>Objetivo del estudio.....</i>	<i>85</i>
4.3.3	<i>Dificultades.....</i>	<i>87</i>
4.3.4	<i>Poca coordinación en los equipos docentes.....</i>	<i>88</i>
4.3.5	<i>Escasez de documentos guía.....</i>	<i>88</i>
4.3.6	<i>Falta de claridad en la normativa.....</i>	<i>90</i>
4.4	CONCLUSIONES.....	90
4.5	REFERENCIAS.....	92
5	REALIDAD VIRTUAL COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA EN LAS CLASES DE EUSKERA COMO L2 EN ESTADOS UNIDOS.....	94
5.1	VIRTUAL REALITY AS A TEACHING TOOL IN BASQUE AS A SECOND LANGUAGE LESSON IN THE UNITED STATES.....	94
5.2	INTRODUCCIÓN.....	95
5.3	ESTUDIOS PREVIOS.....	96
5.4	EXPERIENCIA VISUAL.....	96
5.5	GAMIFICACIÓN.....	97
5.6	INTERACCIÓN SOCIAL.....	98
5.7	SIMULACIÓN.....	99
5.8	RV Y LA COMPETENCIA INTERCULTURAL.....	101
5.9	RV Y DISEÑO CURRICULAR.....	102
5.10	PLAN DE CLASE (SONG, 2019).....	103
5.10.1	<i>Pre-Vr.....</i>	<i>104</i>
5.10.2	<i>El día-VR.....</i>	<i>105</i>

5.10.3	POST-VR.....	105
5.11	IMPLICACIONES, CONCLUSION Y LIMITACIONES	106
5.12	REFERENCIAS.....	107
6	EXPLORING PROFESSIONAL DEVELOPMENT OPPORTUNITIES FOR TEACHERS IN CLIL/BILINGUAL EDUCATION ...	111
6.1	INTRODUCTION.....	111
6.2	THE PEBI PROGRAMME.....	114
6.3	OBJECTIVE	116
6.4	METHODOLOGY.....	117
6.5	RESULTS.....	119
6.5.1	<i>Responses to online questionnaire.....</i>	<i>119</i>
6.5.2	<i>Erasmus+ projects and mobility.....</i>	<i>119</i>
6.5.3	<i>The contribution of HEIs to the professional development of CLIL teachers</i>	<i>120</i>
6.6	CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS.....	121
6.7	REFERENCES.....	123
7	LA CONCIENCIA FONOLÓGICA EN EDUCACIÓN INFANTIL PARA LA ENSEÑANZA DE L2: IMPORTANCIA DE SCAFFOLDING Y DMAIC.	125
7.1	IMPROVING L2 PHONOLOGICAL AWARENESS IN INFANT EDUCATION: THE IMPORTANCE OF SCAFFOLDING AND DMAIC STRUCTURES IMPLEMENTATION.....	125
7.2	INTRODUCCIÓN.....	126
7.3	SITUACION ACTUAL, ADQUISICION DE LA LENGUA Y PERSPECTIVA CEREBRAL.....	127
7.4	PERSPECTIVA CEREBRAL Y METALINGUISTICA.....	130
7.5	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA, SCAFFOLDING Y LAS FORTALEZAS DMAIC EN EDUCACIÓN INFANTIL.....	134
7.6	CONCLUSIONES	138
7.7	REFERENCIAS.....	139
8	DATOS Y PERCEPCIONES SOBRE EL BACHIBAC, UN PROGRAMA BINACIONAL ENTRE FRANCIA Y ESPAÑA. ESTUDIO DE CASO: BACHIBAC EN EL LYCÉE BERTRAN DE BORN DE PÉRIGUEUX	142
8.1	DATA AND PERCEPTIONS ABOUT BACHIBAC, A BI-NATIONAL PROGRAMME BETWEEN FRANCE AND SPAIN. CASE STUDY: BACHIBAC AT THE LYCÉE BERTRAN DE BORN IN PÉRIGUEUX.....	143
8.2	INTRODUCCIÓN.....	143
8.3	EL ESPAÑOL EN EL SISTEMA EDUCATIVO FRANCÉS.....	144
8.4	EL BACHIBAC.....	145

8.5	CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA BACHIBAC.....	147
8.6	VENTAJAS Y OPORTUNIDADES DEL BACHIBAC.....	150
8.7	EL ESPAÑOL COMO LENGUA PARA LA TRASMISIÓN DE CONOCIMIENTOS....	150
8.8	METODOLOGÍA.....	151
8.9	PARTICIPANTES.....	151
8.10	RESULTADOS.....	153
8.10.1	<i>Motivación para cursar el programa.....</i>	<i>153</i>
8.10.2	<i>Conocimiento de la oferta del Bachibac.....</i>	<i>155</i>
8.10.3	<i>Desplazamiento o cambio de centro por el Bachibac.....</i>	<i>155</i>
8.10.4	<i>Requisitos de acceso.....</i>	<i>156</i>
8.10.5	<i>Oportunidades del programa.....</i>	<i>156</i>
8.10.6	<i>Aspectos de mejora.....</i>	<i>158</i>
8.10.7	<i>Dificultades con el español.....</i>	<i>158</i>
8.10.8	<i>Nivel de español.....</i>	<i>159</i>
8.11	CONCLUSIÓN.....	160
8.12	REFERENCIAS.....	161
8.13	ANEXO 1.....	164
9	VISIONS, COURAGE, AND ASPIRATIONS: INTERCULTURALITY IN BRAZIL’S EARLY CHILDHOOD BILINGUAL EDUCATION	165
9.1	VISIONES, CORAJE Y ASPIRACIONES: INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN BILINGÜE INFANTIL BRASILEÑA.....	166
9.2	INTRODUCTION	167
9.2.1	<i>Dreaming: Our vision of Bi/Multilingual Intercultural Education</i>	<i>168</i>
9.3	CONTEXT	170
9.4	INTEGRATING INTERCULTURALITY INTO DIDACT MATERIALS	171
9.5	CONCLUSION	176
9.6	REFERENCES	176
10	CLIL FOR HIGHER EDUCATION LECTURERS: A SMALL PRIVATE ONLINE COURSE	180
10.1	INTRODUCTION.....	181
10.2	CLIL AS AN OPPORTUNITY FOR PEDAGOGICAL IMPROVEMENT OF HEIS	182
10.3	WHY A SPOC?	183
10.4	OBJECTIVE.....	185
10.5	THE SPOC “CLIL IN HIGHER EDUCATION”.....	185
10.6	IMPLEMENTATION OF THE SPOC.....	189
10.7	METHOD OF ANALYSIS.....	189

10.8	COURSE SETTING 2 (IP PORTALEGRE)	191
10.9	RESULTS OF IMPLEMENTATION.....	193
10.10	DISCUSSION, CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS.....	195
10.11	REFERENCES.....	196
11	AICLE/ CLIL: ROL DEL DOCENTE, CUALIDADES Y PERCEPCIONES	200
11.1	CLIL: THE ROLE OF THE TEACHER, QUALITIES AND PERCEPTIONS: CASE STUDY	200
11.2	INTRODUCCIÓN	201
11.3	OBJETIVO.....	206
11.4	MUESTRA	206
11.4.1	<i>Descripción del test</i>	206
11.5	CONCLUSIONES	211
11.6	REFERENCIAS	212
12	UN ESTUDIO PRELIMINAR SOBRE EL VOCABULARIO DISPONIBLE DENTRO DEL ÁREA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA EN ALUMNOS SINO HABLANTES DE LA UNIVERSIDAD EUROPEA DE MADRID	215
12.1	PRELIMINARY STUDY ON THE VOCABULARY AVAILABLE WITHIN THE AREA OF SCIENCE AND TECHNOLOGY IN CHINESE STUDENTS FROM THE U.E.M (UNIVERSIDAD EUROPEA DE MADRID).....	216
12.2	INTRODUCCIÓN	216
12.3	FUNDAMENTOS DE LA DISPONIBILIDAD LÉXICA.....	217
12.4	OBJETIVOS	219
12.5	PARTICIPANTES.....	219
12.6	METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTO.....	220
12.7	RESULTADOS.....	222
12.7.1	<i>Resultados cuantitativos</i>	222
12.7.2	<i>Carencias Léxicas</i>	225
12.7.3	<i>Resultados cualitativos</i>	226
12.8	SUSTANTIVOS, ADJETIVOS Y VERBOS.....	229
12.9	PALABRAS INCORRECTAS POR ERRORES DE ACENTUACIÓN.....	231
12.10	ERRORES POR INFLUENCIA DE LA GRAFÍA INGLESA.....	231
12.11	CONCLUSIONES:	231
12.12	REFERENCIAS	233

1 EL DOCENTE EN LA INVESTIGACIÓN EN AICLE: PERCEPCIONES, FORMACIÓN, REPERCUSIÓN Y PROPUESTAS

Ana Isabel García Abellán
Universidad Católica de Murcia

RESUMEN: La investigación en AICLE ha avanzado desde sus inicios, proliferando nuevas líneas de investigación a medida que los programas bilingües pasaban de una fase inicial a una fase de consolidación. En la primera parte, este artículo realiza un recorrido por las distintas líneas de investigación que han ido surgiendo derivadas, muchas de ellas, de las necesidades emergentes a partir de la práctica docente. A continuación, se centra en la investigación sobre AICLE en España. En el contexto español la implementación de programas bilingües ha ido acompañada de un auge en la investigación en AICLE, respondiendo a las necesidades emergentes de la práctica e intentando arrojar luz sobre los aspectos más criticados desde una perspectiva científica.

El profesor AICLE es un motor imprescindible para el buen desarrollo de un programa bilingüe, por ello una importante parte de la investigación se ha centrado en su figura, sus percepciones, expectativas, necesidades y formación. En este artículo se presenta un estudio cualitativo realizado a docentes de centros bilingües de la Región de Murcia. El objetivo es conocer la categorización que realizan de AICLE, basada en su experiencia y la relación entre sus percepciones y la formación o ausencia de esta. Finalmente, se proponen una serie de medidas para facilitar la conciliación formativo-laboral del profesorado AICLE.

Palabras clave: AICLE, investigación, percepciones del profesorado, formación, propuestas de mejora

1.1 TEACHERS IN CLIL RESEARCH: PERCEPTIONS, TRAINING, IMPACT AND PROPOSALS.

ABSTRACT: Research on CLIL has consistently evolved as bilingual programmes gradually consolidated in a variety of territories, giving rise to new research lines as bilingual programmes evolved from an initial stage to a stage of consolidation. The first part of this article deals with the different research lines that

have emerged as a consequence of the needs derived from teaching practice. It will subsequently focus on CLIL research in Spain. In this context, the implementation of bilingual programmes has walked hand in hand with a rise in research on CLIL, in an attempt to provide solutions to the needs aroused from the teaching practice and to shed light on the most controversial issues from a scientific perspective. The role of the CLIL teacher is essential for a bilingual programme to succeed. Therefore, much research has explored their perceptions, needs, expectations and training. This article shows the results of a qualitative study with in-service teachers of bilingual programmes within the Region of Murcia (Spain). The aim is to know how they categorize CLIL, based on their teaching experience and to determine whether there is a relation between the amount of training they have received and the perspectives they hold regarding CLIL. To round off, this paper will put forward a set of measures aimed at bridging the gap between career development and further training.

Key words: CLIL, research, teacher's perceptions, training, proposals

1.2 EVOLUCIÓN DE LA AGENDA INVESTIGADORA EN AICLE.

Toda innovación en el campo de la educación conlleva un periodo de implementación donde se pilotan programas o se modifican didácticas con el fin de solucionar un problema educativo o mejorar la calidad de la enseñanza. A este periodo de innovación le sigue un periodo de desarrollo y otro de consolidación o, por el contrario, de modificación o extinción.

A lo largo de estos periodos, la investigación debe estar presente, para analizar el impacto de la puesta en práctica de cada enfoque o didáctica novedoso, las múltiples variables que pueden influir en su desarrollo o los resultados de aprendizaje, entre otros muchos aspectos, valorando así, en una posterior fase de reflexión, la idoneidad de continuar desarrollándolo y consolidándolo.

AICLE es un enfoque innovador que ha sido durante los últimos veinte años objeto de numerosos estudios y cuya implantación, no exenta de críticas (Bruton, 2011, 2013, 2015, 2019; Paran, 2013, ha ido siempre acompañada de investigación y reflexión.

El principal ámbito donde la investigación se centró inicialmente fue el de la adquisición de la lengua extranjera, donde se analizaron 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; Breivik 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).

No obstante, otros ámbitos de investigación en AICLE se han ido paulatinamente desarrollando, quizás por influencia del marco de las 4 Cs de Coyle (2007), haciendo, en consecuencia, referencia a aspectos relacionados con el contenido, la comunicación, la cognición y la cultura. Estos ámbitos abarcan líneas de investigación variadas como la evaluación de los resultados de aprendizaje de los alumnos, la práctica docente, el desarrollo de destrezas cognitivas y de una conciencia intercultural, la investigación sobre factores afectivos como motivación y ansiedad, la investigación sobre procesos de aprendizaje o sobre materiales y tareas entre otras.

Más adelante, Pérez Cañado (2018^a) acuña unas nuevas 4 Cs (*craze, critique, conundrum* y *controversy*) que hacen referencia a cómo la investigación en AICLE se ha enfocado desde ángulos opuestos a lo largo del tiempo. Se identifica un primer periodo donde quizás eran necesarias más investigaciones críticas (Cenoz *et al.* 2014), puesto que el discurso sobre este enfoque, en ocasiones, tendía a glorificarse (Codó 2020). Y otro periodo posterior de abundantes críticas, frecuentemente poco fundamentadas o basadas en opiniones (Pérez-Cañado 2021). Todo ello ha derivado, como consecuencia, en una época de confusión y de controversia donde la efectividad de AICLE queda puesta en entredicho.

Durante las dos primeras décadas del siglo XXI, se proponen diversas agendas investigadoras y revisiones bibliográficas que identifican los temas y tipologías de estudios donde aún es necesario ahondar para obtener una mayor perspectiva sobre el estado de la cuestión de AICLE (Coyle, 2007; Dalton-Puffer y Smit, 2013; Pavón, 2018; Pérez-Cañado, 2012).

En el contexto español, se han efectuado revisiones de la literatura sobre la investigación en AICLE, contribuyendo a dibujar el panorama de este enfoque en España. A saber, Pérez-Cañado (2012) realiza una revisión de la bibliografía de AICLE empezando por sus inicios y su conexión 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. Entre estas líneas de investigación destacan las relacionadas con la influencia de AICLE en el desarrollo de la L1, de la LA y en la adquisición de contenidos, los factores afectivos y actitudinales, las necesidades y problemas que surgen de la práctica docente diaria, la observación de dicha práctica, las metodologías para el desarrollo y la evaluación de contenidos, la formación al profesorado o el desarrollo de estrategias de coordinación y colaboración entre docentes.

Pavón (2015) distingue y clasifica los estudios sobre AICLE en las siguientes categorías: evaluación de programas, resultados de aprendizaje relacionados con el lenguaje y el contenido, factores afectivos y actitudinales, creencias y percepciones del profesorado, formación del profesorado, pedagogía, percepciones de padres y estudiantes, alternancia de código y transferencia lingüística, asistentes lingüísticos e interculturalidad y multiculturalidad.

San Isidro (2018) añade, además de las ya mencionadas líneas de investigación, otros aspectos susceptibles de análisis como la conceptualización y caracterización de AICLE, así como 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.

Madrid y Pérez-Cañado (2018) revisan y clasifican la bibliografía sobre la atención a la diversidad en AICLE, un ámbito poco explorado hasta la fecha, sobre el que muchos profesores expresan su preocupación e interés, como reflejan los resultados de diversos estudios (Fernández y Halbach, 2011; Madrid *et al.* 2018; Mehisto y Asser, 2007; Pena y Porto, 2008).

Como se desprende de los numerosos estudios, revisiones bibliográficas y de las muchas controversias surgidas a raíz de su implementación, AICLE ha despertado desde sus comienzos un interés en la comunidad investigadora, lo que se ha traducido en un aumento de los estudios y líneas de investigación derivadas de las múltiples facetas de este enfoque.

1.3 AICLE EN ESPAÑA: CARACTERÍSTICAS Y RETOS EN INVESTIGACIÓN

En España, el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y el 217/2022, de 29 de marzo por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria y de Bachillerato permiten la impartición de materias del currículo en alguna lengua extranjera sin que esto conlleve la necesidad de modificar el currículo de las materias escogidas para tal fin.

Este hecho, además del impulso de la Unión Europea por fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras, ha supuesto que en muchas comunidades autónomas se hayan implantado gradualmente programas bilingües y fomentado la investigación sobre los efectos de este tipo de instrucción.

Las comunidades autónomas bilingües, en su esfuerzo por preservar las lenguas minoritarias han sido pioneras, antes incluso de la estrategia europea, en la investigación en este ámbito (Artigal 1997).

Una de las características de la puesta en marcha de AICLE en España es la ausencia de un modelo homogéneo que establezca unas pautas comunes para la implementación y desarrollo de cada programa bilingüe en el territorio español.

Esta circunstancia está posiblemente motivada por el hecho de que en España las comunidades autónomas están dotadas de una gran autonomía para gestionar las competencias en materia de educación, como consecuencia de un gradual proceso de descentralización de la educación nacional: “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).

De esta forma, cada comunidad autónoma ha diseñado e implementado programas bilingües con notables variaciones en aspectos como la normativa, las etapas de implementación, los modelos, recursos, formación y cualificación del profesorado, la evaluación o la financiación.

Este hecho ha generado distintas reacciones: hay autores que no perciben un problema en dicha heterogeneidad, sino que ven en ella la consecuencia de distintos factores como los recursos económicos que cada comunidad destina a los programas, el apoyo de cada gobierno regional o la cualificación e interés del profesorado (Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010).

En otros casos, esta misma circunstancia se percibe como un factor de mejora, persiguiendo un mayor consenso nacional en el diseño, gestión y desarrollo de los programas bilingües a nivel nacional, lo que repercutiría en una mejora de la calidad normativa y metodológica:

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)

Otra de las características de AICLE en España es la profusión de estudios de investigación sobre AICLE en este país que “responde a la necesidad de identificar fortalezas y debilidades en los programas bilingües para reforzar los puntos fuertes

y ofrecer propuestas de mejora y soluciones en aquellos puntos débiles detectados” (García-Abellán, 2022).

Sin embargo, contrasta la abundancia o escasez de estudios en función de la Comunidad Autónoma. En el caso de la Región de Murcia, donde se recabaron los datos sobre el estudio que se presenta en este artículo, la investigación en AICLE avanza tímidamente. Este hecho resulta llamativo teniendo en cuenta dos factores: por un lado, esta región se encuentra entre las diez comunidades monolingües con mayor población de España. Y, por otro lado, cuenta con un programa bilingüe desde 2009 enmarcado en la estrategia +Idiomas que ha impulsado, desde sus comienzos, la implantación de programas bilingües en todos los centros de Educación Primaria de la región y de líneas bilingües en numerosos centros de Educación Secundaria.

Como consecuencia de ello, miles de alumnos durante más de una década han tenido acceso alguna modalidad de enseñanza bilingüe. Sin embargo, son escasas o nulas las referencias a la situación de la enseñanza bilingüe en la Región de Murcia en monográficos sobre AICLE en España como Lasagabaster y Ruiz de Zarobe (2010), Ortega Martín *et al.*, (2018) o Pérez-Cañado (2021).

Al margen de las diferencias en la profusión o escasez de estudios y de la heterogeneidad en los modelos y normativas de los programas bilingües en función de la comunidad autónoma, España ha sido considerada pionera en la investigación y puesta en práctica de programas AICLE (Coyle, 2010).

No obstante, esta aparente copiosidad de estudios contrasta con el “estado embrionario” en el que aún se encuentra la investigación en AICLE, como afirma Pérez-Cañado (2021), “although the number of studies tapping into the implementation and effects of CLIL has been growing steadily, very few are robust accounts of outcome-oriented research where pertinent variables are factored in and controlled for” (p. 44).

Por ello, a pesar de los avances en investigación y del cuantioso volumen de estudios publicados se considera preciso mejorar el diseño de las futuras publicaciones, garantizando su solidez científica, representatividad, validez y generalización (Pérez-Cañado, 2012, 2016, 2021).

En resumen, la agenda investigadora de AICLE, especialmente en el ámbito español, 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. Se tiende a una mayor exigencia, puesto que la simple abundancia de estudios no resulta suficiente,

incidiendo, en consecuencia, en la necesidad de una mayor presencia de estudios longitudinales, con un diseño metodológico robusto.

1.4 LA IMPORTANCIA DE LA FIGURA DEL DOCENTE EN LA INVESTIGACIÓN EN AICLE: PERCEPCIONES Y REPERCUSIONES

Entre las líneas de investigación sugeridas y mencionadas en el anterior apartado, la investigación centrada en la figura del docente AICLE (sus experiencias, percepciones, dificultades, formación y motivación) constituye una parte relevante para comprender el peso y la influencia que el docente ejerce en el desarrollo de un programa bilingüe. La investigación en estos campos resulta, por consiguiente, necesaria para detectar las necesidades y dar solución a las dificultades que surgen en la práctica diaria (Fontecha, 2009). De este modo, la investigación en los factores afectivos sobre los diversos agentes (docentes, alumnos, padres) cobra relevancia.

Este tipo de estudios son necesarios para ahondar en la categorización de AICLE desde la perspectiva experiencial y vivencial de los principales actores y para entender cómo estos programas son socialmente percibidos, comprendidos y desarrollados, qué expectativas generan (Barrios, 2022, Casas y Rascón 2021) y a qué necesidades o carencias deben aún hacer frente.

Como afirman Coyle *et al.* (2010), se necesitan testimonios tanto de docentes como de alumnos y desde distintos puntos del proceso de aprendizaje.

En el panorama nacional, los resultados de diversos estudios de percepciones del profesorado en distintas comunidades autónomas coinciden en la percepción positiva que los docentes tienen de la enseñanza bilingüe, como Madrid *et al.* (2018) en Andalucía, Sanz de la Cal y Casado Muñoz (2018) en Castilla León, Nieto y Ruiz (2018) en Castilla la Mancha, Martínez Agudo (2018) en Extremadura, Fernández y Halbach (2011) en Madrid, Campillo *et al.* (2019), García-Abellán (2022), Lova *et al.* (2013) y Pena y Porto (2008) en la Región de Murcia, Alonso *et al.* (2018) en el País Vasco, entre otros.

Los docentes participantes en estos estudios, si bien expresan su satisfacción con la enseñanza bilingüe, identifican también aspectos de mejora como la formación al profesorado, la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, la mayor carga de trabajo que supone trabajar en un programa bilingüe o la necesidad de mayor coordinación entre compañeros, entre los más destacados y recurrentes.

Estos aspectos de mejora pueden suponer un punto de partida para la fase de reflexión de la que precisa cualquier programa bilingüe tras los primeros años de implantación, marcando así una hoja de ruta para implementar las mejoras necesarias que conduzcan a la consolidación del programa bilingüe.

La formación al profesorado antes y durante el desarrollo de un programa bilingüe resulta fundamental para alcanzar la excelencia a partir de las buenas prácticas docentes, puesto que dota al docente de las herramientas, recursos y estrategias necesarias para hacer frente a la singularidad del aula bilingüe, no exenta de desafíos y dificultades. Además, como se explicará a continuación, la formación o la ausencia de esta no solamente influye en los resultados del programa bilingüe, sino también en la categorización que los docentes realizan del enfoque AICLE.

1.5 OBJETIVOS

El objetivo del estudio que se presenta a continuación es ahondar en el conocimiento de las percepciones del profesorado de la Región de Murcia sobre aspectos relacionados con la categorización de AICLE y la relación entre las percepciones y la formación del profesorado.

Las preguntas de investigación que se plantean son las siguientes:

- ¿Cuál es la caracterización que los docentes realizan de AICLE?
- ¿Existe una relación entre la categorización que los docentes realizan de AICLE y su formación en este enfoque?

1.6 METODOLOGÍA

Se realiza un estudio cualitativo llevando a cabo entrevistas grupales a un total de 77 docentes de centros bilingües de Ed. Primaria de la Región de Murcia entre enero y marzo de 2019. El cuestionario que utiliza el investigador se somete a un proceso de validación interjueces.

1.7 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Cuando se aborda la caracterización de AICLE, existe un consenso entre el 93% de los claustros encuestados sobre los rasgos metodológicos más característicos de AICLE, que hacen referencia a un enfoque experimental, lúdico, colaborativo, con recursos muy variados y visuales y un fomento del trabajo en grupo. Aunque destacan los aspectos positivos, aparecen también puntos negativos donde no se da un consenso general.

La principal ventaja expresada por un 93% de los claustros entrevistados es el notable cambio metodológico, cuando se compara este enfoque con otros más tradicionales que utilizaban antes de comenzar el proyecto bilingüe en su centro.

El 50% de los claustros encuestados coincide en que AICLE mejora en el nivel de inglés de los alumnos, sobre todo en las destrezas orales y el conocimiento del léxico. La naturalidad en la adquisición del lenguaje y la mayor facilidad en la adquisición de las destrezas orales se perciben también como una de las ventajas de este enfoque. Como expresa una de las profesoras entrevistadas:

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.

Este hecho parece influir también en factores afectivos como la vergüenza o la autoconfianza a la hora de expresarse, como manifiesta otra docente:

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”.

La percepción sobre la mejora en la competencia comunicativa en lengua extranjera está en consonancia con la de estudios donde esta competencia es evaluada como en Admiraal *et al.*, (2016); Lorenzo *et al.*, (2010) o Pérez Cañado, (2018b).

Un 42% percibe el uso de las TIC en el aula AICLE como algo ventajoso en este enfoque.

A pesar de este consenso general que arroja una visión positiva sobre este enfoque, hay varios aspectos negativos que salen a la luz que contrastan con la percepción de AICLE como un enfoque beneficioso para los alumnos.

Un 57% de los claustros encuestados considera que se da una reducción de contenidos derivada, en gran medida, de la dificultad en la implantación del programa y de la falta de tiempo. Al analizar los datos surge el interrogante de si existe una relación entre esta creencia y las horas de formación del profesorado en AICLE.

Esta creencia se da en los docentes de siete de los catorce centros donde se realizan las entrevistas, por lo que no existe un consenso sobre este aspecto. Por ello, se plantea la hipótesis de que los centros donde los docentes han recibido menos formación son los que más problemas tienen para abordar los contenidos curriculares sin tener que simplificarlos o reducirlos.

Se comprueban las horas de formación que ha recibido el profesorado de esos centros y de los siete centros, solo uno cuenta con profesorado que recibió formación en AICLE, en otro centro el 66% del profesorado no había recibido ningún tipo de formación. En un tercer colegio, la ausencia de formación en AICLE se daba entre un 85% de los docentes. Finalmente, en tres centros, el 100% del profesorado no había recibido formación en AICLE.

Otro de los temas donde los profesores expresan opiniones discordantes es en el uso de la lengua materna. Algunos docentes insinúan que deben recurrir a la lengua materna casi de forma sistemática cuando los alumnos no entienden los contenidos. Los siguientes comentarios reflejan la frustración del docente ante la incomprensión de los alumnos:

“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”.

Se plantea la misma hipótesis que en el caso de la reducción de contenidos. Nuevamente se comprueban las horas de formación de los docentes que afirman tener que recurrir frecuentemente a la L1 en sus clases. El análisis revela que el 80% de los docentes que comentan tener que recurrir a la lengua materna no había recibido ninguna formación en AICLE.

Estos datos sugieren que podría existir una relación entre la formación en AICLE y la caracterización que los docentes hacen de este enfoque, siendo normalmente más positiva la visión de aquellos docentes que han recibido formación, como ocurre en otros estudios (García-Abellán, 2022; Legarre, 2022). Además, la ausencia de formación en AICLE parece constituir un factor determinante para una percepción, basada en su propia experiencia docente, que influye en la calidad de la enseñanza, teniendo que recurrir a una reducción de contenidos o a un uso sistemático de la L1.

Estas opiniones sobre el uso de la L1 contrastan con la opinión de los docentes del centro con más horas de formación y experiencia en AICLE. En palabras de la coordinadora del programa bilingüe de dicho centro:

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.

Estas discordancias y contradicciones en la opinión de los docentes sobre el uso de la L1 o la posible reducción de contenidos son ejemplos de “las múltiples tensiones y contradicciones prácticas que dan forma a AICLE” (Codó, 2020, p.5) y muestran las complejidades de este tipo de estudios, así como algunas de sus limitaciones. Otras limitaciones de este estudio son las propias del uso de entrevistas, como expresan Ander-Egg (1982) y de la realización de transcripciones (Flick, 2004., Sánchez y Revuelta, 2005).

A pesar de ello, dadas las repercusiones que la formación al profesorado o la ausencia de esta tienen en el desempeño de la práctica docente y, por ende, en la calidad de la enseñanza bilingüe parecen necesarios más estudios para ahondar en la influencia de la formación en las creencias de los docentes de programas

bilingües y en cómo esto afecta a su desempeño docente. Sería interesante conocer los motivos por los que algunos docentes deben recurrir a la L1 constantemente o simplificar los contenidos.

1.8 CONCLUSIÓN Y PROPUESTAS DE MEJORA

Los docentes entrevistados perciben el enfoque AICLE como algo positivo, sobre todo en contraste con metodologías más tradicionales, aunque aparecen en algunos casos ciertos aspectos negativos como la reducción de contenidos o el uso sistemático de la lengua materna, percepciones que parecen estar influidas por la escasez de formación en AICLE.

Otros estudios de percepciones mencionados en este artículo revelan que entre las preocupaciones más recurrentes de los docentes de programas bilingües se encuentran la necesidad de más formación, sobre todo en aspectos como la atención a la diversidad, la sobrecarga de trabajo o la necesidad de una mayor coordinación entre docentes. Conseguir una mejora de los dos últimos aspectos (sobrecarga de trabajo y mayor coordinación) es competencia del equipo directivo de cada centro y, en su defecto, de las administraciones educativas de cada Comunidad Autónoma.

Se recomienda, por consiguiente, dotar de incentivos a los centros y profesores que participan en un programa bilingüe como reducciones de carga horaria, reconocimientos de la participación y formación del profesorado para concursos de oposiciones, traslados, o compensaciones económicas. Estos incentivos podrían estar vinculados a la superación de procesos de evaluación de calidad del programa bilingüe, de forma que supongan un compromiso mutuo entre la administración y cada centro bilingüe.

Por otra parte, la formación del profesorado bilingüe debe ser continua, lingüística y metodológica. Se puede partir de una formación inicial obligatoria para todos los docentes que comienzan o se incorporan a un programa bilingüe planteando distintos itinerarios.

Quizás sugerir la obligatoriedad de un máster en enseñanza bilingüe pueda parecer un requisito excesivamente exigente. Sin embargo, resulta el itinerario ideal para dar respuesta a las necesidades y problemáticas expresadas por tantos docentes y dotarlos de las competencias del profesor AICLE explicadas en Pérez-Cañado (2021).

Otros itinerarios partirían de una formación inicial de carácter general que condujera gradualmente a una formación más especializada en función de las necesidades y la idiosincrasia de cada centro, de la etapa, de las asignaturas que se imparten en lengua extranjera o de la modalidad del programa bilingüe.

Incluso se podría plantear formación mínima para los auxiliares de conversación, que precisarían únicamente de una formación metodológica en AICLE incidiendo, por ejemplo, en técnicas de co-enseñanza, estrategias de planificación, recursos o control de aula.

El objetivo, dicho en otras palabras, sería que todo docente que imparta clase en un aula bilingüe haya recibido formación lingüística y metodológica.

Facilitar el acceso a esta formación, evitando que la doble labor de formación y docencia sobrecargue a los docentes, en una especie de “conciliación formativo-laboral” es un factor que debería ser tenido en cuenta.

Para facilitar este tipo de conciliación quizás se debería tender a otros formatos de formación en los que el docente no necesite desplazarse de su centro y dedicar horas extras a su formación, o al menos se redujeran estas horas de formación fuera del centro. Un sistema de formación en tres fases (observación, análisis y actuación) reduciría las horas extras, desplazamientos y el cansancio que ello conlleva, facilitando la “conciliación formativo-laboral”.

En la fase de “observación”, el formador entraría en el aula bilingüe de los docentes del centro para observar, analizar la práctica docente, detectar carencias y puntos fuertes.

A la observación de las clases, se le añadirían entrevistas con los docentes para contrastar su opinión con la realidad del aula, para escuchar sus necesidades y consensuar un plan de acción en común.

A continuación, se llevaría a cabo la fase de “análisis”. El papel del formador en este caso es el de ayudar al docente a “diagnosticar” los aspectos susceptibles de mejora y buscar conjuntamente soluciones para ello. Como afirma Imbernón (2021), “el formador debe ayudar a saltar esos obstáculos para que el profesorado encuentre la solución a su situación problemática. En el futuro será más necesario disponer de formadores diagnosticadores que de soluciones de problemas ajenos” (p.64).

Finalmente, en la fase de “actuación”, se diseñarían acciones formativas a medida de las necesidades que podrían ser implementadas in situ, sin necesidad de desplazamiento o reduciendo las horas de formación fuera del centro educativo.

En conclusión, este tipo de propuestas formativas supondrían una mejora en la cualificación del profesorado reduciendo además las horas de formación fuera de su jornada laboral. Por otro lado, podrían también servir para recabar datos directamente de los centros a partir de la observación y del contacto directo con los principales agentes (padres, profesores y alumnos), estableciendo, además, un vínculo entre centros educativos e investigadores basado en la cooperación y en la retroalimentación mutua.

1.9 REFERENCIAS

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., & 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.

Agudo, J. de D. (2019). Which instructional programme (EFL or CLIL) results in better oral communicative competence? Updated empirical evidence from a monolingual context. *Linguistics and Education*, 51, 69-78. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.04.008>

Agudo, J. de D. (2020). The impact of CLIL on English language competence in a monolingual context: A longitudinal perspective. *The Language Learning Journal*, 48(1), 36-47. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1610030>

Ander-Egg, E. (1982). *Técnicas de investigación social*. Lumen.

Artigal, J. M. (1997). The Catalan immersion programme. En R. Keith & M. Swain (Eds.), *Immersion education: International perspectives* (pp. 133-150). Cambridge University Press.

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>

Brevik, M., & 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.

- Bruton, A. (2011). Are the differences between CLIL and non-CLIL groups in Andalusia due to CLIL? A reply to Lorenzo, Casal and Moore (2010). *Applied Linguistics*, 32(2), 236-241
- Bruton, A. (2013). CLIL: Some of the reasons why... and why not. *System*, 41(3), 587-597.
- Bruton, A. (2015). CLIL: Detail matters in the whole picture. More than a reply to J. Hüttner and U. Smit (2014). *System*, 53, 119-128. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.07.005>
- Bruton, A. (2019). Questions about CLIL which are unfortunately still not outdated: A reply to Pérez-Cañado. *Applied Linguistics*, 10(4), 591-602.
- Campillo, J. M., Sánchez, R., & Miralles, P. (2019). Primary teachers' perceptions of CLIL implementation in Spain. *English Language Teaching*, 12(4), 149-156.
- Casas Pedrosa, A. V., & 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>
- Catalán, R. M. J., de Zarobe, Y. R., & 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.
- Cenoz, J., Genesee, F., & 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>
- Codó, E. (2022). The dilemmas of experimental CLIL in Catalonia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 43(4), 341-357. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1725525>
- 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. (2010). Foreword. En D. Lasagabaster & Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training* (pp. vii-viii). Cambridge Scholars Publishing.

- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (Eds.). (2010). CLIL: Content and language integrated learning. Cambridge University Press.
- 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., & Smit, U. (2013). Content and language integrated learning: A research agenda. *Language Teaching*, 46, 545-559.
- Fernández, R., & Halbach, A. (2011). Analysing the situation of teachers in the Madrid bilingual project after four years of implementation. En Y. Ruiz de Zarobe, J. M. Sierra, & F. Gallardo del Puerto (Eds.), *Content and foreign language instructed learning. Contributions to multilingualism in European contexts* (pp. 241-270). Peter Lang.
- Flick, U. (2004). *Metodología de la investigación*. Morata.
- Fontecha, A. F. (2009). Spanish CLIL: Research and official actions. En Y. Ruiz de Zarobe & R. M. Jiménez Catalán (Eds.), *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe* (Vol. 41, pp. 3-21). *Multilingual Matters*.
- Gallardo del Puerto, F. G., Lacabex, E. G., & 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*.
- García-Abellán, A. I. G. (2022). Percepciones del profesorado sobre la implementación de AICLE en la Región de Murcia. *Porta Linguarum An International Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, 38, Article 38. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi38.23771>
- Imbernón, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la Escuela*, 43, Article 43. <https://doi.org/10.12795/IE.2001.i43.06>
- Jiménez Catalán, R. M., & 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 & R. M. Jiménez Catalán (Eds.), *Content and*

- language integrated learning: Evidence from research in Europe (Vol. 41, pp. 81-92). Multilingual Matters.
- Lasagabaster, D., & Ruiz de Zarobe, Y. (Eds.). (2010). CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training. Cambridge Scholars Publishing.
- Legarre, M. P. A. (2022). The impact of CLIL teacher education on the beliefs of in-service CLIL teachers. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras*, 47-61. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi.21587>
- Lorenzo, F., Casal, S., & Moore, P. (2010). The effects of Content and language integrated learning in European education: Key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project. *Applied Linguistics*, 31(3), 418-442. <https://doi.org/10.1093/applin/amp041>
- Lova, M., Bolarín, M. J., & Porto, M. (2013). Programas bilingües en Educación Primaria: Valoraciones de docentes. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 20, 253-268.
- Madrid, D., Gómez, M. E., & Ortega-Martín, J. L. (2018). Evaluación de los programas de educación bilingüe en Andalucía. En J. L. Ortega-Martín, S. P. Hughes, & 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., & 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>
- Martínez Agudo, J. D. (2018). Análisis de la calidad de los programas AICLE en Extremadura. En *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., & 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>

- Nieto, E., & Ruiz, B. (2018). Evaluación de los programas AICLE en Castilla-La Mancha. En J. Ortega, S. Hughes, & D. Madrid (Eds.), *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España* (pp. 93-104).
- Ojeda Alba, J. (2009). Themes and Vocabulary in CLIL and non-CLIL Instruction. En Y. Ruiz de Zarobe & R. M. Jiménez Catalán (Eds.), *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe* (pp. 130-156). *Multilingual Matters*.
- 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., & 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.
- 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.
- Pena, C., & Porto, M. D. (2008). Teacher beliefs in a CLIL education project. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras*. <https://doi.org/10.30827/Digibug.31786>
- Pérez-Cañado, M. L. (2012). 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. (2018a). This issue. *Theory Into Practice*, 57(3), 163-165.

- Pérez-Cañado, M. L. (2018b). 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-Cañado, M.L. (2021). CLIL and EFL: Friends or Foes? En M. Pérez-Cañado (Ed.), *Content and Language Integrated Learning in Monolingual Settings: New Insights from the Spanish Context* (pp. 31-51). Springer Nature.
- Pérez-Cañado, M.L. (Ed.). (2021). *Content and Language Integrated Learning in Monolingual Settings: New Insights from the Spanish Contexts*. Springer.
- Rallo Fabra, L., & Jacob, K. (2015). Does CLIL enhance oral skills? Fluency and pronunciation errors by Spanish-Catalan learners of English. En M. Juan-Garau & J. Salazar Noguera (Eds.), *Content-based language learning in multilingual educational environments* (pp. 163-177). Springer.
- Rupérez, F. L., da Cruz, X. G., García, I., & 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.
- Sánchez, M., & 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.

2 EVALUACIÓN DE INTEROPERABILIDAD DE LOS SISTEMAS DE GESTIÓN DEL APRENDIZAJE Y LAS HERRAMIENTAS DIGITALES UTILIZADOS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

ANDRÉS-FELIPE HERRERA-RAMÍREZ
Universidad de Alcalá (UAH)

ANTONIO PAREJA-LORA
Universidad de Alcalá (UAH)

RESUMEN: En este estudio se identifican los Sistemas de Gestión del Aprendizaje o *Learning Management Systems* (LMS) más utilizados para la enseñanza de lenguas y se caracterizan de acuerdo con los estándares de interoperabilidad que cumplen. Asimismo, se analizan herramientas digitales utilizadas para la enseñanza de lenguas y que a su vez pueden ser integradas en un LMS a través de protocolos o estándares de interoperabilidad de plataformas (v.g., SCORM e IMS-LTI). Tanto para la revisión de la literatura como para obtener los LMS y las herramientas digitales más comunes se ha seguido una variación del protocolo PRISMA. En el primer caso, en el que se han buscado los LMS más utilizados en la enseñanza de lenguas, arrojó 31 resultados, que son los 31 artículos aquí analizados. En el segundo caso, se han estudiado 12 artículos, resultantes de buscar las herramientas digitales utilizadas en la enseñanza de lenguas que son integradas a través de LMS. Con el fin de reducir el sesgo, los títulos y el resumen de cada uno de estos artículos fueron revisados independientemente. Así, se ha determinado que la plataforma más utilizada para la enseñanza de lenguas (i.e., Moodle) es usada casi por el 60% de los estudios revisados. En cuanto a las herramientas digitales, se han encontrado una gran variedad de ellas, destacándose las aplicaciones de Google (Drive, Docs, Forms, etc.) y PADLET como las más usadas en estos entornos. Finalmente, se realizó una evaluación de la interoperabilidad teórica de los LMS y herramientas digitales descritos en los artículos no descartados, basada en un análisis e interpretación de datos descriptivos. También se ha evaluado su interoperabilidad en la práctica mediante la integración de las herramientas digitales a las que se pudo acceder en la plataforma más utilizada en la enseñanza de lenguas (Moodle) encontrándose coincidencia plena entre ambas evaluaciones (la teórica y la práctica).

Palabras Clave: LMS, sistemas de gestión del aprendizaje, herramientas digitales, estándares de interoperabilidad. SCORM, LTI

2.1 AN ASSESSMENT OF THE INTEROPERABILITY OF LEARNING MANAGEMENT SYSTEMS AND DIGITAL TOOLS USED IN LANGUAGE TEACHING.

ABSTRACT: This study identifies the most widely used Learning Management Systems (LMS) for language teaching and characterizes them in terms of the interoperability standards they comply with. It also analyzes the digital tools used for language teaching that can be integrated into LMSs using protocols or standards for platform interoperability (e.g., SCORM and IMS-LTI). A variation of the PRISMA protocol has been applied to carry out both the literature review and the elicitation of the most common LMSs and digital tools as for language teaching. In the first case (most used LMSs in language teaching), 31 results were obtained, which are the 31 articles analyzed here. In the second case, 12 articles were studied, resulting from the search for digital tools used in language teaching that are integrated through LMS. To reduce bias, the titles and abstracts of each of these articles were reviewed independently. Thus, it was determined that the most used platform for language teaching (i.e., Moodle) was the chosen platform in almost 60% of the reviewed studies. As for digital tools, a great variety of them has been found, but Google applications (Drive, Docs, Forms, etc.) and PADLET as the most used for this purpose. Finally, it was carried out an assessment of the theoretical interoperability of the LMS and digital tools described in the articles that were not discarded, based on an analysis and interpretation of descriptive data. Their interoperability has also been assessed in practice by integrating the digital tools available in the most widely used platform in language teaching (Moodle), resulting in a full matching of the theoretical and the practical assessment outcomes.

Key words: LMS, learning management systems, digital tools, interoperability standards. SCORM, LTI

2.2 INTRODUCCIÓN

La globalización de la economía y la internacionalización de los mercados y la cultura demandan cada vez más el dominio de una o más lenguas extranjeras, además de la propia. Por ejemplo, la llegada de turistas internacionales ha incrementado las necesidades de comunicación en diferentes lenguas para permitir, entre otras cosas, una adecuada interacción y atención al cliente, en este caso procedente de otros países y no necesariamente versado en la lengua local (Dayni Palacios Molina et al., 2019). El sector educativo no solo no es ajeno a esto, sino que también ha tenido que adaptarse a este crecimiento en la demanda de cursos

de enseñanza de lenguas. En este sentido, la llegada de las tecnologías de información y la comunicación (TIC) ha allanado el terreno para la aparición y uso una serie de herramientas que han permitido fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de este tipo particular de cursos. Los sistemas de gestión del aprendizaje (LMS, por sus siglas en inglés – *learning management systems*) han sido fundamentales no sólo para la educación en general, sino también en particular para la enseñanza y aprendizaje de lenguas a distancia, virtual y hasta presencial, proporcionando ambientes de aprendizaje centrados en el estudiante que, además, se caracterizan por ser interactivos, eficientes, así como de fácil acceso y de distribución (Boneu, 2007).

Desde la aparición de los primeros LMS, hemos asistido a la llegada de varios sistemas de este tipo, pero también a la desaparición de algunos de ellos. Así mismo, cada vez más son las herramientas y entornos de aprendizaje que, aunque no son LMS propiamente dichos, sí integran contenidos y funciones de evaluación del aprendizaje de gran interés para los educadores. Este otro tipo de herramientas, como Kahoot, Quizizz o Mentimeter, son ampliamente utilizadas en las clases de idiomas en la actualidad, pero en muy pocos casos de forma integrada con el LMS institucional (es decir, no se aprovecha su potencial interoperabilidad). Por esta razón, su usabilidad desde el punto de vista del profesor se degrada, al requerir en general la utilización de ficheros CSV (u hojas de cálculo, tipo MS Excel) para la exportación e importación de resultados de las herramientas a los LMS. Todo lo anterior ha llevado a que los desarrolladores de LMS se preocupen y tomen medidas para que sus plataformas cumplan con estándares de interoperabilidad que les permita vincular y/o adoptar de forma automática contenidos creados por terceros y que sean compatibles al 100% con las funcionalidades del LMS.

Por todo ello, este estudio pretende evidenciar, por un lado, cuales son tanto los LMS como las herramientas digitales más utilizados para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas; y, por otro lado, cuáles de todos ellos cumplen con los estándares de interoperabilidad actuales más relevantes, en particular SCORM y LTI. Claramente, el objetivo o la aportación principal de este estudio es iluminar a los profesores de lenguas en la elección de las herramientas con las que desarrollan sus materiales didácticos, en función de su interoperabilidad con los LMS y, por tanto, por su mayor reusabilidad potencial.

Este artículo se ha organizado como sigue. Después de esta sección de introducción, en la Sección 2.3, se describe el marco teórico de este estudio, es decir, qué se entiende por LMS o cuáles son los estándares de interoperabilidad más relevantes para el mismo. En la Sección 0 se presentan más en detalle los objetivos de esta investigación, mientras que en la Sección 2.7 se ha incluido la metodología seguida en su realización. La Sección 2.8 muestra y discute los

resultados obtenidos en la misma, y la Sección 2.9 resume las conclusiones de este trabajo y las futuras investigaciones que se espera acometer a partir de él. Al final de este artículo se listan las referencias consultadas, principalmente para la escritura de esta introducción y del marco teórico.

2.3 MARCO TEÓRICO

En este apartado se describen los elementos más relevantes de esta investigación. Como lo son los sistemas de gestión del aprendizaje, estándares de interoperabilidad y los tipos de estándares.

2.4 LEARNING MANAGEMENT SYSTEM (LMS)

Un sistema de gestión del aprendizaje o *learning management system* (LMS) es un software utilizado para crear, administrar y gestionar actividades de formación virtual, y que proporciona un espacio donde se llevan a cabo las experiencias de aprendizaje. Facilita la comunicación, el intercambio y la colaboración entre estudiantes y tutores, ya sea de forma sincrónica o asincrónica (Claudio et al., 2013).

Algunas de las características que suelen estar presentes en los LMS, aunque sus especificaciones precisas pueden variar de un sistema a otro, son las siguientes:

- Posibilitan la comunicación entre sus usuarios a través de áreas de anuncios, correo electrónico, chat, listas de correo, mensajería instantánea y foros de discusión.
- Proporcionan funciones para el desarrollo y publicación de contenidos tales como recursos educativos, repositorios de objetos de aprendizaje y enlaces a recursos en Internet.
- Facilitan una evaluación formativa y sumativa mediante sus opciones para el envío de trabajos, el trabajo colaborativo y la retroalimentación, así como para el diseño y realización de pruebas (con preguntas de todo tipo, como binarias – verdadero/falso, de opción múltiple, etc.) (Coates et al., 2005).
- Un LMS permite gestionar contenidos provenientes de diversas fuentes para la creación de cursos. Lo anterior se consigue gracias a la creación de estándares. La existencia de estándares en la tecnología de los sistemas de gestión del aprendizaje es beneficiosa tanto para los desarrolladores de cursos en línea como para los constructores de componentes, herramientas y plataformas de *e-learning*. Esto se debe a que los estándares facilitan la

interoperabilidad entre diferentes componentes o herramientas digitales (Álvarez Álvarez, 2004).

La implementación de estándares permite intercambiar cursos virtuales entre diversas plataformas sin necesidad de realizar costosas modificaciones. Esto aumenta la vida útil de los cursos en línea, ya que no están limitados a una única plataforma y podrían ser utilizados en diferentes entornos sin dificultades técnicas significativas (Álvarez Álvarez, 2004).

Existen varios estándares y especificaciones utilizados en los LMS para la integración, importación y exportación de contenidos de aprendizaje en línea.

2.5 ESTÁNDARES DE INTEROPERABILIDAD

En pocas palabras, un estándar es una especificación técnica que se utiliza para armonizar la creación y distribución de productos y servicios (de calidad) (UNE, 2021). Los estándares son importantes porque permiten, por ejemplo, la interoperabilidad entre sistemas (entre diferentes sistemas de gestión de aprendizaje y cursos en línea en nuestro caso), lo que significa los materiales educativos pueden ser utilizados y compartidos en diferentes plataformas y dispositivos (Kazanidis & Satratzemi, 2009).

Algunos de los estándares más utilizados son:

- **SCORM (*Shareable Content Object Reference Model*)**: Es uno de los estándares más populares y ampliamente utilizados en la industria del *e-learning*. SCORM define cómo se deben etiquetar, empaquetar y entregar los objetos de contenido compatibles y cómo se deben comunicar con el LMS para seguir el progreso del estudiante y almacenar datos de evaluación (Kazanidis & Satratzemi, 2009).
- **LTI (*Learning Tools Interoperability*)**: Estándar que permite la integración de herramientas de aprendizaje externas en un LMS. LTI permite a los usuarios acceder a herramientas de aprendizaje externas, como simulaciones, juegos y recursos multimedia, desde dentro del LMS (Kazanidis & Satratzemi, 2009).
- **xAPI (*Experience API*)**: También conocido como Tin Can API. Es un estándar más reciente que permite el seguimiento y registro de experiencias de aprendizaje en línea más allá de los límites del LMS. xAPI permite el seguimiento de actividades de aprendizaje en cualquier dispositivo o

plataforma, lo que lo hace ideal para el aprendizaje móvil y el aprendizaje basado en juegos (Kazanidis & Satratzemi, 2009).

- **AICC (Aviation Industry Computer-Based Training Committee) standard:** Es un estándar creado en 1988, y utilizado principalmente en la industria de la aviación para la creación y distribución de contenido formativo para los trabajadores del sector aéreo (Kazanidis & Satratzemi, 2009).

Analizando los diferentes tipos de estándares, se decidió evaluar sobre los LMS y las herramientas digitales los estándares SCORM y LTI. Para esta elección se tuvieron en cuenta dos características. (1) La facilidad de integrar contenidos, por lo que fue necesario la opinión de los investigadores de este estudio en su experiencia en el uso de plataformas de aprendizaje. (2) El estudio de las diferentes características y funciones de cada estándar. En este sentido, encontramos que SCORM es uno de los estándares más antiguos y además el más utilizado en los LMS (Atnova, 2022). Su característica principal como se mencionó anteriormente es el empaquetado de contenidos. LTI es escogido dada su facilidad de adaptación y además, tiene una característica diferente a SCORM y es la integración de contenidos desde sitios externos. El estándar AICC es descartado dadas sus características de ser empleado para un tipo de usuario en particular (aviación) y aunque todavía es utilizado, este es obsoleto (Atnova, 2022). xAPI es un estándar mucho más reciente, pero, para el uso de este se debe tener algunos conocimientos informáticos que no todos los usuarios tienen, lo que hace que su uso no sea tan “fácil” de poner en marcha.

2.6 OBJETIVOS

Así las cosas, como ya se ha indicado previamente, los objetivos que se han planteado en esta investigación han sido los siguientes:

- Identificar los sistemas de gestión del aprendizaje (LMS) más utilizados en la enseñanza de lenguas y los estándares de interoperabilidad que utilizan.
- Identificar las herramientas informáticas más utilizadas en la enseñanza de lenguas y si cumplen con estándares de interoperabilidad (en particular, SCORM o IMS-LTI) que permitan su integración con plataformas LMS.

2.7 METODOLOGÍA

El presente estudio se ha realizado siguiendo una metodología de evaluación ad hoc, que ha constado de los siguientes pasos (en los que algunos de ellos hacen uso de técnicas cuantitativas): (1) se ha realizado una revisión sistemática de la literatura, adoptando una variación del protocolo PRISMA para encontrar los entornos LMS más utilizados en la enseñanza de lenguas y, así mismo, se otra revisión sistemática de la literatura con el fin de encontrar las herramientas digitales más usadas para la enseñanza de lenguas; (2) se han filtrado los entornos LMS y las herramientas digitales encontrados, de acuerdo a criterios apropiados de inclusión-exclusión; (3) se han caracterizado los LMS y las herramientas digitales encontrados en función de su uso o adopción de los estándares de interoperabilidad SCORM y LTI; (4) se ha hecho un análisis descriptivo de todos los entornos y herramientas en función de estos estándares; (5) se han realizado pruebas de interoperabilidad entre las herramientas digitales a las que se pudieron acceder y el LMS Moodle que es el más utilizado en la enseñanza de lenguas; (6) finalmente, se ha realizado un análisis estadístico de los datos obtenidos, que ha permitido extraer resultados y conclusiones relevantes para los objetivos de este estudio.

2.8 DESARROLLO

Primeramente, con una adaptación del protocolo PRISMA se realizó una revisión sistemática de la literatura en busca de los sistemas de gestión del aprendizaje más utilizados en la enseñanza de lenguas. En esta adaptación se tuvieron en cuenta las características de estudio que se comentan a continuación.

Pregunta del estudio:

- ¿Cuáles son los sistemas de gestión del aprendizaje (LMS) más utilizados en la enseñanza de lenguas y qué protocolos o estándares de interoperabilidad (SCORM, LTI) utilizan para reutilizar material educativo ya existente?

Tabla 1. Características y criterios de inclusión-exclusión para la búsqueda sistemática en la literatura de los LMS más utilizados en la enseñanza de lenguas.

Periodo del estudio o rango de fecha de la búsqueda	2018-2023 (primer trimestre completo). Este periodo se escogió intentando abarcar espacios de tiempo antes, durante y después del COVID-19.
--	---

Idioma o idiomas	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés (segunda lengua de los investigadores; mayor cantidad de publicaciones) • Español (primera lengua de los investigadores).
Fuentes de la información - Bases de datos	Scopus y Web of Science.
Estrategia de búsqueda (palabras claves)	<i>Language teaching, Language learn, learning management system, LMS</i>
Estrategia de búsqueda (Expresiones o expresión lógica con la mezcla de las palabras clave)	<ul style="list-style-type: none"> • ("language teaching" OR "language learn") AND ("learning management system") • ("language teaching" OR "language learn") AND ("lms")
Criterios de inclusión	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza de lenguas (cualquiera). • Estudios que hayan sido soportados o que pregunten sobre el uso de LMS en el aprendizaje de lenguas.
Criterios de exclusión	<ul style="list-style-type: none"> • Estudios que no informen del nombre del LMS que utilizaron. • El título o el resumen no guardan relación con el objetivo. • Estudios que no utilicen un LMS para la enseñanza de lenguas (usan otras herramientas). • No se tiene acceso al artículo completo.

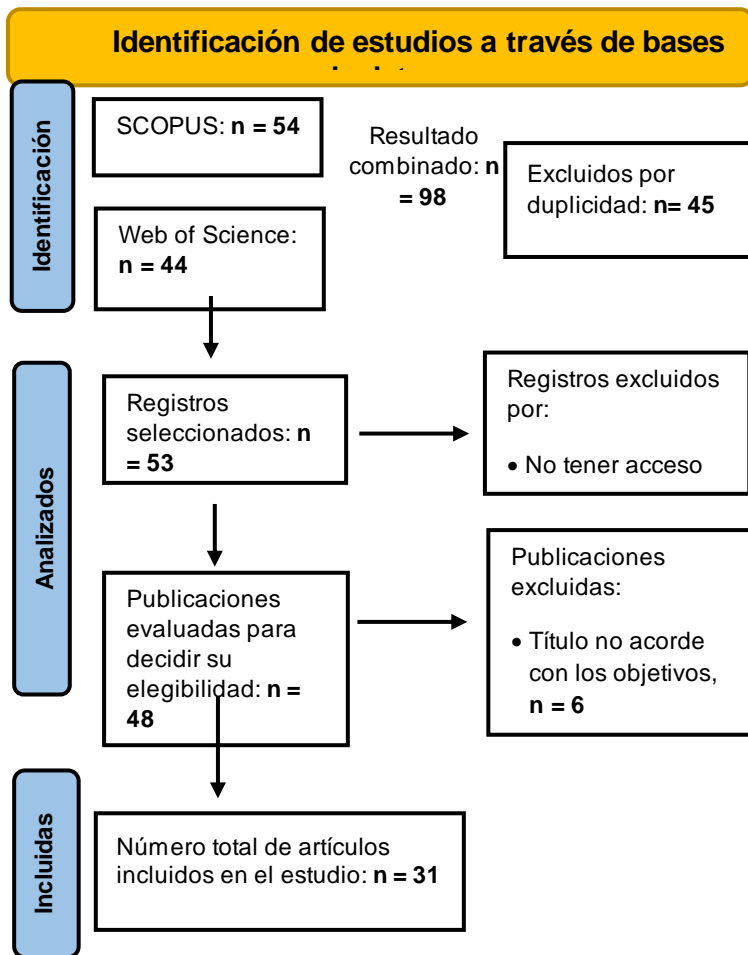


Fig. 1. Protocolo de revisión sistemática de la literatura para la selección de artículos a estudiar en relación con los LMS más utilizados para la enseñanza de lenguas.

Luego de la revisión, se obtiene un total de 32 sistemas de gestión del aprendizaje. Estos fueron caracterizados en función de los estándares LTI y SCORM. En la tabla 2 se registran los LMS más mencionados, en orden descendente.

Tabla 2. LMS más utilizados para la enseñanza de lenguas, caracterizados de acuerdo con su compatibilidad con los estándares LTI y SCORM.

LMS Utilizada	Total	LTI	SCORM
Moodle	19	Sí	Sí
Canvas	4	Sí	Sí
Blackboard	3	Sí	Sí
Schoology	1	Sí	Sí
Google Classroom	1	No	No
NEO (CYPHER Learning)	1	Sí	Sí
MUX	1	Sin info.	Sin info.
OTUS	1	Sí	Sí
Edmodo	1	N/A	N/A
Total	32		

De acuerdo con el estudio, Moodle es el LMS más utilizado para la enseñanza de lenguas; además, éste cumple con los estándares SCORM y LTI, lo que permite una fácil integración en el mismo de herramientas digitales o contenidos de aprendizaje externos. Se encontró también que Google Classroom no cuenta o no cumple con los estándares de interoperabilidad propios de los LMS. Sin embargo, tiene un desarrollo propio (la API de Classroom) que puede ser usado por los proveedores o desarrolladores de contenidos en línea para lograr integrar aplicativos con esta plataforma. El LMS MUX es un desarrollo propio de un instituto de educación que puso a prueba en algún momento, pero no se encuentra disponible, por lo que no fue posible caracterizarlo. En este sentido, Edmodo tampoco fue caracterizado, dado que esta plataforma fue cerrada y eliminada del mercado a finales del año 2022.

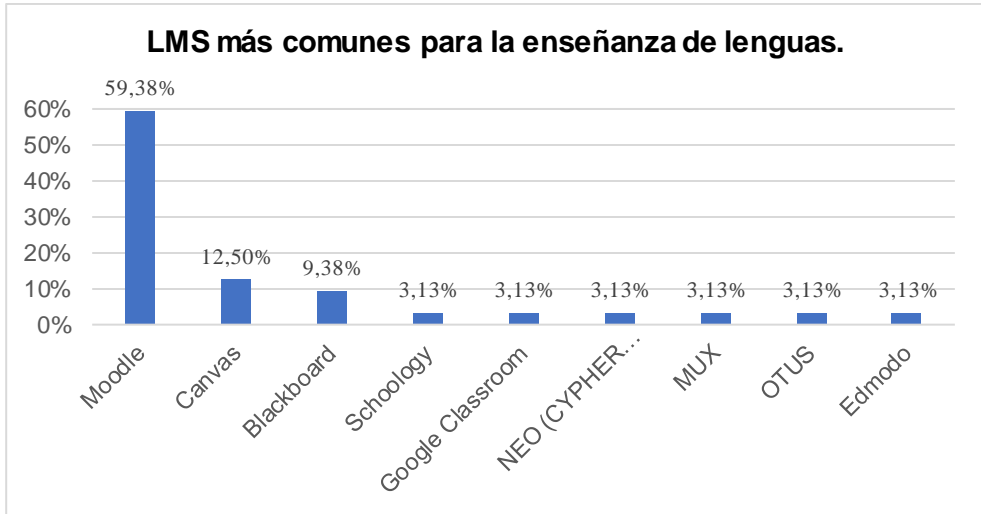


Fig. 2. Cantidad de LMS encontradas en los estudios realizados sobre la enseñanza de lenguas.

Como se mencionó anteriormente, el LMS de código abierto Moodle es utilizado en casi el 60% de los estudios revisados, seguido de Canvas, con un 12,50%, y en una tercera posición está el LMS de código cerrado Blackboard, con un 9.38%.

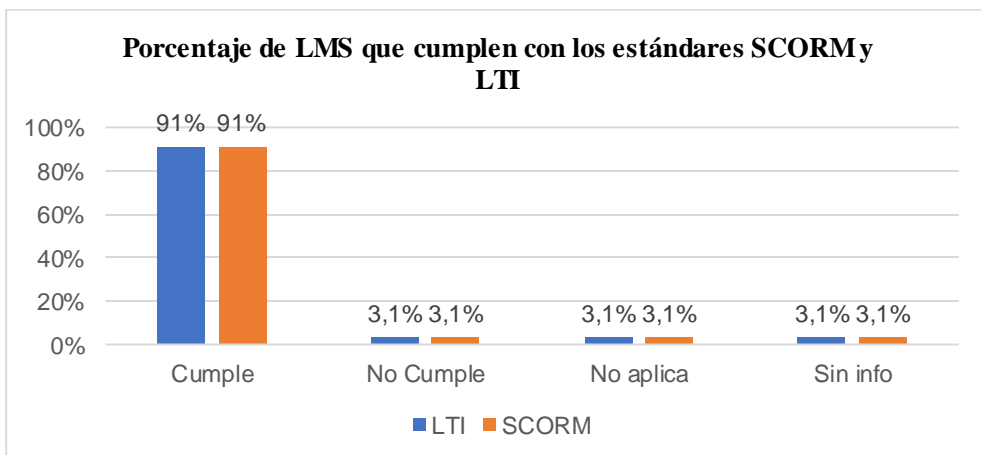


Fig. 3. LMS caracterizadas en función de su adopción de los estándares SCORM y LTI.

Al revisar qué plataformas cumplían con los estándares de interoperabilidad se evidencia que, a priori, solo un (1) LMS no cumple con estas características. El 91% de las plataformas estudiadas dan cuenta, a través de sus bases de conocimiento o especificaciones técnicas, de que son capaces de incorporar el estándar SCORM

y LTI para poder integrar en los mismos contenidos de aprendizaje creados externamente.

En segundo lugar, para buscar cuales son algunas de las herramientas digitales más utilizadas en la enseñanza de lenguas, y que a su vez cumplen con estándares LTI y SCORM, se realizó una nueva revisión sistemática de la literatura mediante una adaptación del protocolo PRISMA. Para este caso, se tuvieron en cuenta las características de estudio que se incluyen a continuación.

Pregunta del estudio:

- ¿Cuáles son las herramientas informáticas utilizadas en la enseñanza de lenguas y que cumplen con estándares de interoperabilidad SCORM y LTI, que permitirían reutilizar material educativo ya existente a través de los LMS?

Tabla 3. Características y criterios de inclusión-exclusión para la revisión sistemática de la literatura de herramientas digitales o informáticas utilizadas en la enseñanza de lenguas.

Periodo del estudio o rango de fecha de la búsqueda	2018 - 2023 (primer trimestre completo). Este periodo se escoge intentando abarcar espacios de tiempo antes durante y después del COVID-19.
Idioma o idiomas	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés (segunda lengua de los investigadores; mayor cantidad de publicaciones) • Español (primera lengua de los investigadores).
Fuentes de la información - Bases de datos	Scopus (las consultas en Web of Science arrojan muchos más resultados y se requiere más tiempo para su procesamiento)
Estrategia de búsqueda (palabras claves)	<i>Language teaching, Language learn, learning tool, computer tool, digital tool</i>
Estrategia de búsqueda (expresiones o expresión lógica con la mezcla de las palabras clave)	<ul style="list-style-type: none"> • (“language teaching” OR “language learn”) AND “learning tool”) • (“language teaching” OR “language learn”) AND “computer tool”) • (“language teaching” OR “language learn”) AND “digital tool”)
Criterios de inclusión	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza de lenguas (cualquiera). • Estudios sobre el aprendizaje de lenguas que hayan sido soportados o que discutan el uso de herramientas informáticas (no LMS) para este propósito.
Criterios de exclusión	<ul style="list-style-type: none"> • Artículos no relevantes (título o resumen no relacionados, no usan o no hablan de la herramienta) • No se tiene acceso al artículo completo.

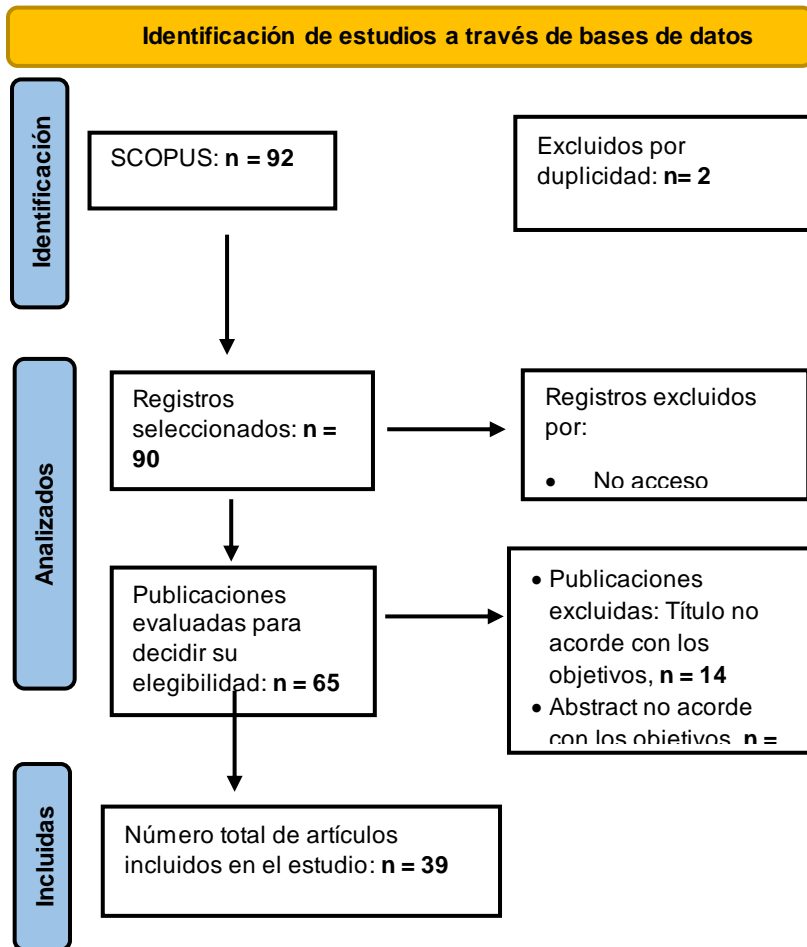


Fig. 4. Protocolo de revisión sistemática de la literatura para selección de artículos a estudiar con relación a las herramientas digitales más para la enseñanza de lenguas

Luego de aplicar los criterios de inclusión y exclusión a las búsquedas realizadas se obtiene en total 39 artículos que fueron revisados para identificar algunas de las herramientas digitales más utilizadas en la enseñanza de lenguas.

Tabla 4. Herramientas digitales encontradas en la revisión de artículos que son utilizadas para la enseñanza de lenguas.

Herramienta	Cantidad Menciones	%	SCORM	LTI
YouTube	6	5,2%	No	No
Google Forms https://support.google.com/edu/assignments/thread/108508808/setup-lti-embed-tool?hl=en	4	3,5%	No	Si
Padlet https://padlet.help/es/article/crnv73vl0s-c-mo-a-a-dir-pa-dlet-a-moodle-lms-usand-lti-1.3	4	3,5%	No	Si
Microsoft Apps (PowerPoint) https://learn.microsoft.com/en-us/microsoft-365/lit/?view=0365-worldwide	4	3,5%	No	Si
Quizlet https://quizlet.com/explanations	4	3,5%	No	Si
Socrative https://help.socrative.com/en/	4	3,5%	No	No
Google Translate https://support.google.com/translate?hl=es-419#topic=7011755	3	2,6%	No	No
Instagram https://help.instagram.com/	3	2,6%	No	No
Memrise app https://www.memrise.com/es/app	3	2,6%	No	No
Quizizz https://feedback.quizizz.com/	3	2,6%	No	No
Whatsapp https://www.whatsapp.com/contact	3	2,6%	No	No
Duolingo https://support.duolingo.com/hc/es	2	1,7%	No	No
Facebook https://es-es.facebook.com/help	2	1,7%	No	No
Google Docs https://support.google.com/edu/assignments/thread/108508808/setup-lti-embed-tool?hl=en	2	1,7%	No	Si
Google Meet https://support.google.com/meet?hl=es#topic=14074839	2	1,7%	No	No
Google Search https://support.google.com/websearch?hl=es#topic=3378866	2	1,7%	No	No
H5P https://h5p.org/integrations	2	1,7%	Si	Si
Ispring https://www.ispringolutions.com/ppt-to-scorum	2	1,7%	Si	No
Kahoot! https://support.kahoot.com/hc/es	2	1,7%	No	No
Line app https://help.line.me/	2	1,7%	No	No
Powtoon https://www.powtoon.com/integrations/	2	1,7%	No	Si
Sites https://support.google.com/sites?hl=en#topic=7184580	2	1,7%	No	No
Teams https://learn.microsoft.com/en-us/microsoft-365/lit/?view=0365-worldwide	2	1,7%	No	Si

Herramienta	Cantidad Menciones	%	SCORM	LTI
Telegram app https://telegram.org/faq	2	1,7%	No	No
Twitter (X) https://help.twitter.com/es	2	1,7%	No	No
Wordwall https://wordwall.net/en-us/community/support	2	1,7%	No	No
3D anatomical app https://anatomy3datlas.com/support	1	0,9%	No	No
ActivePresenter https://itcomsystems.com/tutoriskhan8kxport-projects-as-scorm-packages-activepresenter-8-2/	1	0,9%	Si	No
Anchor https://podcasters.spotify.com/	1	0,9%	No	No
Arose https://arose.programaseducativos.es/	1	0,9%	No	No
Audacity https://support.audacityteam.org/	1	0,9%	No	No
Babbel https://support.babbel.com/hc/es	1	0,9%	No	No
Branchtrack https://www.branchtrack.com/features	1	0,9%	Si	No
Busuu https://help.busuu.com/hc/es	1	0,9%	No	No
Cake https://cake.day/	1	0,9%	No	No
Canva https://www.canva.com/help/connect-canva-to-lms/	1	0,9%	No	Si
Comic Life https://plasq.com/category/product-support/	1	0,9%	No	No
Edpuzzle https://support.edpuzzle.com/hc/en-us/sections/360006699191-LMS-Integrations	1	0,9%	No	Si
EPIC! https://www.getepic.com/educators	1	0,9%	No	No
EtherPad https://etherpad.org/	1	0,9%	No	No
Flipgrid https://static.flipgrid.com/docs/Canvas_Integration.pdf	1	0,9%	No	Si
Gather.Town https://www.gather.town/features	1	0,9%	No	No
Grammar https://learnenglish.britishcouncil.org/apps/learnenglish-grammar	1	0,9%	No	No
Lingualéo https://lingualéo.com/es	1	0,9%	No	No
Liveworksheet https://www.liveworksheets.com/es	1	0,9%	No	No
Mango Language https://mangolanguages.com/	1	0,9%	No	No
Mentimeter https://www.mentimeter.com/integrations	1	0,9%	No	No
My english lab https://mlm.pearson.com/global/educators/support/lms-integration-services/index.html	1	0,9%	Si	Si

Herramienta	Cantidad Menciones	%	SCORM	LTI
My Speaking App https://www.usespeak.com/	1	0,9%	No	No
Nearpod https://nearpod.zendesk.com/hc/en-us/articles/360059358932-LTI-1-1-Moodle	1	0,9%	No	Si
PeerEval https://peereval.mobi/	1	0,9%	No	No
Pixton Comic Maker https://www.pixton.com/landing	1	0,9%	No	No
Prezi https://prezi.com/video/works-with/webex/	1	0,9%	No	No
Quip https://quip.com/about/product	1	0,9%	No	No
Rosetta Stone https://resources.rosettastone.com/support/Resources/Rosetta_Stone_Moodle_LTI_Integration.pdf	1	0,9%	No	Si
Spotify https://podcasters.spotify.com/	1	0,9%	No	No
SuccessMaker https://support.savvas.com/resource/Savvas_2021_22_Welcome_Packet	1	0,9%	No	No
TikTok https://support.tiktok.com/es/	1	0,9%	No	No
U Dictionary http://u-dictionary.com/#/English	1	0,9%	No	No
Vocaroo https://vocaroo.com/	1	0,9%	No	No
VoScreen https://www.voscreen.com/about/about	1	0,9%	No	No
Wattpad https://www.wattpad.com/	1	0,9%	No	No
Webex https://apphub.webex.com/applications/webex-education-connector-for-lti-cisco-systems	1	0,9%	No	Si
Microsoft Apps - Word https://learn.microsoft.com/en-us/microsoft-365/lit/?view=o365-worldwide	1	0,9%	No	Si
Zoom https://support.zoom.us/hc/en-us/articles/4418711931661-Configuring-LTI-Pro-1-1-for-Moodle-	1	0,9%	No	Si
Corpora https://www.english-corpora.org/	1	0,9%	No	No
Neurolingo's Greek Grammar Checker http://www.neurolingo.gr/el/online_tools/speller	1	0,9%	No	No
Learningapps.org https://learningapps.org/	1	0,9%	Si	No
Oxford New English File coursebook package https://elt.oup.com/student/englishfile?cc=global&sellLanguage=en	1	0,9%	No	No
deutsch.info https://deutsch.info/	1	0,9%	No	No
Total	115	100%		

En la

Tabla 4 se exponen las herramientas que fueron utilizadas para la enseñanza de lenguas en los artículos estudiados y si es posible su integración con los LMS mediante los estándares LTI y/o SCORM. Se destaca que los aplicativos asociados a Google como YotuTube, Google search, translate y la *suite* de Google como Docs, forms, o Sheets son los más utilizados como recursos de apoyo, seguidos de PADLET y de las aplicaciones de Microsoft, específicamente PowerPoint. A pesar de que los artículos no especificaban si PowerPoint era utilizado en línea o no, se pudo establecer que este aplicativo como parte del paquete Office 365 permite integrarse en línea mediante el estándar LTI.

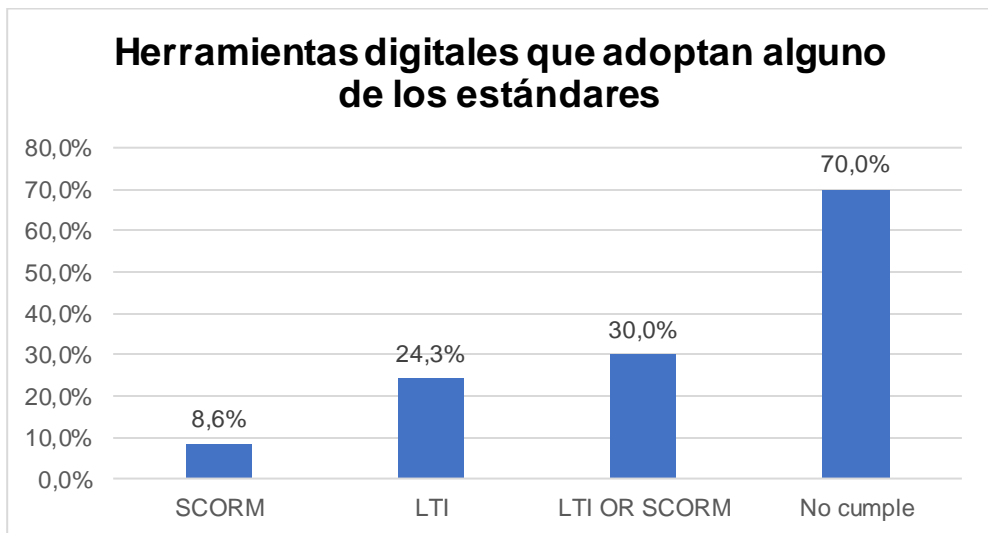


Fig. 5. Herramientas de creación de contenidos digitales que cumplen con alguno de los estándares estudiados.

En función del tipo de contenido que se pueda desarrollar o implementar desde la herramienta digital, se utiliza uno u otro estándar. Por ejemplo, con los contenidos digitales que se encuentran alojados en una página web externa y no se pueden descargar y/o exportar, por lo general se utiliza el estándar LTI (como ocurre con Padlet, Google Drive, Nearpod, etc.) Si, por el contrario, el contenido digital ya creado se puede descargar y/o exportar, se utiliza el estándar SCORM, ya que es el encargado de empaquetar contenidos (como es el caso de Ispring, ActivePresenter, etc.) En la Fig. 5 se observa que el 30% de las herramientas utilizadas están diseñadas para poder compartir sus contenidos e interoperar con los LMS por medio de alguno de estos dos estándares, SCORM o LTI. En cambio,

la proporción de las herramientas que, a priori, no cumplen con alguno de los dos estándares asciende al 70%.

En tercer lugar, para realizar las pruebas de compatibilidad o interoperabilidad en la práctica entre contenidos digitales y los LMS se ha escogido como entorno de pruebas Moodle, teniendo en cuenta que el resultado del estudio de los artículos indica que es el más utilizado para la enseñanza de lenguas. El Moodle de pruebas con el que se ha contado para este estudio fue instalado de forma local en uno de los ordenadores asignados al personal de investigación y/o profesorado de la Universidad de Alcalá. En este sentido, esta instalación de Moodle cuenta con algunas restricciones de conexión a través de los puertos de los protocolos de telecomunicaciones por motivos de seguridad en la red institucional. Teniendo en cuenta estas restricciones, al intentar la interconexión con algunos aplicativos mediante el estándar LTI como el Coursekit de Google, las aplicaciones de Microsoft (Teams, OneDrive, Office 365) o con sistemas para automatizar las integraciones como Zapier ha generado errores. A continuación, se comenta la casuística más específica encontrada al realizar las pruebas de interoperabilidad con el resto de las herramientas estudiadas.

El contenido generado en H5P se encuentra de forma predeterminada en Moodle y/o cuenta con un plugin que permite diseñar o crear el contenido directamente desde el entorno del LMS y no necesariamente a través de un sitio web externo. Los casos de Canva y Nearpod son más especiales, pues son herramientas que requieren que el usuario esté registrado con una licencia educativa; una vez creada esta cuenta, se proporcionan una clave y un enlace (link) de acceso para su integración con el LMS a través de LTI. En el momento de entregar este artículo aún no se han podido obtener las licencias educativas y las cuentas necesarias, por lo que no ha sido posible realizar las respectivas pruebas. En cuanto a las herramientas o contenidos generados a través de MyEnglishLab y SuccessMaker (Savvas Learning Company) tampoco se ha logrado realizar las comprobaciones oportunas, dado que se debe aprobar previamente una solicitud de una licencia de prueba o comprar una licencia con todas las funciones de las herramientas para poder tener acceso a los contenidos.

Por lo que respecta a Flipgrid, para esta una herramienta se ha desarrollado un protocolo de interoperabilidad que funciona exclusivamente con el LMS Canvas, por lo que no fue posible integrarla con el Moodle de pruebas. En cuanto a la herramienta Quizlet, esta no cuenta con la posibilidad de ser integrada directamente desde su web o con un *widget* que pueda ser instalado en Moodle. Por ello se concluye que no es posible su integración mediante el estándar LTI desde el proveedor de la herramienta.

PADLET fue integrada con el Moodle de pruebas con algunos incidentes dadas las restricciones de seguridad en los puertos de conectividad, sin embargo, se puede determinar que su uso mediante el estándar LTI es exitoso en este LMS. Ispring es una herramienta integrada con PowerPoint que, al finalizar la creación de contenidos mediante la misma, permite exportar un fichero compatible con SCORM. Este fue puesto a prueba y ha logrado integrarse con éxito. En este mismo sentido, se ha descargado y puesto a prueba ActivePresenter, y se ha logrado integrar su contenido, exportado como un paquete SCORM, en el Moodle de pruebas. Finalmente, Branchtrack no necesita ser descargado o instalado como complemento en otro aplicativo, pues su interfaz se encuentra directamente en línea y, una vez se crea el contenido, permite ser exportado en formato SCORM. Así, su integración en Moodle también ha sido exitosa.

2.9 CONCLUSIONES Y TRABAJOS FUTUROS

Este artículo realiza una revisión sistemática de la literatura adoptando algunas de las características del protocolo PRISMA para encontrar cuáles son los sistemas de gestión del aprendizaje más utilizados en la enseñanza de lenguas y qué herramientas digitales son las más utilizadas para este mismo fin en función de su cumplimiento de estándares de interoperabilidad (SCORM y/o LTI). Además, se ha realizado una evaluación teórico-práctica de cada una de estas herramientas sobre un sistema LMS (Moodle).

Como resultado, se evidencia que la plataforma LMS más utilizada para la enseñanza de lenguas es Moodle. Se destaca que, a pesar de que existen una gran variedad de LMS, con un desarrollo soportado por varios años de investigación, se han utilizado también entornos de aprendizaje creados por el mismo instituto educativo donde fueron utilizados, como es el caso de la plataforma MUX. Comparando esta clasificación o caracterización de los LMS con estudios similares previos, como el realizado por (Herrera-Ramirez & Pareja-Lora, 2022), en el que ya se habían estudiado y caracterizado 62 LMS, se ha observado que, teniendo en cuenta que son cada vez más los proveedores de contenidos educativos digitales, los LMS que no son especialistas en el desarrollo de contenidos, sí que se preocupan por ser compatibles con una mayor cantidad de estándares y/o por facilitar en la medida de lo posible la integración de contenidos externos. Es por esto que solamente cerca del 3% de los LMS caracterizados no cumple el estándar SCORM y LTI (a priori).

En cuanto a las herramientas de aprendizaje estudiadas, se ha logrado evidenciar que hay una gran cantidad de ellas siendo utilizadas en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, pero también que son pocas las que son capaces de

integrarse con sistemas dedicados a la enseñanza en línea, como los LMS. El 70% de las herramientas analizadas no cumplen o no cuentan con algún estándar de los aquí estudiados que permita utilizarlas dentro de algún entorno de aprendizaje. Se destaca el uso de herramientas como las que pertenecen a la *suite* de Google (Drive, Docs, Forms, etc.), sus homólogas de la casa Microsoft (las aplicaciones de Office 365) y PADLET, que son las más usadas de acuerdo con las búsquedas realizadas.

Para la evaluación de herramientas en LMS (en este caso, Moodle) nos encontramos gratamente sorprendidos por herramientas como Ispring, ActivePresenter y, en general, por todas aquellas que admiten la exportación de sus contenidos como paquetes SCORM, por su facilidad para ser integrados con la plataforma LMS de pruebas. Todo lo contrario ocurre, sin embargo, con los contenidos digitales que se crean en sitios externos y deben ser integrados mediante el estándar LTI. Para el uso de PADLET, por ejemplo, el procedimiento es bastante simple, pero la integración de herramientas como las de Microsoft o Google requiere un poco más de cuidado para evitar ocasionar errores dentro del LMS o de la propia herramienta digital.

Para trabajos futuros se espera lograr acceder a más herramientas con diferentes estándares a los estudiados, así como poder evaluar sus capacidades de integración en la práctica con otros LMS, como Blackboard, Canvas, Schoology y otros.

2.10 REFERENCIAS

Álvarez Álvarez, J. V. (2004). Uso de Estándares e-learning en Espacios Educativos. *Revista Fuentes*, 5(1).
<https://doi.org/https://doi.org/10.12795/revistafuenteshttps://doi.org/https://doi.org/10.12795/revistafuentes>

Atnova. (2022). *Estándares eLearning, parte 1: SCORM 1.2 y SCORM 2004*.
<https://www.atnova.com/claves-para-elegir-el-mejor-estandar-elearning/#:~:text=SCORM%201.2%20es%20el%20est%C3%A1ndar,hoy%20es%20el%20m%C3%A1s%20usado.>

Boneu, J. M. (2007). Plataformas abiertas de e-learning para el soporte de contenidos educativos abiertos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4(1), 36-37. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78040109>

Claudio, D.: Clarenc, A., Castro, S. M., Clarenc, C. A., López De Lenz María, C., Moreno, E., Beatriz, N., & Edición, T. (2013). *Analizamos 19 Plataformas de E-learning Investigación colaborativa sobre LMS Investigadores y redactores*. www.congresolearning.org

Coates, H., And, R. J., & Baldwin, G. (2005). A Critical Examination of the Effects of Learning Management Systems on University Teaching and Learning.

Dayni Palacios Molina, D., Walter Villamarin Villota Mg, E., Wagner Villafuerte, C., Analia Molina Quiroz Mg, E., Palacios Molina, D., Villamarin Villota, W., & Villafuerte Analia Molina Quiroz, W. (2019). *Dominio del idioma Inglés y su influencia en la competitividad de las empresas de la provincia de Manabí-Ecuador*. <https://www.eumed.net/rev/oel/2019/12/ingles-competitividad-empresas.html>

Kazanidis, I., & Satratzemi, M. (2009). Adaptivity in ProPer: An Adaptive SCORM Compliant LMS. Educational Data Mining and Learning Analytics View project Educational Video View project. <https://www.researchgate.net/publication/220233138>

Herrera-Ramirez, A. F., & Pareja-Lora, A. (2022). An Analysis of Learning Platforms based on their Academic Assessment Instruments. *2022 17th Latin American Conference on Learning Technologies, LACLO 2022*. <https://doi.org/10.1109/LACLO56648.2022.10013404>

UNE. (2021). *UNE Normalización Española*. <https://www.une.org/normalizacion/la-normalizacion-une/exportacion>

2.10.1 Anexo 1

Referencias de artículos estudiados para la revisión sistemática de la literatura. “LMS más utilizadas en la enseñanza de lenguas”

Acar, A., and M. N. Kayaoglu. “Moodle as a Potential Tool for Language Education Under the Shadow of Covid-19.” Eurasian Journal of Educational Research, vol. 2020, no. 90, 2020, pp. 67-82. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.14689/ejer.2020.90.4.

Alharbi, K., and L. Khalil. “A Descriptive Study of EFL Teachers’ Perception Toward E-Learning Platforms during the Covid-19 Pandemic.” Electronic Journal of e-Learning, vol. 20, no. 4, 2022, pp. 336-359. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.34190/ejel.20.4.2203.

Awabdeh, A. H. A. “Moodle in English Language Teaching and Learning in Jordan: Instructors and Students’ Perspective.” International Journal of Early Childhood Special Education, vol. 13, no. 2, 2021, pp. 1280-1288. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.9756/INT-JECSE/V13I2.211175.

Chung, S. -, and L. J. Choi. “The use of Mobile Instant Messaging in English Language Teaching: The Case of South Korea.” Education Sciences, vol. 13, no. 2, 2023. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.3390/educsci13020110.

Do, A. T. “Blended Teaching of English Speaking in a Vietnamese Context: Design and Procedure.” TESOL Journal, 2023. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1002/tesj.703.

Dogoriti, E., and J. Pange. “Considerations for Online English Language Learning: The use of Facebook in Formal and Informal Settings in Higher Education.” Online Course Management: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications. vol. 2, , 2018. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.4018/978-1-5225-5472-1.ch038.

Duong, T. M., and T. Quoc Tran. “Facebook-Based Language Learning: Vietnamese University EFL Students’ Attitudes and Practices.” Multidisciplinary Applications of Computer-Mediated Communication. , 2023. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.4018/978-1-6684-7034-3.ch007.

Elfiondri, F. Mustafa, and Y. Q. Yusuf. "Workshop Activity Module in E-Learning for Maximum Vocabulary Exposure in an EFL Classroom." CALL-EJ, vol. 23, no. 2 Special Issue, 2022, pp. 6-17. SCOPUS, www.scopus.com.

Elsakova, R., N. Kuzmina, and D. Kochkina. "Smart Technology Integration in the System of Bachelors' Language Training." *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, vol. 14, no. 15, 2019, pp. 25-39. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.3991/ijet.v14i15.10565.

George, F. J. P., and M. Vinay. "Cognitive Technology for the Indian Higher Education: A Language Teaching and Learning Application." *Journal of Computational and Theoretical Nanoscience*, vol. 16, no. 5-6, 2019, pp. 2368-2371. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1166/jctn.2019.7901.

Hakeem Barzani, S. H., M. Z. Aslam, and T. Aslam. "The Role of Technology in ELL Classes in Turkish Republic of Northern Cyprus." *International Journal of Language Education*, vol. 5, no. 2, 2021, pp. 30-39. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.26858/ijole.v5i2.14109.

Holiver, N., T. Kurbatova, and I. Bondar. *Blended Learning for Sustainable Education: Moodle-Based English for Specific Purposes Teaching at Kryvyi Rih National University*, vol. 166, 2020. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1051/e3sconf/202016610006.

Inayati, N., and D. M. Karifianto. "Supports to Self-Regulated Learning in the Online Grammar Course." *Journal of Asia TEFL*, vol. 19, no. 3, 2022, pp. 1033-1043. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.18823/asiatefl.2022.19.3.18.1033.

Janfeshan, K., and M. M. Janfeshan. "The Effect of Otus Social Educational Network on English Achievement and Attitudes of Iranian High School EFL Learners." *Cogent Arts and Humanities*, vol. 8, no. 1, 2021. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1080/23311983.2021.1895464.

Jones, M., and C. Blume. "Accent Difference Makes no Difference to Phoneme Acquisition." *TESL-EJ*, vol. 26, no. 3, 2022. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.55593/ej.26103³.

Kataoka, Y., et al. *Effective use of Learning Management System for Large-Scale Japanese Language Education*, 2018. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1145/3290511.3290564.

Kuzmich Dadykin, A., and M. Anwer Abdulwahid. *Electronic System of Language Skills Formation: Psychological Features of Foreign Language Teaching*, 2021. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1145/3459043.3459058.

Le Vo, T. H. "Online Simulated Workplace Tasks to Enhance Business English Learning." *Journal of Asian Business and Economic Studies*, vol. 29, no. 3, 2022, pp. 205-221. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1108/JABES-06-2020-0058.

Mambu, J. E. "Co-Constructing a Critical ELT Curriculum: A Case Study in an Indonesian-Based English Language Teacher Education Program." *TESOL Journal*, vol. 13, no. 3, 2022. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1002/tesj.667.

Marello, C., et al. Automatic Assessment to Enhance Online Dictionaries Consultation Skills, 2019. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.33965/celda2019_201911041.

Mohammed, T. "Designing an Arabic Speaking and Listening Skills E-Course: Resources, Activities and Students' Perceptions." *Electronic Journal of e-Learning*, vol. 20, no. 1 Special Issue, 2022, pp. 53-68. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.34190/ejel.20.1.2177.

Özer, Ö., and C. Yükselir. Digital Writing Practices in the Information Age: Possibilities and Implications for English Language Teachers and Learners, vol. 30, 2022. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1007/978-3-031-13540-8_11.

Premawardhana, N. C. The Impact of Virtual Learning on Undergraduate and Postgraduate Programmes: A Sri Lankan Experience, vol. 633 LNNS, 2023. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1007/978-3-031-26876-2_29.

Putilovskaya, T. S., E. V. Zubareva, and I. G. Tuchkova. Changes in the Students' Attitude to E-Learning in the Post-Pandemic Period, vol. 398 LNNS, 2022. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1007/978-3-030-94870-2_34.

Raja, P., A. B. Setiyadi, and F. Riyantika. "THE CORRELATION BETWEEN PERCEPTIONS ON THE USE OF ONLINE DIGITAL INTERACTIVE MEDIA AND READING COMPREHENSION ABILITY." *International Journal of English Language and Literature Studies*, vol. 10, no. 4, 2021, pp. 292-319. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.18488/journal.23.2021.104.292.319.

Saadati, Z., C. P. Zeki, and R. Vatankhah Barenji. "On the Development of Blockchain-Based Learning Management System as a Metacognitive Tool to Support Self-Regulation Learning in Online Higher Education." *Interactive Learning Environments*, 2021. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1080/10494820.2021.1920429.

Watanapokakul, S. "Blended Online Learning: Perceptions and Experiences of EFL University Students and Teachers." REFLections, vol. 29, no. 1, 2022, pp. 60-87. SCOPUS, www.scopus.com.

Zhou, X., et al. "Motivational Design for Enhancing Behavioral Engagement in a Flipped Chinese Course." Asia Pacific Education Review, 2023. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1007/s12564-023-09849-x.

2nd International Conference Going Global through Social Sciences and Humanities, GGSSH 2019, vol. 907, 2019. SCOPUS, www.scopus.com.

Alharbi, K., and L. Khalil. "A Descriptive Study of EFL Teachers' Perception Toward E-Learning Platforms during the Covid-19 Pandemic." Electronic Journal of e-Learning, vol. 20, no. 4, 2022, pp. 336-359. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.34190/ejel.20.4.2203.

Alzahrani, F., N. Zamakhshari, and R. Elshemy. "Did they Manage to Meet Students' Needs? English Language Instructors' Experiences of Remote Instruction Differentiation." World Journal of English Language, vol. 12, no. 7, 2022, pp. 28-44. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.5430/wjel.v12n7p28.

Artyushina, G. G., N. L. Zhurbenko, and O. A. sheypak. Principles of Learner Autonomy as a Base for Teaching Professionally Oriented Foreign Language, 2020. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1145/3377571.3379442.

Awabdeh, A. H. A. "Moodle in English Language Teaching and Learning in Jordan: Instructors and Students' Perspective." International Journal of Early Childhood Special Education, vol. 13, no. 2, 2021, pp. 1280-1288. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.9756/INT-JECSE/V13I2.211175.

Brebera, P., and Z. Bezdíčková. Supporting Blended Learning in ESP Courses: Switching between "online", "offline" and "onstage", vol. 2019-November, 2019. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.34190/EEL.19.073.

Budiarti, M., et al. "Padlet as a LMS Platform in Arabic Learning in Higher Education." Ingenierie Des Systemes d'Information, vol. 27, no. 4, 2022, pp. 659-664. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.18280/isi.270417.

Ding, M. Design of English Teaching Resource Management System Based on Collaborative Recommendation, vol. 467 LNICST, 2023. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1007/978-3-031-23944-1_57.

---. . Design of English Teaching Resource Management System Based on Collaborative Recommendation, vol. 466 LNICST, 2023. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1007/978-3-031-23947-2_9.

Do, A. T. “Blended Teaching of English Speaking in a Vietnamese Context: Design and Procedure.” TESOL Journal, 2023. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1002/tesj.703.

Duong, T. M., and T. Quoc Tran. “Facebook-Based Language Learning: Vietnamese University EFL Students’ Attitudes and Practices.” Multidisciplinary Applications of Computer-Mediated Communication. , 2023. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.4018/978-1-6684-7034-3.ch007.

Elfiondri, F. Mustafa, and Y. Q. Yusuf. “Workshop Activity Module in E-Learning for Maximum Vocabulary Exposure in an EFL Classroom.” CALL-EJ, vol. 23, no. 2 Special Issue, 2022, pp. 6-17. SCOPUS, www.scopus.com.

Elsakova, R., N. Kuzmina, and D. Kochkina. “Smart Technology Integration in the System of Bachelors’ Language Training.” International Journal of Emerging Technologies in Learning, vol. 14, no. 15, 2019, pp. 25-39. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.3991/ijet.v14i15.10565.

Gluchmanova, M. “LMS Portal Moodle in Technical Professional Language Teaching.” TEM Journal, vol. 7, no. 1, 2018, pp. 188-192. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.18421/TEM71-23.

Grubin, I., and E. Dmitrieva. Activating Foreign Language Teaching in the Conditions of a Forced Transition to Distance Learning, vol. 227, 2021. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1007/978-981-16-0953-4_81.

Hakeem Barzani, S. H., M. Z. Aslam, and T. Aslam. “The Role of Technology in ELL Classes in Turkish Republic of Northern Cyprus.” International Journal of Language Education, vol. 5, no. 2, 2021, pp. 30-39. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.26858/ijole.v5i2.14109.

Holiver, N., T. Kurbatova, and I. Bondar. Blended Learning for Sustainable Education: Moodle-Based English for Specific Purposes Teaching at Kryvyi Rih National University, vol. 166, 2020. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1051/e3sconf/202016610006.

Jones, M., and C. Blume. "Accent Difference Makes no Difference to Phoneme Acquisition." *TESL-EJ*, vol. 26, no. 3, 2022. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.55593/ej.26103#3.

Kataoka, Y., et al. Effective use of Learning Management System for Large-Scale Japanese Language Education, 2018. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1145/3290511.3290564.

Kutubkhanah Alsaied, H. I. K. "Impact of Distance Learning on the English Language Learning Process." *Journal of Curriculum and Teaching*, vol. 11, no. 7, 2022, pp. 37-47. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.5430/JCT.V11N7P37.

Mohammed, T. "Designing an Arabic Speaking and Listening Skills E-Course: Resources, Activities and Students' Perceptions." *Electronic Journal of e-Learning*, vol. 20, no. 1 Special Issue, 2022, pp. 53-68. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.34190/ejel.20.1.2177.

Muhartoyo, and Aryusmar. Multimedia-Based English Language Teaching Model to Enhance Non-English Students' Proficiency with Global Perspective, 2022. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1145/3551708.3551712.

Putilovskaya, T. S., E. V. Zubareva, and I. G. Tuchkova. Changes in the Students' Attitude to E-Learning in the Post-Pandemic Period, vol. 398 *LNNS*, 2022. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1007/978-3-030-94870-2_34.

Saadati, Z., C. P. Zeki, and R. Vatankhah Barenji. "On the Development of Blockchain-Based Learning Management System as a Metacognitive Tool to Support Self-Regulation Learning in Online Higher Education." *Interactive Learning Environments*, 2021. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1080/10494820.2021.1920429.

Watanapokakul, S. "Blended Online Learning: Perceptions and Experiences of EFL University Students and Teachers." *REFlections*, vol. 29, no. 1, 2022, pp. 60-87. SCOPUS, www.scopus.com.

Referencias de artículos estudiados para la revisión sistemática de la literatura. "Herramientas digitales utilizadas en la enseñanza de lenguas"

Abdullaevnaabdullaeva, S., and S. Shukurovnaalimova. "Teaching the Theory and Practical Skills of Future Teachers by Media Technologies (on the

Example of Studying the Russian Language).” *Journal of Advanced Research in Dynamical and Control Systems*, vol. 12, no. 6 Special Issue, 2020, pp. 741-746. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.5373/JARDCS/V12SP6/SP20201088.

Acar, A., and M. N. Kayaoglu. “Moodle as a Potential Tool for Language Education Under the Shadow of Covid-19.” *Eurasian Journal of Educational Research*, vol. 2020, no. 90, 2020, pp. 67-82. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.14689/ejer.2020.90.4.

Alfadda, H., et al. “Influence of Psychological Autonomy Support of Peer Instruction: A Novel Interactive Approach using Instagram in Language Learning.” *Frontiers in Psychology*, vol. 13, 2022. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.3389/fpsyg.2022.866354.

AlTameemy, F., M. LaBelle, and F. AlAlwi. “WhatsApp Utilization as a Language Teaching/Learning Tool at Prince Sattam Bin Abdulaziz University.” *TESOL International Journal*, vol. 16, 2021, pp. 43-63. SCOPUS, www.scopus.com.

Amorati, R., E. Ferrari, and J. Hajek. “Podcasting as Project-Based Learning and its Effect on the Acquisition of Linguistic and Non-Linguistic Skills.” *Language Learning in Higher Education*, vol. 12, no. 1, 2022, pp. 7-28. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1515/cercles-2022-2036.

Bobkina, J., E. D. Romero, and S. Sastre-Merino. “Literature and Language Education: Exploring Teachers’ Views on Teaching Foreign Language through Literature in Bilingual Secondary Schools in Madrid (Spain).” *AILA Review*, vol. 34, no. 2, 2021, pp. 145-186. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1075/aila.21003.bob.

Bogach, N. *Languages and Cognition: Towards New CALL*, 2018. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1145/3274856.3274859.

Chen, H. *The Application of Computer Multimedia Technology to the Linguistic Content*, vol. 98, 2022. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1007/978-3-030-89511-2_75.

Colibaba, A., et al. *MedLang MOOC—An Innovative Palliative Care Learning Tool. Innovative Approaches and Teaching Methodologies*, vol. 27, 2018. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1007/978-3-319-93329-0_7.

D’Adamo, F. *Gameful English: How Playing Vernacular Video Games may Enhance ESL Learning in an Extra-Mural Educational Context*, 2023. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1007/978-981-99-0942-1_64.

Delgado, H. O. K., et al. "Artificial Intelligence Adaptive Learning Tools: The Teaching of English in Focus." Brazilian English Language Teaching Journal, vol. 11, no. 2, 2020. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.15448/2178-3640.2020.2.38749.

Dos Santos, L. M. "English Language Learning for Engineering Students: Application of a Visual-Only Video Teaching Strategy." Global Journal of Engineering Education, vol. 21, no. 1, 2019, pp. 37-44. SCOPUS, www.scopus.com.

---. "Online Learning After the COVID-19 Pandemic: Learners' Motivations." Frontiers in Education, vol. 7, 2022. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.3389/feduc.2022.879091.

Duong, T. M., T. Q. Tran, and T. T. P. Nguyen. "Non-English Majored Students' use of English Vocabulary Learning Strategies with Technology-Enhanced Language Learning Tools." Asian Journal of University Education, vol. 17, no. 4, 2021, pp. 455-463. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.24191/ajue.v17i4.16252.

Faizi, R. "Moroccan Higher Education Students' and Teachers' Perceptions Towards using Web 2.0 Technologies in Language Learning and Teaching." Knowledge Management and E-Learning, vol. 10, no. 1, 2018, pp. 86-96. SCOPUS, www.scopus.com.

Ghosh, K. Impact of Diksha App as an Electronic Resource in English Language Teaching Learning Process in Different Kendriya Vidyalayas' of India, vol. 2286, 2022. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1088/1742-6596/2286/1/012019.

Gillian, E., and T. Zarranandia. The Utility of the Grem Model in Designing an Empirically Researched e-Learning Tool, vol. 2018-October 2018. SCOPUS, www.scopus.com.

Gruber, A., E. Matt, and V. Leier. "Transforming Foreign Language Education: Exploring Educators' Practices and Perspectives in the (Post-)Pandemic Era." Education Sciences, vol. 13, no. 6, 2023. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.3390/educsci13060601.

Hamuddin, B., and Dahler. Blogs as Powerful Learning Tools: The Perception from EFL Students in Riau Main Island Indonesia, vol. 156, 2018. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1088/1755-1315/156/1/012060.

Hamzah, M., et al. "Digital Game-Based Learning as an Innovation to Enhance Student's Achievement for Arabic Language Classroom." International Journal of Recent Technology and Engineering, vol. 8, no. 3, 2019, pp. 2108-2112. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.35940/ijrte.C4554.098319.

Harun, F., and S. Hussin. "Exploring the Potential of My Speaking App as a Non-Face-to-Face (NF2F) Language Learning Tool in 4.0 Education." ASM Science Journal, vol. 13, no. Special Issue 3, 2020, pp. 68-74. SCOPUS, www.scopus.com.

Ironsi, C. S. "Google Meet as a Synchronous Language Learning Tool for Emergency Online Distant Learning during the COVID-19 Pandemic: Perceptions of Language Instructors and Preservice Teachers." Journal of Applied Research in Higher Education, vol. 14, no. 2, 2022, pp. 640-659. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1108/JARHE-04-2020-0085.

Jiang, X., et al. "Evaluating the Reading and Listening Outcomes of Beginning-Level Duolingo Courses." Foreign Language Annals, vol. 54, no. 4, 2021, pp. 974-1002. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1111/flan.12600.

Keskitalo, P., S. -. Frangou, and I. Chohan. Focus on Personalized Collaborative Learning: What can we Learn from the Indigenous Sámi Teachers' Supplementary Study Program on Digital Learning Tools?, vol. 11937 LNCS, 2019. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1007/978-3-030-35343-8_71.

Kolesnichenko, A., I. Kotliarenko, and E. Nikolaeva. Developing Communicative Skills of Specialists of the Agro-Industrial Complex by Means of Information Technologies, vol. 574 LNNS, 2023. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1007/978-3-031-21432-5_246.

Kumar, T., et al. "Use of Music and Songs as Pedagogical Tools in Teaching English as Foreign Language Contexts." Education Research International, vol. 2022, 2022. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1155/2022/3384067.

Mohammed, T. "Designing an Arabic Speaking and Listening Skills E-Course: Resources, Activities and Students' Perceptions." Electronic Journal of e-Learning, vol. 20, no. 1 Special Issue, 2022, pp. 53-68. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.34190/ejel.20.1.2177.

Mohammed, T. A. S., et al. "Towards a Blended Programme for Arabic and Other Less Commonly Taught Languages (LCTLs) in the South African Higher Education Context." *Education Research International*, vol. 2021, 2021. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1155/2021/1455705.

Mracek, D. *The Google Search Engine: A Blended-Learning Tool for Student Empowerment*, 2019. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1109/ISET.2019.00054.

Nistor, C. M., and D. Comanetchi. *Using New Technologies in Teaching a Foreign Language for Specific Purposes*, 2020. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.12753/2066-026X-20-231.

Oikonomou, V. L., and P. Patsala. "The Integration of Educational Technologies in Foreign Language Education: Teacher Practices and Attitudes in Greece." *IT and the Development of Digital Skills and Competences in Education.*, 2020. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.4018/978-1-7998-4972-8.ch015.

Ozer, O., and F. Kiliç. "The Effect of Mobile-Assisted Language Learning Environment on EFL Students' Academic Achievement, Cognitive Load and Acceptance of Mobile Learning Tools." *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, vol. 14, no. 7, 2018, pp. 2915-2928. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.29333/ejmste/90992.

Pawar, P. N., and S. A. Thorat. "Effectiveness of Online Teaching in Language and Communication Classes in Engineering." *Journal of Engineering Education Transformations*, vol. 35, no. Special Issue 1, 2022, pp. 285-291. SCOPUS, www.scopus.com.

Pedrotti, G., Z. Sporn, and L. Capitani. "Navigating the Shift from Language Instructor to Instructional Designer: How Foreign Language Pedagogy can Adapt in the Age of e-Learning." *Teaching in the Post COVID-19 Era: World Education Dilemmas, Teaching Innovations and Solutions in the Age of Crisis.*, 2022. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1007/978-3-030-74088-7_41.

Rafiq, K. R. M., H. Hashim, and M. M. Yunus. "Sustaining Education with Mobile Learning for English for Specific Purposes (Esp): A Systematic Review (2012–2021)." *Sustainability (Switzerland)*, vol. 13, no. 17, 2021. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.3390/su13179768.

Rosales, V. P., and L. M. V. Gonzalez. "Students' Preferences and Perspectives Towards the use of their Mother Tongue as a Means of Instruction and a Language Learning Aid." *Mextesol Journal*, vol. 44, no. 3, 2020. SCOPUS, www.scopus.com.

Rottenhofer, M., et al. Vocabulary Acquisition through Computer Science Modeling: A Comparative Study on Visual and Textual Vocabulary Instruction, 2022. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1145/3572549.3572576.

Sahr, S. "EMPOWERING STUDENTS TO UTILIZE THEIR FULL LANGUAGE SPECTRUM: The Importance of L1 in these Changing Times." *English Language Teacher Education in Changing Times: Perspectives, Strategies, and New Ways of Teaching and Learning*, 2023. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.4324/9781003295723-5.

Smith, H., and S. D. C. Townsend. "Investigating the Efficacy of Utilizing 360° Camera Technology as a Language Teaching and Learning Tool in a Science Content Based EFL Classroom." *Innovation in Language Learning and Teaching*, vol. 15, no. 2, 2021, pp. 143-155. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1080/17501229.2019.1710515.

Storonska, O., et al. "The Deutsch.Info Platform as a Means of Organizing German Language Students' Independent Study." *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, vol. 18, no. 10, 2023, pp. 250-263. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.3991/ijet.v18i10.39183.

Suárez, M. - ., and W. M. El-Henawy. Introduction, vol. 31, 2023. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1007/978-3-031-27825-9_1.

Suthiwartnarueput, T., and S. Ratanakul. "Using Line as an Alternative Channel for Improving English Writing Ability of Thai EFL Students." *Journal of Institutional Research Southeast Asia*, vol. 16, no. 1, 2018, pp. 46-69. SCOPUS, www.scopus.com.

Tono, Y. CEFR-J x 28: Corpus-Based Multilingual Pedagogical Resources and e-Learning Systems for 28 Languages, vol. 102, 2021. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1075/scl.102.10ton

Ulbricht, N. J. "An Experiment on Gesture and Fluency in Two German Schools." *ELT Journal*, vol. 72, no. 3, 2018, pp. 309-318. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1093/elt/ccx059.

Yamada, M. "Language Learners and Non-Professional Translators as Users." *The Routledge Handbook of Translation and Technology*. , 2019. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.4324/9781315311258-11.

Yan, H., and X. He. *The Impact of Interactive Ar on Learning Ability of children's Chinese Characters Self-Learning*, vol. 1217 AISC, 2020. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1007/978-3-030-51828-8_90.

Posavec, K. "Computer Corpora and Open-Source Software for Language Learning: Emerging Research and Opportunities." *Computer Corpora and Open-Source Software for Language Learning: Emerging Research and Opportunities.*, 2020. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.4018/978-1-7998-3680-3.

Rodrigo, A., S. Reyes, and M. González. *Processing the Discourse of Insecurity in Rosario with the NooJ Platform*, vol. 1758 CCIS, 2022. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1007/978-3-031-23317-3_10.

Adilbayeva, U., et al. "Digital Communication Technology for Teaching a Foreign Language and Culture through Reading." *International Journal of Society, Culture and Language*, vol. 10, no. 3, 2022, pp. 21-30. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.22034/ijsc.2022.543110.2472.

Akayoğlu, S., et al. "Digital Literacy Practices of Turkish Pre-Service EFL Teachers." *Australasian Journal of Educational Technology*, vol. 36, no. 1, 2020, pp. 85-97. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.14742/ajet.4711.

Albatti, H. "Blended Learning in English Language Teaching and Learning: A Focused Study on a Reading and Vocabulary Building Course." *World Journal of English Language*, vol. 13, no. 5, 2023, pp. 121-130. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.5430/wjel.v13n5p121.

Bhatnagar, S., and P. Lata. *Digital Spinning Wheel for just-a-Minute Session: A Pedagogical and Assessment Tool*, 2022. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1109/CSTE55932.2022.00023.

Braga, J., A. C. S. Martins, and M. Racilan. "The Elephant in the (Class)Room: Emergency Remote Teaching in an Ecological Perspective." *Revista Brasileira De Linguística Aplicada*, vol. 21, no. 4, 2021, pp. 1071-1101. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1590/1984-6398202117890.

Cinkara, E. "Analysis of EFL Teachers' use of Digital Components: Evidence from Self-Report and Classroom Observation." *Egitim Arastirmalari - Eurasian Journal of Educational Research*, vol. 2018, no. 74, 2018, pp. 41-60. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.14689/ejer.2018.74.3.

Einum, E. "Discursive Lecturing: An Agile and Student-Centred Teaching Approach with Response Technology." *Journal of Educational Change*, vol. 20, no. 2, 2019, pp. 249-281. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1007/s10833-019-09341-7.

Esmurzaeva, Z. B., et al. *Foreign Language Course Modeling within the Master's Training in the Context of Education Digitalization*, vol. 2647, 2022. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1063/5.0104653.

Ferdiansyah, S. "Collaborative Genre-Based Digital Storytelling of English as a Foreign Language: A Case of an Indonesian Primary School." *Education 3-13*, 2023. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1080/03004279.2023.2205437.

Gende, I. M. "Variation of Self-Perception of Digital Competence in Future English Teachers." *Lenguas Modernas*, no. 58, 2021, pp. 35-53. SCOPUS, www.scopus.com.

Gràcia, M., et al. "A Digital Tool Designed to Support Secondary Education Teachers' Professional Development and to Develop Students' Oral Language Competence." *Computer Assisted Language Learning*, 2023. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1080/09588221.2023.2197963.

Gràcia, M., et al. "Use of a Digital Tool as a Professional Development Resource to Improve Oral Communicative Competence of Children in Primary and Secondary Education." *Revista De Investigacion En Logopedia*, vol. 10, no. 2, 2020, pp. 135-149. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.5209/RLOG.67125.

Gutiérrez-Portlán, I., P. Prendes-Espinosa, and M. D. M. Sánchez-Vera. "Digital Technologies for the Assessment of Oral English Skills." *Applied Sciences (Switzerland)*, vol. 12, no. 22, 2022. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.3390/app122211635.

Güven, A. Z. "Facilitating and Complicating Factors in Distance Language Teaching: Instructors' Views." *SAGE Open*, vol. 13, no. 1, 2023. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1177/21582440231157283.

Ihnatova, O., O. Zhovnych, and L. Drobakha. "THE EFFECTIVENESS OF BLENDED LEARNING IN ENGLISH TEACHER TRAINING." *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, vol. 10, no. 3, 2022, pp. 377-388. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.22190/JTESAP22033771.

Jamal, A. "INVESTIGATING THE PREFERENCES OF DIGITAL TOOLS IN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING CONTEXT AMONG EFL & ESL INSTRUCTORS." *Journal of Pharmaceutical Negative Results*, vol. 13, 2022, pp. 5273-5284. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.47750/pnr.2022.13.S07.651.

Kanellopoulou, C., K. L. Keranidis, and A. Giannakoulopoulos. "The Dual-Coding and Multimedia Learning Theories: Film Subtitles as a Vocabulary Teaching Tool." *Education Sciences*, vol. 9, no. 3, 2019. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.3390/educsci9030210.

Karsenti, T., O. M. Kozarenko, and V. A. Skakunova. "Digital Technologies in Teaching and Learning Foreign Languages: Pedagogical Strategies and Teachers' Professional Competence." *Education and Self Development*, vol. 15, no. 3, 2020, pp. 76-88. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.26907/esd15.3.07.

Keskitalo, P., S. -. Frangou, and I. Chohan. Focus on Personalized Collaborative Learning: What can we Learn from the Indigenous Sámi Teachers' Supplementary Study Program on Digital Learning Tools?, vol. 11937 LNCS, 2019. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1007/978-3-030-35343-8_71.

Knežević, Ž., A. Š. Krleža, and M. Ivančan. "Teaching English and German Language in Primary School during the COVID-19 Pandemic – Implications for Foreign Language Teaching Methodology." *Croatian Journal of Education*, vol. 24, no. 3, 2022, pp. 719-752. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.15516/cje.v24i3.4677.

Kokkinos, T., et al. Utilising Grammar Checking Software within the Framework of Differentiated Language Teaching, 2020. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1145/3383923.3383936.

Kolesnichenko, A., I. Kotliarenko, and E. Nikolaeva. Developing Communicative Skills of Specialists of the Agro-Industrial Complex by Means of Information Technologies, vol. 574 LNNS, 2023. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1007/978-3-031-21432-5_246.

Kuddus, K. "Artificial Intelligence in Language Learning: Practices and Prospects." *Advanced Analytics and Deep Learning Models.* , 2022. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1002/9781119792437.ch1.

Leier, V., and A. Gruber. "Team New Zealand-Sweden-Germany: A Joint Venture Exploring Language Learning in Digital Spaces." *JALT CALL Journal*, vol. 17, no. 3, 2021, pp. 298-324. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.29140/JALTCALL.V17N3.410.

Lindahl, K. "Collaborative Writing in Group Work." *Designing Courses with Digital Technologies: Insights and Examples from Higher Education.* , 2021. SCOPUS, www.scopus.com.

Lisa, A., et al. "A TPACK-in Practice Model for Enhancing EFL Students' Readiness to Teach with Ed-Tech Apps." *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, vol. 15, no. 17, 2021, pp. 156-176. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.3991/ijim.v15i17.23465.

Llamazares de Prado, J. E. "Sign Language Teaching Technological Advances and Differences in International Contexts." *International Journal of Information and Learning Technology*, vol. 38, no. 5, 2021, pp. 433-453. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1108/IJILT-11-2020-0206.

Marello, C., et al. *Automatic Assessment to Enhance Online Dictionaries Consultation Skills*, 2019. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.33965/celda2019_2019111041.

Mei, B., S. Huang, and Q. Zhao. "Using Clips in the Language Classroom." *RELC Journal*, vol. 53, no. 3, 2022, pp. 760-763. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1177/00336882211026168.

Moorhouse, B. L., and L. Yan. "Use of Digital Tools by English Language Schoolteachers." *Education Sciences*, vol. 13, no. 3, 2023. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.3390/educsci13030226.

Motteram, G. "Developing English Language Teachers and Language Teaching in a Time of Pandemic." *Teaching in the Post COVID-19 Era: World Education Dilemmas, Teaching Innovations and Solutions in the Age of Crisis.*, 2022. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1007/978-3-030-74088-7_63.

Müller, M., and S. Ugrina. "Students' Opinion on the Importance of Different Approaches in German Language Teaching from the Aspect of Digital Media." *Folia Linguistica Et Litteraria*, vol. 12, no. 35, 2021, pp. 329-354. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.31902/FLL.35.2021.17.

Nasim, S. M., et al. "Effectiveness of Digital Technology Tools in Teaching Pronunciation to Saudi EFL Learners." *FWU Journal of Social Sciences*, vol. 16, no. 3, 2022, pp. 68-82. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.51709/19951272/Fall2022/5.

Osipova, E. *Corpus Linguistic Technology as a Digital Tool in Teaching Idioms' Interpretation to EFL Students*, vol. 940, 2020. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1088/1757-899X/940/1/012135.

Pagano, A., G. Lombardi, and R. Cersosimo. Bare Conductive Ink as a Tool to Teach Pupils EFL Vocabulary, 2022. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1109/MELECON53508.2022.9843048.

Peuteman, J., et al. Computer-Mediated Communication Based English Language Teaching to Academic Staff of Belarus and Ukraine in a COVID-19 Environment, 2021. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1109/e-Engineering47629.2021.9470698.

Pitarch, R. C. "Pedagogical Principles on Foreign Language Acquisition through the Digital Game-Based Approach." Tonos Digital, no. 37, 2019. SCOPUS, www.scopus.com.

Polyakova, S., et al. Applying Extensive Reading of British Literature in the ESP Context, vol. 342 LNNS, 2022. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1007/978-3-030-89477-1_64.

Raffone, A. "Gamifying English Language Learning through Interactive Storytelling and MALL Technologies." Language Teaching Research, 2022. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1177/13621688221110206.

Sato, E., and J. C. Chen. "Rise to the Occasion: The Trajectory of a Novice Japanese teacher's First Online Teaching through Action Research." Language Teaching Research, vol. 25, no. 2, 2021, pp. 306-329. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1177/1362168819846794.

Schmidt, N. "Unpacking Second Language Writing Teacher Knowledge through Corpus-Based Pedagogy Training." ReCALL, vol. 35, no. 1, 2023, pp. 40-57. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1017/S0958344022000106.

Thorne, S. L., and J. Hellermann. "Coda: The Interactional Affordances and Constraints of Technology-Rich Teaching and Learning Environments." Classroom Discourse, vol. 13, no. 2, 2022, pp. 231-239. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1080/19463014.2022.2071959.

Zhang, R., et al. "Implementing Technology-Enhanced Collaborative Writing in Second and Foreign Language Learning: A Review of Practices, Technology and Challenges." Education and Information Technologies, vol. 27, no. 6, 2022, pp. 8041-8069. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1007/s10639-022-10941-9.

Zhao, X., and C. D. McClure. "Gather.Town: A Gamification Tool to Promote Engagement and Establish Online Learning Communities for Language Learners." *RELC Journal*, 2022. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.1177/00336882221097216.

Zlobina, I. S., et al. "The Impact of Interactive Game Resources on Enhancing Students' Terminological Competence and Foreign Language Proficiency." *Science for Education Today*, vol. 10, no. 3, 2020, pp. 144-163. SCOPUS, www.scopus.com, doi:10.15293/2658-6762.2003.08.

3 EL IMPACTO DE LAS ESTANCIAS LINGÜÍSTICAS EN PAÍSES ANGLÓFONOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLERATO

David Ruiz Hidalgo
Universidad de Burgos

RESUMEN: Vivimos en una sociedad multicultural y diversa, en la que prima el conocimiento y la adquisición de los idiomas, no solo para ser capaces de comunicarnos, sino para entender y respetar otras culturas. Una sociedad que demanda ciudadanos competentes en varias lenguas exige a las instituciones y a los organismos oficiales ofrecer al alumnado programas de inmersión lingüística que complementen el aprendizaje curricular de la lengua extranjera, Inglés. Estudios previos señalan que, las estancias en el extranjero mejoran la competencia lingüística y las habilidades sociales de los participantes, aportando una nueva visión del mundo multicultural.

Esta investigación analiza los beneficios lingüísticos, comunicativos y sociales adquiridos por una muestra de 251 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, que han participado en un programa de inmersión lingüística de diez días en Reino Unido, Irlanda y Malta. Se revisa y describe el estado de la cuestión, aplicando una metodología de investigación mixta descriptiva, obteniendo resultados que confirman las potencialidades de las inmersiones lingüísticas en el extranjero, tanto en el aprendizaje curricular de la lengua inglesa como en la adquisición del componente sociocultural, indispensable en la formación de futuros ciudadanos europeos.

Palabras clave: inmersión lingüística, lengua extranjera, inglés, aprendizaje social, multiculturalidad.

3.1 THE IMPACT OF LANGUAGE STAYS IN ENGLISH-SPEAKING COUNTRIES IN SECONDARY AND BACCALAUREATE

ABSTRACT: We live in a multicultural and diverse society, in which the knowledge and acquisition of languages is a priority, not only to be able to communicate, but also to understand and respect other cultures. A society that demands citizens who are competent in several languages requires educational institutions to offer students language immersion programmes that complement the curricular learning of the foreign language, English. Previous research have shown that stays abroad improve the linguistic competence and social skills of participants, providing a new vision of the multicultural world. This article analyses the linguistic, communicative, and social benefits acquired by a sample of 251 students of Secondary Education and Baccalaureate, who have participated in a ten-day language immersion programme in the United Kingdom, Ireland and Malta. The state of the art is reviewed and described, applying a descriptive mixed research methodology, obtaining results that confirm the potential of language immersion abroad, both in the curricular learning of the English language and in the acquisition of the socio-cultural component, essential in the training of future European citizens.

Key words: linguistic immersion, English as a foreign language, social learning, multiculturalidad.

3.2 INTRODUCCIÓN

La internacionalización de la educación es un fenómeno cada vez más relevante en el contexto actual, en el que la globalización ha consolidado la interconexión de culturas, economías y sociedades. En este contexto, las estancias en el extranjero para estudiantes de Educación Secundaria y Bachillerato representan una oportunidad enriquecedora para su desarrollo académico y personal. La inmersión en un entorno culturalmente diverso potencia el aprendizaje activo y fomenta la adquisición de habilidades interculturales fundamentales para el siglo XXI.

Estudiar en el extranjero tiene el potencial de mejorar la capacidad lingüística de los estudiantes en todos los ámbitos (Kinginger, 2013b). Aunque, esta experiencia, sin duda, va más allá de la adquisición de competencias lingüísticas. Diversos estudios avalan las estancias en el extranjero, ya que permiten a los estudiantes de Secundaria desarrollar la competencia intercultural al vivir en un entorno diferente al suyo, donde deben adaptarse y comprender la diversidad cultural (Byram, 2008). Esta adaptación no solo incide en la comprensión de otras

culturas, sino que también fortalece la identidad propia proporcionando a los jóvenes una perspectiva global y abierta hacia el mundo.

Las estancias en el extranjero en edades tempranas favorecen el desarrollo de habilidades sociales, como la empatía y la tolerancia, al interactuar con personas de trasfondos culturales distintos. Igualmente, potencian el desarrollo de habilidades relacionadas con las interacciones sociales, precisamente aquellas habilidades que son menos susceptibles de instrucción en el aula (Kinginger, 2013b). Estas habilidades sociales son esenciales para una ciudadanía global comprometida y consciente de la diversidad, promoviendo la paz y la cooperación entre naciones.

En la sociedad actual resulta indispensable saber comunicarse en más de una lengua, ya que esta habilidad nos abre las puertas hacia otras culturas, propicia la adquisición de conocimiento y contribuye a ampliar las fronteras en busca de relaciones sociales, nuevas formas de ocio, oportunidades de empleo o estilos de vida (Trigo et al., 2021).

3.3 MARCO TEÓRICO Y OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN

Este artículo está enmarcado en la línea de investigación “Didáctica de la Lengua y la Literatura”, concretamente en la Didáctica del Inglés como lengua extranjera. El principal objetivo consiste en analizar los beneficios académicos, lingüísticos y sociales; adquiridos por diez grupos de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, que han participado en una estancia de inmersión lingüística de diez días en diferentes países anglófonos, concretamente en Inglaterra, Irlanda y Malta.

La investigación comienza planteando varios interrogantes de investigación:

- ¿Mejoran significativamente las destrezas orales de la lengua extranjera, inglés de los estudiantes que participan en una estancia en el extranjero?
- ¿Potencian los programas de inmersión lingüística las habilidades sociales de los estudiantes, siendo más conscientes de la sociedad multicultural actual?

3.4 HACIA UNA EDUCACIÓN INTERNACIONAL Y MULTILINGÜE

La educación bilingüe comenzó en España en el año 1996, cuando el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte firmó un convenio con el *British Council*. Por lo tanto, fue a mediados de los años noventa cuando comenzó a experimentarse un mayor interés hacia el aprendizaje de lenguas en el ámbito europeo, con el fin de dotar a los estudiantes de los conocimientos y estrategias apropiadas para una Europa cada vez más global (Airey, 2009). En línea con la relevancia de la internacionalización educativa, la Comisión Europea ha destacado la importancia de la movilidad estudiantil como motor de transformación para los jóvenes. La iniciativa Erasmus+, promovida por la Comisión Europea, aboga por la movilidad transnacional de estudiantes como medio para fortalecer la cooperación y la comprensión mutua entre naciones. La movilidad de los estudiantes tiene un impacto significativo en su desarrollo personal y en su empleabilidad, al adquirir competencias transversales y habilidades interculturales altamente valoradas en el mercado laboral global (Comisión Europea, 2017). Estas perspectivas respaldan la premisa de que las estancias en el extranjero durante la Educación Secundaria no solo enriquecen a nivel académico, sino que también forjan ciudadanos globales comprometidos y capacitados.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras ha cambiado en las últimas décadas. La legislación española LOMCE (2013) ya señalaba la mejora de la competencia comunicativa en lengua extranjera como una demanda y exigencia de la sociedad. Esta nueva sociedad necesita estudiantes capaces de desenvolverse en un contexto multicultural y plurilingüe, señas de identidad de la sociedad presente y futura en la que vivirán.

La Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020) representa un hito significativo en el marco normativo educativo en España, estableciendo directrices renovadas para la enseñanza de lenguas extranjeras, particularmente el inglés, en el ámbito de la Educación Secundaria. La LOMLOE, en consonancia con las exigencias de la era globalizada y la importancia estratégica del dominio del inglés como lingua franca internacional, subraya la necesidad de promover la competencia comunicativa en esta lengua mediante enfoques pedagógicos actualizados y la incentivación de estancias lingüísticas en el extranjero. Al posibilitar la inmersión en contextos angloparlantes, estas estancias proporcionan a los estudiantes de Educación Secundaria la oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos, consolidar destrezas lingüísticas y desarrollar competencias socioculturales cruciales.

En este contexto, la integración de programas de estancias lingüísticas en el extranjero se erige como un instrumento pedagógico efectivo para la potenciación del aprendizaje de inglés. Estas experiencias, centradas en la adquisición y aplicación de competencias lingüísticas en situaciones auténticas, actúan como catalizadores para la internalización de estructuras lingüísticas complejas y la mejora significativa del nivel de competencia comunicativa en inglés.

Asimismo, tales estancias fomentan la exposición constante a la lengua objeto y la interacción con hablantes nativos, elementos esenciales para el perfeccionamiento y la fluidez en el uso de la lengua extranjera. La escuela actual, por ende, debe asumir estas demandas y brindar al alumnado diversas oportunidades de movilidad, así como de desarrollar su competencia plurilingüe.

3.5 LAS ESTANCIAS LINGÜÍSTICAS COMO COMPONENTE FUNDAMENTAL EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS.

Las estancias lingüísticas en el extranjero para estudiantes de Educación Secundaria se revelan como un recurso pedagógico de gran valor para el dominio de una lengua extranjera. Como señalan Guth y Helm (2010), la inmersión lingüística total, propia de estas experiencias, amplifica la exposición y la interacción de la lengua meta, permitiendo una asimilación más efectiva de sus componentes fonéticos, léxicos y gramaticales. Esta inmersión, en concordancia con las teorías de adquisición de segundo idioma, conduce a una mejora sustancial en la competencia comunicativa de los estudiantes.

Las inmersiones lingüísticas en el extranjero inciden en la motivación intrínseca de los estudiantes para aprender una nueva lengua, al proporcionar un contexto auténtico y significativo para el uso del idioma. El contacto directo con hablantes nativos y la necesidad de desenvolverse en situaciones cotidianas impulsan la confianza y la autoeficacia del aprendiz, facilitando la internalización de la lengua extranjera y sus matices culturales. Estas experiencias, por ende, actúan como un catalizador para el aprendizaje activo y efectivo de idiomas extranjeros en jóvenes de Educación Secundaria (Godwin Jones, 2016).

El desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera, comprende mucho más que la capacidad del estudiante para hablar y entender, siendo el contexto social y el componente sociocultural de gran importancia. Estos programas de inmersión, además de aumentar las habilidades lingüísticas, aportan una nueva visión del mundo, diversos métodos de aprendizaje, así como la maduración individual y colectiva dentro de la sociedad (Ruiz, 2023)

Mallol y Alsina (2014) señalan que la forma más efectiva de sumergir a los estudiantes en una cultura son las experiencias reales de comunicación. Además, “el principal hallazgo de su estudio es el de ratificar la gran importancia que tiene, para los estudiantes, ser capaces de entender en un idioma que solo se ha aprendido en contextos de educación formal” (p.123). De esta forma, los programas de inmersión ayudan a trasladar fuera del aula los conceptos y procedimientos aprendidos, para proyectarlos como competencias comunicativas reales.

3.6 ENFOQUE METODOLÓGICO

El trabajo de investigación comienza con un muestreo por conveniencia, siendo los participantes diez grupos de estudiantes desde 1° de Educación Secundaria Obligatoria hasta 2° de Bachillerato.

La muestra total está formada por 319 estudiantes, participantes en inmersiones lingüísticas en el extranjero en cinco escuelas internacionales, en el curso 2022/23.

La investigación surge a partir de un cuestionario de satisfacción *ad hoc* aplicado de forma anónima y voluntaria a los diferentes grupos de estudiantes. El cuestionario se envió a los 319 participantes, al finalizar la estancia de inmersión lingüística, de los cuales 251 completaron totalmente el estudio, ascendiendo la participación, por lo tanto, al 78,68%.

En la siguiente tabla puede verse la muestra obtenida por cursos y el porcentaje de participación.

Tabla 1. Muestra de estudiantes participantes en el estudio.

Participantes	Muestra obtenida	Porcentaje
1° ESO	12	4,8%
2° ESO	9	3,6%
3° ESO	83	33,1%
4° ESO	98	39%
1° Bachillerato	7	2,8%
2° Bachillerato	42	16,7%
TOTAL	251	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos facilitados por Nubra Educación y Aventura (2022-2023).

3.7 DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Se utiliza un cuestionario, de escala Likert, compuesto por 26 preguntas sobre la estancia de inmersión, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

El cuestionario se estructura en tres bloques. El primero corresponde a tres preguntas en las que los estudiantes indican su sexo, curso y si estudian en la sección bilingüe de su centro escolar, cursando asignaturas no lingüísticas impartidas en lengua extranjera, inglés. El segundo bloque corresponde a valoraciones sobre la estancia de inmersión lingüística: clases de idioma, la estancia en familia o residencia, así como las actividades sociales y culturales. El tercer y último bloque comienza con tres preguntas en las que los participantes tienen que escribir sí o no, continuando con afirmaciones y valoraciones sobre su propio proceso de aprendizaje, motivación y percepción real de las destrezas adquiridas (ver resultados). El cuestionario finaliza con dos preguntas abiertas, permitiendo a los estudiantes expresar sus gustos, interés, áreas de mejora y posibles sugerencias.

3.8 RESULTADOS

Los resultados reflejan las potencialidades de las estancias de inmersión lingüística. Cabe destacar que, la percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje de la lengua inglesa es muy satisfactoria y positiva. El 90,4% indicaron que su nivel de idioma ha mejorado, marcando la respuesta “s” en el cuestionario.

El 100% de los participantes recomiendan la estancia de inmersión a futuros participantes, independientemente de la escuela internacional y el destino elegido. Esto indica que, los programas de inmersión son beneficiosos en los diferentes países de habla inglesa, ya sea en Irlanda, Inglaterra o Malta.

La figura 1 muestra el porcentaje de participantes por destino, en la que puede verse que tanto Inglaterra como Irlanda albergaron el mayor número de estudiantes.

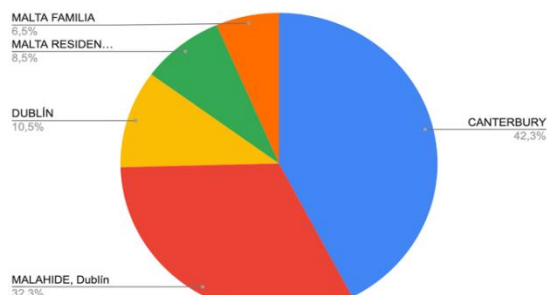


Figura 1. Porcentaje de participación por destinos. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos facilitados por Nubra Educación y Aventura, (2022-2023).

El 52,2% de los participantes estudian en la sección bilingüe de su centro escolar y el 47,8% indicaron que no estudian en la sección bilingüe. Teniendo en cuenta este dato, las valoraciones obtenidas en el cuestionario, adquieren un matiz importante, es decir, las inmersiones lingüísticas son eficaces independientemente de que los estudiantes cursen asignaturas no lingüísticas en inglés o cursen solamente inglés como lengua extranjera.

Los estudiantes valoraron, en la escala likert de 1 a 5, diferentes afirmaciones sobre una estancia en el extranjero. Los resultados aparecen en la figura 2, donde puede constatarse los grandes beneficios, a su criterio, de estas estancias lingüísticas y culturales. Todos los grupos, en su amplia mayoría, destacan estas estancias como imprescindibles y necesarias para aprender un idioma, para entender otras culturas y acentos de los diferentes angloparlantes. Además, consideran que estas estancias mejoran sus habilidades sociales, les hacen entender mejor el mundo en el que viven y serán muy útiles para su futuro profesional. Teniendo en cuenta estas opiniones, de participantes de tan solo de 12 a 17 años, podemos afirmar que consideran esencial el aprendizaje de idiomas en sus vidas, así como la repercusión del mismo tanto en su vida académica como en su futuro profesional.

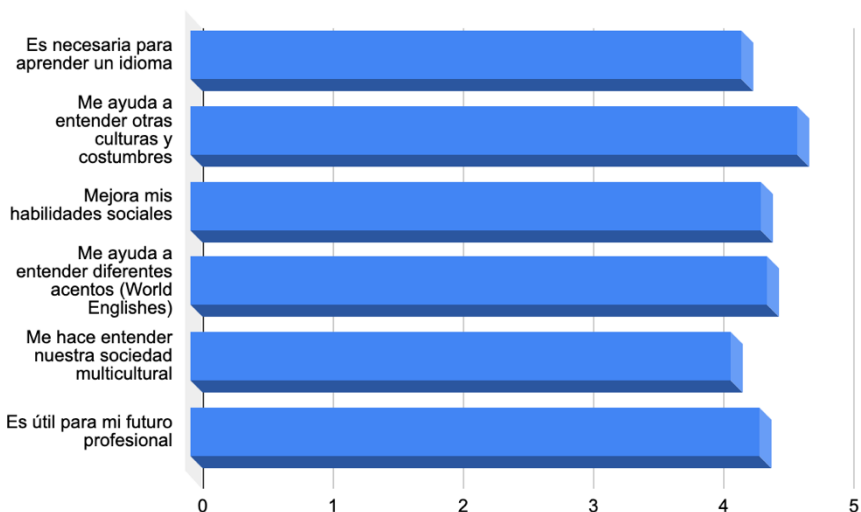


Figura 2. Valoraciones de los participantes sobre las estancias lingüísticas en países anglófonos. Fuente: Nubra, Educación y Aventura, (2022-2023).

Los participantes señalan una mejora considerable en las destrezas lingüísticas y comunicativas del idioma. En la figura 3 puede observarse que las destrezas que más han mejorado, bajo su percepción, son *speaking* y *listening*. Los estudiantes también señalan la pronunciación como un aspecto del idioma que mejora sustancialmente durante la estancia. Como podemos apreciar, las destrezas relacionadas con *reading* y *writing* obtienen menores puntuaciones, lo que indica que los participantes no han visto potenciadas sus habilidades relacionadas con la lectura y escritura.

Es obvio que, durante la estancia, las clases, actividades sociales y culturales, así como el alojamiento (en su mayoría en familias) están enfocada a la mejora de la comprensión y expresión oral de la lengua meta, según el MCER (2022) desde A1 hasta C2.

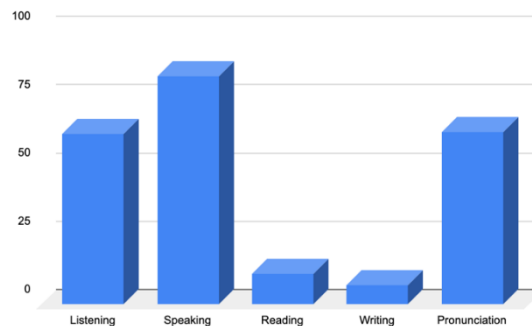


Figura 3. Percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje de destrezas lingüísticas. Fuente: Nubra, Educación y Aventura, (2022-23).

Las valoraciones de los participantes, relacionadas con el programa social y cultural, son muy positivas. Valoran muy positivamente las excursiones a ciudades cercanas, así como las actividades culturales programadas en los diferentes destinos extranjeros. Por otra parte, la metodología implementada por el profesorado nativo también es destacable, especialmente por el enfoque comunicativo aplicado en las clases y el trabajo por proyectos.

En las preguntas finales del cuestionario los estudiantes señalaron la motivación previa a la estancia, así como durante la misma. Indicaron su mejora en sus habilidades sociales, su mejora tanto en fluidez como expresión y comprensión oral, así como la pérdida de vergüenza y miedo a hablar en inglés en distintos contextos.

En cuanto al alojamiento, cabe indicar que las valoraciones sobre las *host families* son satisfactorias, aunque uno de los retos que supone la inmersión

lingüística es la apertura cultural de los participantes hacia las costumbres y modo de vida, así como la adaptación de los horarios.

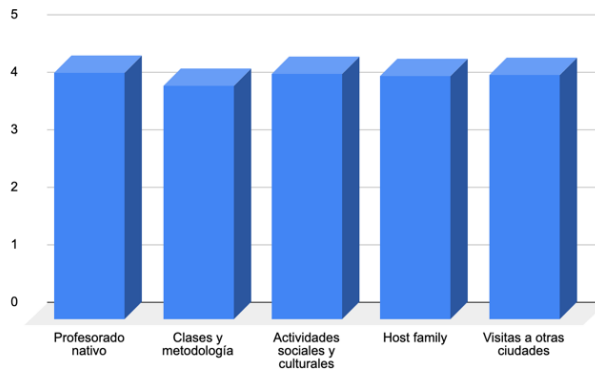


Figura 4. Valoraciones de los participantes sobre el programa académico y social.
Fuente: *Nubra, Educación y Aventura, (2022-23).*

3.9 CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Hace ya varias décadas que la educación internacional bilingüe comenzó a instaurarse de forma global. De hecho, “en el mundo hay más individuos bilingües o plurilingües que monolingües” (Álvarez-Cofiño, 2019, p. 36), y el número de niños/as educados a través de una segunda lengua, es mayor que el de los educados únicamente en su lengua materna (Baker, 2011).

Vivimos en una sociedad multicultural y diversa, en la que prima el conocimiento y la adquisición de los idiomas, no solo para ser capaces de comunicarnos, sino para entender y respetar otras culturas. Una sociedad que demanda ciudadanos competentes en varias lenguas (Comisión Europea, 1995), exige a las instituciones y a los organismos oficiales ofrecer al alumnado programas de inmersión lingüística que complementen el aprendizaje curricular de la lengua extranjera, inglés. Estudios previos señalan que, las estancias en el extranjero mejoran la competencia lingüística (Freed, 1998) y otros confirman que dichas estancias provocan una transformación compleja a nivel social e individual (Tanaka y Ellis, 2003). Numerosas investigaciones señalan los diversos beneficios de los intercambios lingüísticos y culturales (DeKeyser, 1991; Coleman, 1996; Pérez-Vidal y Garau, 2011; Rhodes et al., 2012). Estas inmersiones lingüísticas, además de aumentar las

habilidades comunicativas, aportan una nueva visión del mundo y repercuten muy positivamente en la maduración individual y colectiva dentro de la sociedad.

Con los resultados obtenidos podemos retomar los interrogantes de investigación planteados previamente:

- ¿Mejoran significativamente las destrezas orales de la lengua extranjera, inglés de los estudiantes que participan en una estancia en el extranjero?
- ¿Potencian los programas de inmersión lingüística las habilidades sociales de los estudiantes, siendo más conscientes de la sociedad multicultural actual?

Los estudiantes que participan en una estancia lingüística en el extranjero mejoran de forma significativa sus competencias lingüísticas y comunicativas en lengua inglesa, siendo conscientes de la variedad lingüística en la que están inmersos y potenciando sus habilidades comunicativas y destrezas propias del aprendizaje de lenguas.

Los estudiantes que participan en una inmersión lingüística en el país de la lengua meta mejoran sus habilidades sociales, grupales y personales. Son capaces de adaptarse a la nueva realidad, establecer nuevas relaciones sociales y mejorar su autonomía personal. Estas estancias en el extranjero potencian su autoestima, siendo capaces de superar los miedos y barreras al expresarse en otra lengua. Además, los alumnos que participan en una inmersión lingüística adquieren valores culturales y cívicos, entendiendo mejor el mundo plurilingüe en el que viven. Con su estancia en el extranjero aprenden la forma de vida, tradiciones y costumbres anglófonas, enriqueciéndose a nivel personal y académico.

La conciencia intercultural, las destrezas lingüísticas y los conocimientos que los estudiantes adquieren a través de los estudios en el extranjero pueden ser una experiencia que cambie sus vidas y los sitúe en posiciones de ciudadanos globales y hablantes de L2 seguros de sí mismos (Godwin-Jones 2016).

Las limitaciones del estudio señalan una ampliación de la muestra participante, así como una validación del instrumento de recogida de datos, con la finalidad de hacer extensible la investigación a un mayor número de participantes.

3.10 AGRADECIMIENTOS

A “*Nubra, Educación y Aventura*”, por el acceso a la muestra de participantes, provenientes del programa FuenEnglish, en el curso 2022-23.

A la asociación “Enseñanza Bilingüe”, por su firme apuesta por una educación internacional, multicultural y bilingüe.

3.11 REFERENCIAS

Álvarez-Cofiño, A. (2019). El Enfoque metodológico CLIL (Content and Language Integrated Learning) en la Enseñanza Primaria: Estudio Comparativo de su Implementación en un Centro Bilingüe y en un Centro con Sección Bilingüe. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 13(27), 32-54. <https://doi.org/10.26378/mlael1327335>

Airey, J. (2009). Estimating undergraduate bilingual scientific literacy in Sweden. *International CLIL Research Journal*, 1(2) 26-35. <http://www.icri.eu/12/article3.html>

Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5th ed.). Multilingual Matters.

Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847690807>

Coleman J. S. (1996). A Vision for Sociology. En Clark, J. (Ed.): James Coleman (pp. 343-349). Falmer Press.

Comisión Europea (CE). (1995): Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento. Oficina de publicaciones de las Comunidades Europeas.

Comisión Europea (CE). (2017): Legislación de la Unión Europea sobre políticas lingüísticas. <https://shorturl.at/btUV1>

Consejo de Europa (CdE). (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Artes Gráficas Fernández Ciudad. <https://shorturl.at/abOYZ>

DeKeyser, R. (1991). Foreign language development during a semester abroad. En Freed, B. (ed.), *Foreign language acquisition research and the classroom* (pp. 104-119). D.C. Heath.

Freed, B. F. 1998. *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*. John Benjamins Publishing Company.

Godwin-Jones, R. (2016). Integrating technology into study abroad. *Language Learning & Technology*, 20(1), 1–20. <http://dx.doi.org/10125/44439>

Guth, S. y Helm, F. (eds) (2010) *Telecollaboration 2.0: Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century*. Peter Lang.

Kinginger, C. (2013b). Social and cultural aspects of language learning in study abroad. John Benjamins.

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, no 295, 2013, 10 diciembre.

Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) Boletín Oficial del Estado, no 340, 2020, 23 de diciembre. <https://shorturl.at/jvzGT>

Mallol, C. y Alsina, M. (2014). Valoración de los estudiantes de bachillerato sobre los beneficios competenciales de un intercambio lingüístico-cultural. *Pulso*, 37, 105-126.

Pérez-Vidal, C. y Juan-Garau, M. (2011). The Effect of Context and Input Conditions on Oral and Written Development: A Study Abroad Perspective. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 49(2), 157-185.

Rhodes, G., Biscarra, A., Loberg, L. y Roller, K. (2012). Study abroad as a collective endeavour. About campus (pp. 2-10). Central Michigan University. <https://shorturl.at/cuGV3>

Tanaka, K., Ellis, R. 2003. Study-abroad, language proficiency, and learner beliefs about language learning, *JALT Journal*, 25(1): 63-85.

Trigo, E., Santos Díaz, I. C. y Jiménez López, G. (2021). Comunicarse en la escuela plurilingüe: la formación en lengua extranjera del futuro profesorado. *Revista Latina de Comunicación Social*, 79, 53-75. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2021-1497>

4 LA EVALUACIÓN EN LAS AULAS AICLE: PERSPECTIVA DEL PROFESORADO

M^a Esther Sánchez Alonso
Universidad de Córdoba

RESUMEN: A lo largo las dos últimas décadas en España han sido muchos los esfuerzos dirigidos a la implementación de la enseñanza bilingüe y a la formación de los profesores que imparten su docencia en Educación Primaria con el enfoque metodológico AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), más conocido con el término en inglés CLIL (Content and Language Integrated Learning). El tema de la evaluación presenta muchas dificultades a la hora de su puesta en práctica en las aulas, debido a los variados contextos en los que puede desenvolverse y, también, a la dificultad para encontrar instrumentos de evaluación que midan con eficacia los contenidos curriculares y la competencia lingüística desde una perspectiva realmente integradora. Dada la importancia de este aspecto, se ha realizado un estudio sobre cómo se lleva a cabo la evaluación, en concreto, en el tercer ciclo de Educación Primaria en colegios de la Comunidad de Andalucía que imparten materias AICLE. Se mostrarán en las siguientes líneas los resultados obtenidos a partir del análisis de datos, centrado en las dificultades que tiene el profesor con respecto a la evaluación en este tipo de enseñanza, la formación recibida, su competencia a la hora de evaluar, así como los apoyos y guías con los que cuentan para afrontar este aspecto tan difícil y a la vez de vital importancia. Las dificultades son muchas, pero en la integración de lengua y contenido, también en la evaluación, estribará el éxito de la enseñanza bilingüe eficaz y de calidad.

Palabras clave: Evaluación, AICLE, profesorado

4.1 ASSESSMENT IN CLIL: TEACHERS' PERSPECTIVE

ABSTRACT: Over the last two decades in Spain there have been many efforts aimed at the implementation of bilingual education and the training of teachers who teach in Primary Education with the CLIL (Content and Language Integrated Learning) methodological approach. The issue of assessment presents many difficulties when it comes to its implementation in the classroom, due to the varied contexts in which it can be developed and also to the difficulty of finding assessment tools that effectively measure curricular content and linguistic competence from a truly integrated perspective. Given the importance of this aspect, a study has been carried out on how assessment is done, specifically in the third cycle of Primary Education in schools in the Community of Andalusia that teach CLIL subjects. The

following lines will show the results obtained from the data analysis, focused on the difficulties that teachers have with respect to the assessment in this type of teaching, the training received, their competence when evaluating, as well as the support and guides they have to face it up. The difficulties are many, but the success of effective and quality bilingual teaching lies in the integration of both, language and content, and also in assessment.

Key words: Assessment, CLIL, teachers

4.2 INTRODUCCIÓN

La extendida y rápida implementación del enfoque AICLE en las aulas europeas, y también en España, durante los últimos veinte años ha supuesto, sin duda, un hito relevante en el camino de la enseñanza de idiomas. Pero no solamente ha supuesto un cambio en el campo de las lenguas extranjeras, sino que también ha tenido resonancias en la misma entraña educativa, pues se trata de una enseñanza integrada de contenidos y lenguas extranjeras. Novedad en cuanto a modelo educativo, que ha supuesto, durante estos años, un gran esfuerzo por parte de todos los agentes de la educación (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2016).

Este empeño se ha constatado en la formación ofertada en cuanto a la metodología y recursos en AICLE, que todavía son objeto de estudio y de formación hoy en día. Sin embargo, menos se ha tratado de la evaluación en AICLE, siendo este el punto menos desarrollado. "Assessment in CLIL is, perhaps, one of the least developed areas in CLIL programmes" (Ioannou y Pavlou, 2011, p. 114).

Por su parte, autores como Linares, Morton y Whittaker (2012), observan que, a pesar del largo camino recorrido en la implantación de AICLE, el tema de la evaluación es reconocido como un aspecto del enfoque poco estudiado. En las aulas faltan guías y materiales adecuados para la práctica y desarrollo del enfoque AICLE (Meyer, 2010) y, sobre todo, para el desarrollo de la evaluación (Coyle, Hood y Marsh, 2010).

4.3 LA EVALUACIÓN EN AICLE

Según Mateo (2006), "la evaluación constituye una parte fundamental del hecho educativo y su uso se justifica en tanto en cuanto optimizamos su impacto sobre la calidad de los aprendizajes" (p.166). La evaluación es parte esencial del proceso de

enseñanza-aprendizaje, y no debe nunca quedar reducida a una simple medición numérica final. Toda acción evaluativa debe ir dirigida al éxito del aprendizaje de cada uno de los alumnos. “Assessment is seen as pivotal for learning” (Mehisto, 2012, p. 20).

“La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado será continua, formativa, integradora, diferenciada y objetiva según las distintas áreas del currículo y será un instrumento para la mejora tanto de los procesos de enseñanza como de los procesos de aprendizaje” (Orden de 15 de enero de 2021).

Durante los últimos años se ha puesto de relieve el gran potencial que tiene la evaluación como instrumento para gestionar la calidad educativa, estableciéndose definitivamente la importancia de asociar los procesos evaluativos a los del desarrollo y capacidad para aprender (Mateo, 2006, p. 174).

Sin duda, uno de los logros en el terreno de la evaluación educativa de los últimos años es que se ha llegado a descubrir la mutua relación que existe entre la evaluación y el proceso de enseñanza-aprendizaje. No son dos elementos aislados, sino que se da entre ellos una especie de simbiosis que favorecen la calidad educativa. Evaluación y aprendizaje van de la mano en educación.

Con respecto al tema de la evaluación en AICLE se presenta este como uno de los más controvertidos en este enfoque metodológico. Si su objetivo es el aprendizaje integrado de los contenidos y de la lengua extranjera, su evaluación ¿no debería responder a su objetivo, es decir, la evaluación de este aprendizaje integrado? Sin embargo, además de la complejidad que conlleva la dualidad entre el contenido y la lengua, se añaden, por un lado, la falta de criterios claros sobre la evaluación desde las Administraciones educativas, y por otro, la diversidad de contextos en los que se desenvuelven los diferentes programas AICLE (Otto, 2018), lo que dificulta la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos que cursan asignaturas AICLE.

Esta dificultad no debe desembocar en una falta de interés por el aspecto de la evaluación, ya que “assessment is fundamental to the success of CLIL as it is in any other field in education” (Quartapelle, 2012, p. 38). Reforzando esta idea, el Marco Europeo diseñado para el desarrollo profesional de los profesores que imparten enseñanza AICLE incide en la importancia de la evaluación cuando manifiesta que: “Assessment is intended to be a tool that supports learning and helps measure progress being made towards achieving planned learner outcomes” (Marsh *et al.*, 2010, p. 9).

The theme of assessment is a difficult and sometimes contentious area amongst CLIL teachers. In some respects, it lies at the heart of the

question of how to define the level of content-language integration, because, ultimately, no matter what is taught and how it is taught, the mode of assessment determines how the learner perceives the teacher's intention and, of course, also shapes performance data. (Coyle, Hood & Marsh, 2010, p.112).

4.3.1 UN ESTUDIO SOBRE LAS OPINIONES DEL PROFESORADO CON RESPECTO A LA EVALUACIÓN EN ASIGNATURAS AICLE/CLIL EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Dada la importancia de la evaluación en el proceso de enseñanza- aprendizaje y las dificultades que teóricamente existen para llevarlo a cabo en las materias AICLE, se hizo un estudio sobre cómo se realiza la evaluación de los alumnos que cursan este tipo de asignaturas en centros de Educación Primaria en Andalucía, en concreto, en el tercer ciclo, centrandolo en la primera parte del estudio en el profesorado, parte esencial de intermediario clave entre la legislación y los alumnos. La investigación es de carácter tanto cuantitativo como cualitativo, lo que permite medir los diferentes datos y analizar la realidad sobre cómo los profesores realizan la evaluación de los alumnos que cursan este tipo de materias.

Para la recopilación de datos se elaboró un cuestionario que permitió después analizar patrones y deducir conclusiones sobre el análisis de las opiniones del profesorado con respecto a la evaluación en AICLE.

El cuestionario se envió en formato digital a través de Google Forms a un total de 675 centros educativos bilingües de titularidad pública y a 68 de titularidad concertada/privada. El modo online dio la oportunidad de tener una muestra tomada de puntos geográficos muy distantes y así aportar datos suficientes de las ocho provincias que componen la vasta Comunidad de Andalucía.

Dicho cuestionario está compuesto por 11 ítems en los que se combinan preguntas cerradas, con respuesta de NO-SÍ o con escala de Likert, y preguntas abiertas donde el profesor escribe las razones que le han movido a contestar de ese modo en las preguntas cerradas o bien se le pide que dé su opinión sobre algún aspecto en concreto, siendo, por tanto, un cuestionario mixto que ayuda a alcanzar el objeto de estudio. Los ítems que lo componen giran en torno a cinco cuestiones de las que se obtuvo información relevante para la investigación: el tema de la evaluación en la formación que han recibido, la competencia profesional para llevar a cabo la evaluación en el aula AICLE, las dificultades encontradas, los apoyos y ayudas de los que disponen para superar los escollos encontrados y también se les

pide su opinión sobre la importancia que creen se da a la evaluación de los alumnos que cursan este tipo de materias por parte de la Administración.

Se obtuvo respuesta de un total de 81 profesores que imparten alguna asignatura con el enfoque metodológico AICLE en el tercer ciclo de Educación Primaria.

Con el fin de analizar las diferentes variables planteadas en los cuestionarios y sus resultados se hizo uso del paquete estadístico IBM SPSS versión 28.

En cuanto al contexto de las respuestas obtenidas estas proceden tanto de zonas urbanas (55,70%) como rurales (44,30) quedando bastante equilibrada la muestra de estos dos ámbitos educativos. Con respecto a la titularidad de los colegios la mayoría de las respuestas procedieron de colegios públicos (67,09%) y solo un 32,91% son respuestas de profesores que imparten su docencia en colegios concertados o privados.

Parece importante resaltar que la inmensa mayoría de los profesores que forman la muestra (un 85,18%) llevan diez o menos años impartiendo asignaturas AICLE en Tercer ciclo de educación Primaria; más de la mitad (51%) llevan 4 o menos años de docentes en este campo; un 34,18% de ellos entre 5 y 10 años y tan solo un 13,92% llevan más de 10 años impartiendo materias AICLE en este ciclo de Primaria.

En cuanto a las asignaturas que son impartidas según el enfoque metodológico AICLE en los colegios bilingües de la Comunidad de Andalucía, de acuerdo con las respuestas de los profesores que realizaron el cuestionario, el 96,10% imparte Ciencias Sociales y el 92,41% Ciencias Naturales. Ambos porcentajes muy elevados, casi la totalidad de todos ellos, mientras que solo un 11,39% imparte Educación Artística (solo 2 de ellos dan música, el resto, plástica) y un 7,59% imparte Educación Física en AICLE. Estos resultados reflejan la normativa que desde el inicio ha regido la enseñanza bilingüe en la Comunidad de Andalucía, pues desde el Plan de Fomento Plurilingüismo, en 2005, siguiendo con la Orden de 28 de junio de 2011 y como se resume en la Guía informativa para centros bilingües en Andalucía de 2013, en Educación Primaria “las áreas no lingüísticas más comúnmente implicadas fueron las de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, seguidas de las materias de carácter artístico (plástica y música) y de Educación Física” (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2013, p. 85).

Para contextualizar aún mejor los datos pareció relevante preguntar sobre las horas de formación que los profesores habían recibido y tras analizar las respuestas sorprende comprobar que el 12,66% de los profesores están impartiendo clase AICLE sin ningún tipo de formación sobre ello y un 43,04% han

recibido menos de 50% de horas de formación, es decir, que si sumamos ambos porcentajes más de la mitad de los profesores que imparten clase AICLE en la Comunidad de Andalucía (55,7%) han recibido menos de 50 horas de formación. Tan solo un 6,33% han estudiado un postgrado universitario en que han recibido formación sobre AICLE.

4.3.2 OBJETIVO DEL ESTUDIO

El estudio realizado pretende analizar el tema de la evaluación de los alumnos que cursan materias bilingües AICLE desde la perspectiva del profesorado. Para ello, se proponen tres objetivos específicos: estudiar la percepción que el profesorado tiene de la formación recibida en cuanto al tema de la evaluación, valorar su grado de satisfacción en cuanto a la competencia para evaluar a sus alumnos y plantear las posibles dificultades encontradas por los profesores para llevarla a cabo.

4.3.2.1 Percepción del profesorado sobre el tema de la evaluación en la formación recibida

En el análisis cuantitativo de los datos se observa que el 67,50% de los profesores afirma que en los cursos de formación sobre CLIL sí se ha tratado el tema de la evaluación mientras que solo el 32,50% señala que en estos cursos no se ha tratado el tema de la evaluación. Sin embargo, ante la pregunta sobre si les gustaría recibir más formación sobre cómo llevar a cabo la evaluación de sus alumnos, un 86,25% responde afirmativamente y solo un 13,75% está satisfecho con sus conocimientos sobre la evaluación y no considera necesario recibir más formación al respecto. Esto se debe porque, aunque sí se ha tratado el tema de la evaluación en la formación AICLE que han recibido, un 25% de los profesores contestaron sobriamente clasificándola de “escasa” y otros analizaron el porqué de esta escasez como cuando expresa que “se propone teóricamente, pero la realidad después en cada centro varía mucho y pasan años hasta que más o menos te gestionas la evaluación de una forma más real.” (P56). Otros lo describen como “formación escasa, pobre de recursos AICLE.” (P36) “escasa porque no aportaba recursos.” (P71), “ha sido escasa. Faltan muchos recursos.” (P62 y P81) o “muy escasa, no daba herramientas útiles, sobre todo para NEAE en bilingüe.” (P42). Es lamentable el comentario que hace P19: “Este es mi primer año como coordinador bilingüe. Llevo ya varios años intentando inscribirme a los cursos provinciales, pero nunca he sido admitido. Por tanto, no he tenido la oportunidad de formarme en bilingüismo”. Otro señala las pocas oportunidades que tienen para la formación en enseñanza bilingüe en general. “Buena, pero no suficiente. Escasa formación en bilingüismo desde el CEP.” (P23). “Por lo general siempre ha sido muy escasa.

Siempre muy por encima y he tenido que investigar por mi cuenta para profundizar sobre este aspecto.” (P7). “Siempre es bueno tener más formación para poder hacerlo mejor.” (P72).

Pese a estas dificultades encontradas, el deseo de formación por parte de los profesores es una realidad y una necesidad de primer orden. “Es esencial ya que es el fin de nuestra enseñanza.” (P55). “Más cursos sobre bilingüismo.” (P51). “Es necesario formar al profesorado en TODOS los aspectos relacionados con la enseñanza bilingüe, no solo la metodología. A fin de cuentas, acaba uno haciendo lo que buenamente sabe y puede, sin estar satisfecho ni seguro de estar haciéndolo bien.” (P49).

Algunos de ellos señalan en concreto cómo debería ser la formación destacando aspectos concretos de ella. “Algo que sea real, no sólo evaluar palabras o vocabulario.” (P69). “Me gustaría que fuera más global y aplicado a contextos. Ahora mismo sólo evalúo vocabulario y conceptos aprendidos.” (P70). “Relación de estándares con evaluación, sobre todo con los criterios de corrección.” (P68).

Otros muestran una cierta desmotivación con respecto a la formación que se ofrece y la realidad en las aulas. “Suficiente y complicada su puesta en práctica ya que queda condicionada por el cumplimiento de la normativa.” (P57). “Buena para los primeros años, pero poco innovadora posteriormente.” (P54). “Suficiente, aunque creo que no se ha hecho suficiente hincapié, y la motivación de una parte del profesorado disminuye con el paso de los años.” (P13).

4.3.2.2 Competencia del profesorado para llevar a cabo la evaluación: su grado de satisfacción

Se planteó a los profesores que señalaran su nivel de competencia a la hora de impartir la asignatura AICLE y su competencia a la hora de evaluar a sus alumnos, para luego poder compararlas. Los resultados extraídos a partir de las repuestas de los cuestionarios muestran que los profesores se sienten casi igual de competentes a la hora de impartir la asignatura que a la hora de evaluarla, con un ligero mayor porcentaje de competencia a la hora de dar la clase que de realizar la evaluación. Comparando solo las columnas de bastante y mucho observamos: (bastante: un 37,50% frente a un 33,75%; y mucho: un 8,75% frente a un 7,50%).

También se les preguntó sobre si pensaban que conocían bien lo que tenían que evaluar en las materias bilingües y un alto porcentaje (88,75%) respondió que sí sabían qué se tenía que evaluar. Se comparó con la pregunta acerca de si sabían cómo llevar a cabo esa evaluación en las aulas donde el porcentaje disminuye y solo el 78,48% sabe cómo realizar la evaluación en las materias AICLE.

Los dos porcentajes en sí son altos, sin embargo, en el análisis cualitativo podemos comprobar que muchos de ellos manifiestan varios obstáculos y dificultades con los que se encuentran en sus aulas a la hora de llevar a cabo la evaluación de sus alumnos. En el siguiente epígrafe se analizan estos escollos.

4.3.3 Dificultades

En el cuestionario se preguntó específicamente sobre las posibles dificultades que podrían tener los profesores acerca de la evaluación y, en concreto, se les planteó si les resultaba difícil poner los exámenes en las asignaturas AICLE. Un 65,00% manifiesta no tener problemas mientras que un 35% sí manifiesta tener dificultades a la hora de ponerlos exámenes. Aunque más de la mitad de los profesores manifiestan no tener problema para poner los exámenes en las asignaturas AICLE que imparte, sí que exponen a su vez otras muchas dificultades que se les presentan a la hora de evaluar a los alumnos en este tipo de asignaturas.

4.3.3.1 Los alumnos no tienen la suficiente competencia lingüística

La causa que mayoritariamente señalan es porque el alumnado no tiene la competencia lingüística que se espera de ellos, como afirman P8 y P47: “El alumnado no está suficientemente preparado para hacerlo en inglés.” (P20) porque “los niños no alcanzan los mínimos que se exigen.” (P62). En general, el “bajo nivel de competencia del alumnado.” (P39) hace complejo la adecuación al nivel idioma y contenidos del alumnado.” (P14 y P23) “porque con frecuencia los contenidos gramaticales trabajados en el área de inglés están por debajo de los que vienen en los contenidos de Science y les resulta complicado traducir estructuras que aún no han visto.” (P2). Enfrentarse a los exámenes AICLE es “complejo para el alumnado.” (P50), “les cuesta hacer los exámenes.” (P71) porque “la comprensión y la expresión en inglés les resulta difícil.” (P12).

“El alumnado muestra dificultades serias a la hora de enfrentarse a este tipo de cuestiones.” (P70) y “es complicado incluir preguntas de desarrollo porque la mayoría de los alumnos/as no tienen las competencias necesarias para desarrollar este tipo de preguntas y, al final, este tipo de pruebas se quedan en escuetas respuestas.” (P56).

Al no tener la suficiente competencia lingüística se tienden a simplificar las estructuras lingüísticas hasta llegar a “demasiado vocabulario y carencia en adquisición de estructuras en la Lengua Extranjera.” (P23) o incluso “algunos estándares de evaluación piden que el alumnado explique de forma oral o escrito cuando la explicación supera su nivel de inglés (A1-A2).” (P37).

4.3.3.2 Carencia de recursos y de tiempo

Muchos de los profesores se lamentan de la falta de “tiempo, herramientas, rúbricas sencillas.” (P32), “falta de información, material y tiempo.” (P64) debido en muchas ocasiones por tener que dedicarlo a “la preparación de materiales, pues con lo de la editorial no se puede apenas trabajar.” (P12) y “no hay material ni recursos donde consultar.”

(P66). En general es “bastante laborioso. Le dedico mucho tiempo.” (P65).

4.3.4 Poca coordinación en los equipos docentes

Otras de las razones que señalan los profesores es la de falta de coordinación que puede existir en los colegios bilingües “porque no existen criterios unificados y consensuados con otros docentes.” (P57). “Sí, falta coordinación en el andamiaje con la asignatura del área inglesa.” (P7). “A veces hay que tomar decisiones imposibles de consensuar ya que no hay una puesta en práctica por todo el profesorado bilingüe ni mismos enfoques metodológicos.” (P57). “Falta de recursos y coordinación,” (P63) “porque no tenemos nada estipulado a nivel de centro.” (P72) y “cada maestro lo hace como puede.” (P60). “Te dan un libro y hala, a dar clase.” (P47).

A esto se suma que “el profesorado no bilingüe suele desentenderse.” (P1) y existe “falta de interés de algunos grupos.” (P.22). “No hay trabajo de equipo, ni comunicación respecto a este tema. Aparte de eso, si no tiene peso en la evaluación final, la valoración del alumnado en este aspecto pierde valor.” (P32). “En algunos centros no están claros los objetivos a conseguir con esta enseñanza.” (P61) o incluso “a veces me siento cuestionada, sobre todo por las familias (pero, no solo ellos) cuando estoy evaluando competencias lingüísticas desarrolladas y no solo adquisición de contenidos.” (P67).

La coordinación del profesorado es fundamental para la buena marcha de la enseñanza bilingüe y así los profesores que se sienten más competentes en la evaluación de las asignaturas AICLE es porque “en mi centro todo de trabaja en equipo.” (P6), “el equipo bilingüe funciona adecuadamente.” y “comparto equipo.” (P46). “Comparto impresiones con mis compañeros.” (P74) y así “entre todos ponemos en común todas las ideas que vayamos sugiriendo.” (P51) y “con ellos preparo evaluaciones y resuelvo dudas.” (P68).

4.3.5 Escasez de documentos guía

Solo el 40% de los profesores afirmaron conocer alguna guía o documento donde acudir para informarse sobre cómo evaluar. Entre estos, 10 de ellos aluden conocer del Portal de Plurilingüismo de la Junta de Andalucía, en concreto, algunos especifican las secuencias y material AICLE que puede encontrar en este Portal digital. Otros profesores, en menor cantidad, afirman conocer los documentos oficiales de la Junta de Andalucía, como las Instrucciones proporcionadas por esta (P.22, P26, P61), normativa en general (P25), la “Guía de Centros bilingües de la Junta de Andalucía.” (P16, P62). “El porfolio europeo de las lenguas.” (P31). El 60% no conoce ningún documento al que acudir.

Existe bastante desorientación en los profesores como se refleja en el siguiente comentario:

No sé qué porcentaje de preguntas poner en inglés y cuál en español. No sé hasta qué punto se debe exigir que el alumnado responda en inglés todas las preguntas, aunque se haya enseñado el contenido en ambos idiomas, el hecho de escribir una respuesta redactada, por ejemplo, El Ciclo del Agua, requiere el conocimiento de muchos verbos y gramática que no se pueden enseñar al mismo nivel que Ciencias en lengua nativa. (P49)

Además, en el cuestionario se les preguntó en concreto si las guías didácticas de las editoriales de los libros que utilizan en clase les sirven de ayuda para poder llevar a cabo la evaluación. Un 46,25% manifiesta que estas guías no les sirven de ayuda para saber cómo evaluar a los alumnos en su materia AICLE. Porcentaje elevado entendiéndose que son las guías las que precisamente ayudan al profesor a poner en práctica este tipo de enseñanza, incluyendo, por supuesto, la evaluación, como parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje.

“Muchos son los aspectos de la evaluación AICLE que no se tienen en cuenta en estas guías”. (P48). A propósito de este material para el docente, trece profesores se quejan específicamente de que no se tiene en cuenta la destreza oral de los alumnos, que no se consideran “los aspectos lingüísticos.” (P8) y que no se tiene en cuenta “el nivel de comprensión y expresión del alumnado.” (P12). De nuevo, como se viera en datos analizados más arriba, los profesores constatan, también en este tema de las guías para el profesor, que “el nivel real del idioma del alumnado no se corresponde con el nivel que exigen los libros de texto.” (P64) y que “son guías donde falta que tengan en cuenta la realidad en el aula.” (P65) o “la realidad de cada centro.” (P56). Los profesores constatan “la dificultad que presentan algunos niños ante una nueva lengua y la falta de concordancia entre los contenidos de inglés y de ciencias.” (P60). No tienen en cuenta “el contexto del alumnado.” (P62, P63).

A propósito del contexto, muchos de los profesores consideran que las guías para el profesor no tienen en cuenta “a los alumnos/as con necesidades educativas y a los que tienen una competencia lingüística baja.” (P17) para saber cómo evaluarlos. “No se suele tener en cuenta la diversidad del alumnado.” (P54) ni el “alumnado con necesidades.”(P28). “Es complicada la evaluación en cuanto atención a la diversidad y escasa formación en este sentido”. (P57). Otro aspecto que tampoco tiene en cuenta las guías para el profesor es “el alumnado de Adaptación Curricular Significativa (ACS) y Adaptación Curricular No Significativa (ACNS).” (P70).

Esta desorientación que padecen los profesores, en concreto a la hora de poner los exámenes en las asignaturas AICLE, se debe, según manifiestan, a la falta de claridad en la normativa “porque no cuento con base teórica, ni marco legal detallado, tampoco con recursos.” (P55) y “no existe mucha información al respecto ni guías donde poder coger la información necesaria.” (P38). En general, los profesores perciben “falta de información.” (P64) y “falta de asesoramiento.” (P66).

4.3.6 Falta de claridad en la normativa

Otro de los mayores obstáculos con los que se encuentran los profesores AICLE es que “no hay claridad en la normativa.” (P43) y no saben realmente cómo llevar a cabo la evaluación de sus alumnos como se manifiesta en las siguientes incertidumbres que algunos de ellos han expresado en los cuestionarios. Les gustaría saber “cuánto se valora la parte bilingüe, cómo afecta a la nota global de la asignatura.” (P52), o la “ponderación, criterios..., sobre todo aspectos formales a la hora de programar y cómo introducirlos en la plataforma Séneca.” (P66). Saber “cómo hacer una evaluación formativa para el alumnado donde tengan claro sus objetivos, sus logros y sean conscientes también de sus dificultades.” (P61). Desorientación general como se aprecia en el siguiente comentario: “la Orden sugiere que se desarrollen las clases en L2 por encima de un 50% (más de un 50%). Y la Instrucción 2020/2021 habla de hacer las clases en inglés en casi un 100%.” (P15).

“Falta de transparencia y ejemplos claros, por parte de la administración educativa.” (P59)

4.4 CONCLUSIONES

El 69,1% de los profesores manifestaron sentirse solos a la hora de afrontar la evaluación de sus alumnos en las materias AICLE. La evaluación en estas

asignaturas es complicada de por sí porque Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras implica también la integración de ambos en la evaluación como parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La falta de apoyo en los centros, de coordinación entre el profesorado de los centros bilingües, de recursos y de tiempo, de claridad en la normativa, de formación específica sobre la evaluación, junto con la constatación de la brecha lingüística por parte de los alumnos para asimilar los contenidos de la materia curricular, es la realidad en la que viven y se enfrentan muchos de los profesores que imparten enseñanza bilingüe en España.

Además, sobre la importancia que, según perspectiva de los profesores, se da al tema de la evaluación por parte de la Administración educativa, en los cursos de formación, etc., el 13,75% de los profesores contestan que “poco” y un 25% que “a veces”, porcentaje elevado (un 38,75% la suma de los dos) que opinan que la importancia que se da a la evaluación, en general, es escasa.

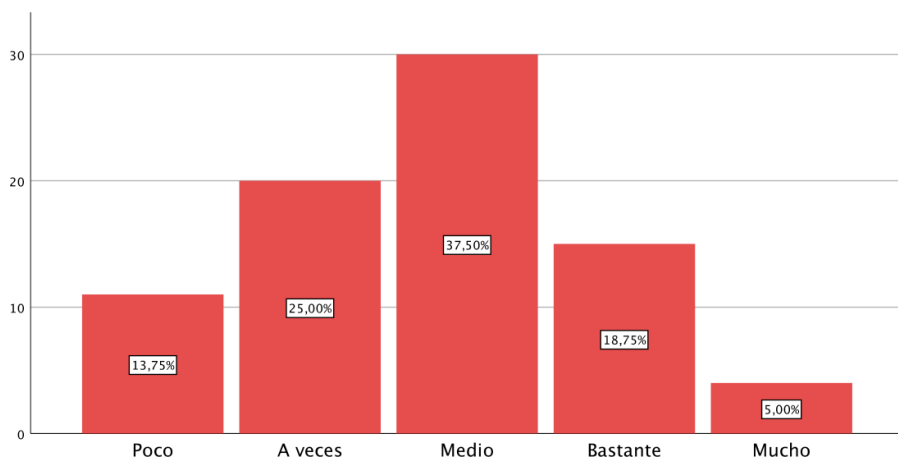


Figura 1. Importancia que se da a la evaluación por parte de la Administración.

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

La evaluación es uno de los aspectos más olvidados en AICLE y así lo perciben los profesores. Es imprescindible seguir esforzándose por conseguir una enseñanza bilingüe de calidad y, para ello, se debe cuidar la evaluación, como parte esencial de ella.

Dada la importancia de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje no habría que escatimar ningún trabajo y se debería poner todo el empeño, reconociendo que la evaluación es uno de los aspectos de AICLE que requiere más esfuerzos (Comisión Europea, 2007).

“Es necesario apostar por el bilingüismo de manera más decidida.” (P33), como dice uno de los profesores.

4.5 REFERENCIAS

Acuerdo de 22 de marzo de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía. Una política lingüística para la sociedad andaluza. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 65, 8-39.

Comisión de las Comunidades Europeas (2007). Informe sobre la aplicación del Plan de Acción “Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística”. Comisión Europea.

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2013). Guía informativa para Centros de enseñanza bilingüe. Consejería de Educación.

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2016). *Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía. Horizonte 2020*. Consejería de Educación.

Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). CLIL. Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press.

Ioannau-Georgiou, S. y Pavlou, P. (2011). Guidelines for CLIL Implementation in Pre-Primary and Primary Education. PROCLIL. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=580543>

Llinares, A., Morton, T. y Whittaker, R. (2012). The Roles of English in CLIL. Cambridge University Press.

Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D. y Frigols, M.J. (2010). European Framework for CLIL Teacher Education: A framework for the professional development of CLIL teachers. European Centre for Modern Languages.

Mateo, J. (2006). Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 165-186.

Mehisto, P. (2012). Criteria for producing CLIL learning material. Encuentro. *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 21, 15-33.

Meyer, O. (2010). Towards Quality-CLIL: Successful Planning and Teaching Strategies. *Pulso*, 33, 11-29.

Orden de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 135, de 12 de junio de 2011, 6-19.

Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, Extraordinario núm. 7, de 18 de enero de 2021, 2-29.

Otto, A. (2018). Assessing Language in CLIL: A Review of the Literature towards a Functional Model. *LACLIL*, 11(2), 308- 325.

Quartapelle, F. (Ed.) (2012). Assessment and Evaluation in CLIL. European Commission-Lifelong Learning Programmes. <http://www.aeclil.net/Ruiz>

5 REALIDAD VIRTUAL COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA EN LAS CLASES DE EUSKERA COMO L2 EN ESTADOS UNIDOS

Irati de Nicolás
Universidad de Deusto

RESUMEN: Trabajar materiales auténticos en el aula de idiomas y exponer a los estudiantes a prácticas lingüísticas y culturales del mundo real puede tener varios beneficios para los aprendientes de una L2. A la hora de enseñar un *Less Commonly Taught Language* (LCTL) (Lengua Comúnmente Poco Enseñada como se denomina en inglés) encontrar materiales auténticos se convierte en una tarea difícil debido a la falta de recursos disponibles para el idioma. El euskera es una LCTL y cuando se enseña esta lengua como L2 fuera de la Comunidad Autónoma Vasca, los profesores de vasco nos enfrentamos a muchos de esos desafíos: los recursos de enseñanza y aprendizaje son limitados y hay pocas oportunidades de inmersión lingüística y cultural. La Realidad Virtual (RV) puede ofrecer una solución a los desafíos de enseñar LCTL como el euskera, ya que las actividades que involucran VR se pueden adaptar para satisfacer las necesidades y objetivos específicos de los estudiantes. Además, el uso de este tipo de tecnología brinda una amplia variedad de beneficios como cambiar las percepciones, el comportamiento y las actitudes de los estudiantes. Este estudio propone un diseño curricular con ejemplos de aula que incorpora la RV a la enseñanza de vasco y cultura vasca en cursos universitarios en Estados Unidos. Además, el estudio también resalta los beneficios de utilizar la RV para mejorar la competencia intercultural y la motivación, así como algunas prácticas para incorporar esta tecnología en el aula.

Palabras clave: Realidad Virtual, LCTL, vasco, Competencia intercultural

5.1 VIRTUAL REALITY AS A TEACHING TOOL IN BASQUE AS A SECOND LANGUAGE LESSON IN THE UNITED STATES

ABSTRACT: When teaching a L2/FL, the use of authentic materials and the practice of activities and tasks that mirror real life situations is one of the most important aspects, as dictated by the American Council on the Teaching of Foreign Language. Bringing authentic materials to a language classroom and exposing students to real-world language can have several benefits for language learners such as exposing them to everyday language use or providing students with

authentic values and perspectives of the target culture. When teaching a Less Commonly Taught Language (LCTL) such as Basque, difficulties may arise when trying to find authentic materials due to lack of resources available for the language. Virtual Reality (VR) and the use of a VR headset in the classroom may offer a solution to the challenges of teaching LCTL as activities involving VR can be customized to suit the specific needs and goals of students. In addition, using this type of technology provides a wide variety of benefits like changing the perceptions, behavior, and attitudes of learners. In this talk we will explore the benefits of using virtual reality glasses when teaching Basque as well as some practices for incorporating this technology into the classroom.

Key words: Virtual Reality, Basque, Intercultural Competence, LCTL

5.2 INTRODUCCIÓN

La Realidad Virtual (RV), en adelante, es una tecnología generada por computadora que simula una experiencia real. Además, proporciona a sus usuarios una experiencia totalmente inmersiva, construida a partir de un entorno virtual visual y auditivo (Schott & Marshall, 2018: 843). También otorga al usuario un sentido de presencia, lo que significa que aquel que use la RV se sentirá totalmente inmerso, como si se encontrara en ese lugar.

Muchos autores han implementado el uso de estas tecnologías en la clase de enseñanza de una segunda lengua (L2), ya que, según los investigadores, son muchos los beneficios que trae. Entre estos está el incrementar la producción oral (Chen, 2016^a; Melchor-Couto, 2018; Lan, Kan, Sung & Chang, 2016), reducir la ansiedad o promover la adquisición de vocabulario en la lengua meta (Parmaxi, 2020; Lan, Hsiao, & Shih, 2018) entre muchos. Además, autores como Song (2019) argumentan que el uso de videos 360 con RV ayuda a aumentar la competencia intercultural de los estudiantes, les acerca a la cultura meta y brinda a los estudiantes la oportunidad de usar materiales auténticos y reales.

El uso de este tipo de tecnologías es muy beneficioso para lenguas *Less Commonly Taught Language* (LCTL) (Lenguas Comúnmente Poco Enseñadas como se denomina en inglés), ya que los recursos y materiales auténticos son muy escasos en este tipo de lenguas. En cambio, la RV nos puede ayudar a los instructores a traer al aula materiales auténticos e inmersivos para que el estudiante se sumerja en la cultura meta.

Teniendo todo esto en cuenta, decidí diseñar un plan de clase para una clase de euskera (lengua - LCTL) en la Universidad de Chicago. Los estudiantes se

sumergieron en experiencias virtuales, donde acompañadas con varias actividades, pudieron experimentar y vivir las auténticas fiestas vascas, algo que cambió radicalmente la percepción que tenían sobre la cultura vasca y sus prácticas.

Este artículo está dividido de la siguiente forma: en la siguiente sección proporciono una revisión de la literatura, seguidos de una pequeña sección donde explico la relación de la RV y la competencia intercultural. En la sección cuatro detallo el plan de clase y finalmente, la sección cinco concluye este estudio.

5.3 ESTUDIOS PREVIOS

La RV ha atraído la atención de numerosos educadores de segundas lenguas durante los últimos 20 años, especialmente como herramienta para mejorar las competencias lingüísticas y aumentar la conciencia cultural (Lin & Lan, 2015). Además, el hecho de que este tipo de equipos se haya vuelto más accesible y existan opciones más económicas y asequibles ha incentivado a los educadores de una segunda lengua a implementarlos en sus aulas (Lan, 2020).

Este entorno puede simularse a través de diferentes dispositivos, como aplicaciones, diversos videos o gafas de RV. En este estudio, me centraré en el uso de las gafas de RV en el aula, las cuales proporcionan tanto visión como audio. Estas gafas se han utilizado en diferentes entornos para la enseñanza de diversas áreas. Por ejemplo, los estudiantes han podido disfrutar del uso de las gafas para explorar el sistema muscular o para visitar la luna (Parmaxi and Demetriou, 2020). También se han utilizado en clases de una segunda lengua. Estas tecnologías están transformando la enseñanza de lenguas y culturas (Walker y White, 2013), ya que estas prácticas tienen el potencial de crear oportunidades para una inmersión cultural y lingüística totalmente significativa. Si se combinan los objetivos de aprendizaje con la tecnología de RV, esto nos proporciona un potencial enorme para los aprendices de una L2.

Dependiendo del diseño, los aprendices pueden completar tareas, recibir apoyo, interactuar con objetos virtuales o personas y realizar actividades en un mundo y sistema inmersivos. Las tecnologías, como la RV, están transformando la enseñanza de idiomas y culturas, proporcionando numerosos beneficios para los aprendices de una segunda lengua. A continuación, se presentan algunas aplicaciones del uso de la RV en el aula de una segunda lengua:

5.4 EXPERIENCIA VISUAL

Uno de los usos más extendidos es el de la experiencia visual. Esta tecnología permite que los estudiantes visiten sitios a los que es difícil acceder, como el espacio, la luna o un volcán. En el caso de la clase de L2, su uso más común es el de “viajar” a los países donde se habla la lengua meta para que los estudiantes puedan ver, pasear y apreciar los rincones de esos países (Blyth, 2018; Parmaxi, 2020). Además, cada vez hay más aplicaciones o herramientas que ofrecen facilidades para implementar este tipo de actividades en clase. *Discovery VR*, *Google Expedition* y actualmente muchas ciudades, ofrecen aplicaciones para realizar un tour virtual sin necesidad de comprar unas gafas costosas. Simplemente con un teléfono móvil y unas gafas más austeras, nos podemos trasladar a las ciudades más recónditas. Según Lan (2020), este tipo de actividades ayuda a los estudiantes a ir más allá, permitiéndoles sumergirse en actividades donde interactúen y desarrollen sus habilidades lingüísticas en un mundo virtual, algo que es imposible de conseguir con las actividades tradicionales de comprensión lectora y auditiva.

Muchos autores han desarrollado contextos virtuales para sus propios estudiantes; por ejemplo, Grant creó una isla China en Second Life (un mundo virtual) donde sus estudiantes de chino como L2 experimentaron y vivieron diferentes prácticas de la cultura meta, como, por ejemplo, pudieron acudir a una ceremonia del té o participaron en una clase de cocina donde aprendieron a preparar *dumplings* (Lan, 2020). Por otro lado, Lan, Lyu y Chin (2019) estudiaron los efectos de la RV en la producción escrita de sus estudiantes de chino como segunda lengua. Ellos crearon contextos y escenarios auténticos de Shanghái en el mundo virtual de Second Life. Todos sus estudiantes tuvieron que escribir un ensayo en la lengua meta, con la diferencia de que un grupo de estudiantes realizó las actividades de preescritura en el mundo virtual, mientras que los otros las realizaron siguiendo los materiales de una clase tradicional. Tras analizar los ensayos, los resultados del análisis muestran que la motivación y el rendimiento de escritura de aquellos estudiantes que realizaron las actividades en el mundo virtual fueron significativamente mejores. Aquellos que vivieron la experiencia inmersiva tuvieron un desempeño significativamente mejor y mostraron una calidad de escritura significativamente superior en comparación con aquellos que no tuvieron la experiencia inmersiva. Además, el primer grupo demostró una mayor motivación.

5.5 GAMIFICACIÓN

Otra aplicación es la gamificación, siendo este el uso más extendido de esta herramienta. Son muchos los autores que han implementado esta técnica en sus clases de segunda lengua, ya que estas actividades ayudan a desarrollar la

cooperación, la interacción social y la resolución de problemas (Hung et al., 2018; Zheng et al, 2016).

Como Lan (2019) explica, en la mayoría de los casos, los estudiantes participan en escenarios donde se ven envueltos en una historia, donde a veces solos o a veces cooperando con otros compañeros, tienen que tomar decisiones en la lengua meta para poder ir avanzando y llegar al final del juego.

Otro tipo de juego muy extendido son los juegos donde los estudiantes por parejas tienen que cooperar, interactuar y completar pequeñas tareas. Uno de esos juegos es el llamado “*Keep Talking and Nobody Explodes*”. Este es un juego de cooperación donde un estudiante tiene el manual para desactivar una bomba y el otro estudiante (el que lleva las gafas) tiene que describir lo que está viendo. Cooperando, tomando decisiones y negociando en la lengua meta, el objetivo es que lleguen a desactivar la bomba. Muchos autores afirman que esta actividad incrementa el uso de la lengua meta en clase además de la motivación de los estudiantes (Smith & McCurrah, 2021).

5.6 INTERACCIÓN SOCIAL

Otros autores han empleado esta herramienta con el objetivo de que los estudiantes interactúen con otros avatares en la lengua meta en lugares virtuales que simulan situaciones reales que podrían encontrar en la vida cotidiana, tales como pedir un café en un restaurante, comprar ropa en tiendas virtuales o reservar una habitación de hotel. Los estudiantes también pueden conectarse y entablar conversación con otros estudiantes de distintas partes del mundo.

De acuerdo con algunos autores, estas actividades incrementan la autonomía (Yeh & Lan, 2018), reducen la ansiedad (Melchor-Couto, 2016) y ayudan a mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes.

Liaw (2018) analizó la producción oral de los estudiantes utilizando diversas herramientas, como *RV* y *Web 2.0 Voice Thread*. Descubrió que la *RV* era una herramienta considerablemente más interactiva y facilitaba la comunicación y conversación de los estudiantes en tareas lingüísticas (Lan, 2020).

Zheng (2018) comparó la producción oral de los estudiantes que aprendían mediante la *RV* y los estudiantes que lo hacían en un contexto tradicional. Encontró que los estudiantes que se sumergieron en contextos de *RV*, aprendían más rápidamente que aquellos que lo hacían en un contexto más tradicional.

5.7 SIMULACIÓN

El último contexto que detallaré es el de la simulación. Muchos autores han usado la RV para simular situaciones donde los estudiantes se sumergen en un entorno 360. Muchas veces, los estudiantes simplemente observan y otras veces, además de observar, tienen que completar pequeñas tareas como coger objetos o arrastrarlos. Este tipo de actividades se ha usado mucho para el aprendizaje de vocabulario en una L2. Por ejemplo, Mohsen (2016) examinó los efectos de la RV en 43 estudiantes aprendientes de inglés, cuya primera lengua era árabe. Los dividió en dos grupos: un grupo vio un video donde vieron una operación de rodilla y completaron ciertas actividades. El segundo grupo vivió una simulación de una operación real de rodilla usando las gafas de inmersión. Además, los estudiantes tuvieron que manipular los objetos mientras estaban inmersos. El autor encontró que los estudiantes que participaron en una simulación con RV tuvieron un aprendizaje más rápido que los estudiantes que vieron los videos.

Muchos autores han abogado en favor del uso de la RV y la implementación de estas herramientas en el aula de una L2, ya que proporciona diversos beneficios que recogen Parmaxi & Demetriou (2020), entre los cuales se incluyen:

- Ofrece la posibilidad de practicar la producción oral en un contexto real, enfrentándose a situaciones que podríamos encontrar en la vida real (Chen, 2016^a; Melchor-Couto, 2018; Lan, Kan, Sung & Chang, 2016).
- También aumenta y promueve la adquisición de vocabulario en la lengua meta (Lan, Hsiao, & Shih, 2018) además de mejorar la comprensión auditiva (Lan, Hsiao, Fang & Chen, 2018).
- Otros autores han argumentado que el uso de estas prácticas reduce el nivel de ansiedad. Algunos estudiantes han simulado entrevistas de trabajo u otras situaciones que les pueden llegar a generar ansiedad y han comprobado que el hecho de ensayarlas en una situación que se asemeja a la real ha sido de gran ayuda (Melchor-Couto, 2016).
- Por otro lado, estas herramientas aumentan la motivación y ayudan a los instructores a traer al aula situaciones significativas y auténticas de la vida real (Chen, 2016^b). Es decir, podemos practicar situaciones que nos encontraríamos perfectamente en el mundo real. Este, como sabemos, es un objetivo muy importante en el aula de una L2, pero muchas veces, muy difícil de conseguir.
- Además de eso, muchos autores han argumentado que esta herramienta fomenta el aprendizaje cultural y aumenta el aprendizaje intercultural a través de la inmersión (Zheng, et al., 2016; Guo & Chen, 2018).

Los beneficios del uso de la RV son evidentes. Sin embargo, existe una desventaja significativa en la aplicación de estas tecnologías en las denominadas *Less Commonly Taught Languages*: la falta de recursos disponibles para las mismas. La mayoría de los estudios, proyectos, salas de RV, mundos virtuales y juegos diseñados se han creado principalmente para el aprendizaje de lenguas como el chino, el inglés o el español. Muchos de estos mundos, además, se han desarrollado en laboratorios de investigación con abundantes recursos y personal. Lamentablemente, no existen este tipo de recursos para las LCTL, lo cual es una verdadera lástima porque los estudiantes podrían beneficiarse enormemente de este tipo de herramientas. Además, suelen tratarse de cursos con pocos estudiantes donde la aplicación de este tipo de tecnologías es favorable.

Asimismo, muchas de estas lenguas al hablarse en sitios recónditos o más reducidos en dimensión, el “viaje” virtual les brindaría a los estudiantes la oportunidad única de conocer los lugares de la cultura meta y sentirse inmersos en esa cultura (Imaginemos el caso de un estudiante de español viviendo en Chicago donde a escasas paradas de metro puede sumergirse en barrios completamente hispanos en comparación con un estudiante de vasco en Chicago donde la oportunidad de sumergirse en la cultura meta es inexistente).

Esto no solo enriquecería su aprendizaje lingüístico, sino que también ampliaría su perspectiva cultural y su comprensión del mundo donde se habla la lengua que están aprendiendo.

Teniendo todo esto en cuenta, propuse la siguiente pregunta:

- ¿Qué puede traer la RV a una clase de L2 de una LCTL, que esté al alcance y que no se pueda incorporar en la clase presencial de ninguna otra forma?

Principalmente, es la parte cultural la que escasea en mis clases, ya que los estudiantes no tienen acceso al mundo de la cultura vasca ni tienen oportunidad de socializar con personas que hablen esta lengua. Es esa parte “auténtica” y “real” la que más falta hace.

Con lo cual, decidí, usar la RV para introducir y aumentar la competencia intercultural entre mis estudiantes de vasco de L2.

En la siguiente sección, proporciono un breve resumen del uso de esta herramienta en estos contextos.

5.8 RV Y LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

El aumento del multiculturalismo y el multilingüismo ha hecho que la competencia intercultural sea un elemento clave en una clase de L2 (Song 2019). Según Song (2019), los educadores de una segunda lengua deben incrementar e implementar la competencia intercultural en el aula de L2. Thanasoulas (2021) explica que, en la clase de una L2, los instructores se han centrado en promover los aspectos cognitivos de la competencia intercultural con productos culturales como la literatura, el folclore o el arte, pero esto simplifica la riqueza y la variedad cultural. Además, como argumentan muchos otros autores (McConachy & Hata, 2013; Song, 2019), en la clase de una L2, la cultura se presenta de una forma estática y proporciona pocas oportunidades para explorar la cultura meta y que los estudiantes interactúen con ella. Por lo tanto, trabajar la competencia intercultural en las aulas se presenta como un reto (Song, 2019). Por otro lado, el uso de la RV puede facilitar la transferencia de conocimiento, profundizar la comprensión y la empatía y cambiar la forma en que los estudiantes experimentan el material (Dede et al, 2017).

Específicamente, el uso de RV con videos de 360 grados donde los estudiantes están inmersos en el país, donde pueden escuchar el ruido de la calle y los sonidos de las personas, proporciona a los estudiantes una sensación de “estar presente en el sitio” (Song, 2019). Este sentimiento de presencia ayuda a los estudiantes a desarrollar una mayor empatía y crear cambios en sus perspectivas, actitudes y comportamientos (Kilteni, Groten, & Slater, 2012) lo que según Song (2019) son aspectos muy importantes para crear una competencia intercultural además de que reduce los prejuicios culturales y estereotipos (Chen et al, 2020).

Tal y como Song (2019) aboga, el uso de videos de 360 grados aumenta la motivación de los estudiantes, ayuda a que los estudiantes amplíen su mira de la cultura meta y esto puede llevar a una comprensión más profunda de esta cultura (Song 2019, Li et al, 2017).

Además de eso, el uso de herramientas de RV puede ser muy beneficioso para el aprendizaje de una LCTL. Montellanos et al (2019), por ejemplo, analizaron el uso de RV en alumnos de una LCTL como el quechua y encontraron que la nota del grupo de estudiantes usando el equipo de RV mejoró en un 19.7%, además de que el tiempo para la comprensión del vocabulario fue mucho menor. Los investigadores también notaron que la motivación de los estudiantes incrementó considerablemente respecto al grupo que no usó el equipo de RV (Montellanos, Luis, Vásquez, Alberto, & Salazar, 2019).

Teniendo esto en cuenta, desarrollé un plan de clase para la clase de euskera como L2 en la Universidad de Chicago, Chicago, Estados Unidos. Donde

implementé videos inmersivos de RV, 360, con el uso de unas gafas de RV. A continuación, detallo la metodología y el plan de clase diseñado para este fin.

5.9 RV Y DISEÑO CURRICULAR

Antes de comentar el diseño curricular, es importante considerar el contexto de los estudiantes y de este tipo de cursos. Este plan de clase se desarrolló en La Universidad de Chicago donde se imparten cursos de euskera como L2, dentro de la División de Humanidades y del departamento de Lenguas Romances y Literatura. Son cursos presenciales que se imparten en Chicago, IL, Estados Unidos, donde la mayoría de las veces, los estudiantes tienen como primera lengua inglés y no tienen conocimiento de español o francés. Además, suelen tratarse de grupos reducidos (en este caso, se trataba de un grupo de dos estudiantes).

Euskera es una LCTL y a menudo enseñar esta lengua en el contexto mencionada arriba, plantea desafíos debido a la dificultad de encontrar materiales adecuados y auténticos para este tipo de estudiantes. Primero, el hecho de que sea una LCTL implica que los recursos sean mucho más escasos en comparación con lenguas como el español o el inglés. Si deseo integrar videos auténticos en el aula, normalmente no suelen tener subtítulos y si los tiene, no suelen estar en inglés sino en español o francés (recordemos que generalmente los estudiantes no tienen conocimiento de español). Por otro lado, los libros de euskera están diseñados para estudiantes que residen en el País Vasco y que ya poseen conocimientos de la cultura vasca. Por lo tanto, muchas de las actividades no son aplicables para estudiantes cuya primera lengua es el inglés y que no están familiarizados con las referencias culturales.

Esto incrementa la necesidad de crear materiales auténticos diseñados específicamente para este perfil de estudiantes que acerque a los estudiantes a la cultura meta desde una experiencia lo más inmersiva posible, pero sin perder de vista, de dónde vienen estos estudiantes y el objetivo de los estudiantes con la lengua que están aprendiendo. Con lo cual, como la RV nos brinda la oportunidad totalmente inmersiva de acercarnos a la cultura meta (algo que está totalmente fuera del alcance de estos estudiantes (al menos en lo que dura el curso), de comprender y profundizar las diferencias culturales que existen y complementar los materiales de texto, decidí diseñar un plan curricular donde se incorpore la RV. A continuación, aclaro los detalles.

5.10 PLAN DE CLASE (SONG, 2019)

Basándome en el plan de clase que diseñó Song (2019) con estudiante de coreano como segunda lengua, decidí incorporar videos 360 usando gafas de RV para acercar a los estudiantes a la cultura vasca y aumentar la competencia intercultural. Para ello utilicé:

1. Videos 360 grados cogidos de la plataforma YouTube sobre tradiciones y festividades vascas (el plan a futuro es poder grabar y complementar los videos)
2. Las gafas Oculus Quest 2 y la aplicación de YouTube

El objetivo del plan de clase era capturar las tradiciones vascas en un contexto específico, donde los estudiantes vivieran en primera persona diferentes tradiciones y festividades de la cultura vasca y que, además de presenciar la tradición, pudieran observar las prácticas culturales, la ropa, las decoraciones, la música y la gente. Para ello, seleccioné cinco fiestas y tradiciones del mundo vasco que eran: 1) La fiesta de los Gansos en Lekeitio, 2) El txupinazo de la Semana Grande de Bilbao, 3) San Fermín de Pamplona y los encierros, 4) La Tamborrada de San Sebastián y 5) La bajada de Celedón de la semana grande de Vitoria. Seleccioné videos auténticos y reales: todos ellos eran videos 360 grados totalmente gratuitos cogidos de YouTube donde mostraban aspectos importantes y relevantes de estas tradiciones, donde se percibían todo tipo de detalles e incluso se escuchaba a la gente hablar en euskera. Pero lo más importante, con el dispositivo de RV, los estudiantes se sentían plenamente inmersos en todas estas tradiciones: veían el encierro de San Fermín desde la barrera o incluso iban en el bote a por el ganso en Lekeitio.

Este plan curricular formaba parte de una unidad que diseñé y llamé *Jai eta Tradizioak* 'Fiestas y Tradiciones'. Esta unidad fue diseñada como parte del curso de *Elementary Basque III* 'Vasco Básico' en la Universidad de Chicago. Este curso es el último curso de la secuencia básica de vasco. El nivel corresponde a un intermedio bajo/medio.

Además, en este curso, implementé un Enfoque por Tareas donde al finalizar la unidad los estudiantes deben completar una tarea final. En este caso, la tarea final consistía en seleccionar una tradición vasca y contarla, describirla y narrarla al resto de la clase. En esta unidad, los estudiantes trabajan algunos aspectos gramaticales y de léxico, pero toda gira en torno al tema principal que es el de las fiestas y las tradiciones. Incorporé las actividades de RV como parte de esta unidad.

El plan que diseñé se llevó a cabo en tres días diferentes: pre-VR, VR y post-VR. Detallo los pasos a continuación.

5.10.1 Pre-Vr

Primero, tal y como recomienda Song (2019), es importante activar el *schemata* de los estudiantes, para que los estudiantes activen su conocimiento y vocabulario sobre el tema. Esto también les ayuda a prepararse para lo que pueda venir después.

Para ello, decidí proporcionar a los estudiantes con cinco fotos, cada una correspondiendo a una festividad/tradición que luego verían en los videos.

Para el primer día, creé unas actividades de calentamiento '*warm up*' donde les mostraba a los estudiantes las cinco fotos de las fiestas, discutíamos en un euskera muy básico lo que les sugerían esas fiestas y tradiciones. Se les preguntaba si sabían o conocían de esas fiestas, si sabían dónde se celebraban o qué les sugería y si había algo similar en su cultura. Estas actividades estaban diseñadas para activar el vocabulario y crear un banco de palabras que serían luego útiles.

Después, realizaron la primera actividad en la que se les proporcionaban los nombres de las festividades y se les pedía que unieran los nombres con las fotos. Después de eso, los estudiantes tuvieron que adivinar en qué ciudad se celebraba cada fiesta y se les pidió que unieran las ciudades con las festividades. Por último, los estudiantes realizaron unas actividades de vocabulario. Vieron palabras como por ejemplo *antzar* 'ganso', *zezen* 'toro' o *dambor* 'tambor (palabras útiles que aparecerían en actividades posteriores) y se les pidió que unieran esas palabras con la imagen.

Tras aclarar todas las dudas y repasar el vocabulario importante para la actividad, se les dio a los estudiantes un pequeño texto con información sobre las festividades, información como dónde se celebran, cuándo, y algunas características típicas de esas festividades, en qué consisten etc. Después de leer y aclarar las preguntas de comprensión que surgieron, se les proporcionó unas fichas en blanco (se puede observar un ejemplo en la Figura 1) y se les pidió que rellenaran la información que faltaba y lo que recordaban de la lectura. Debían escribir información como dónde, cuándo se celebran las fiestas o alguna característica interesante.



Tamborrada

Non

Noiz:

Ezaugarria:

Figura 1. Ejemplo de actividad

Por último, para acabar con la clase, se les preguntó a los estudiantes en qué tradición les gustaría participar, por qué y cuál era su opinión. Finalmente, los estudiantes escribieron una reflexión sobre esta práctica cultural donde respondieron a preguntas sobre qué habían aprendido de estas prácticas culturales, si había algo similar en su cultura o qué podían inferir de la cultura vasca.

5.10.2 El día-VR

El segundo día se implementaron las actividades de RV. Antes de eso me aseguré de que las gafas funcionaran, tenían batería y estaban actualizadas para evitar posibles problemas relacionados con la tecnología. Primero, completaron algunas actividades *warm up*, para recordar lo que habían hecho el día anterior, refrescar el nombre de las festividades, el sitio...

Una vez repasados los contenidos, nos dispusimos a probar las gafas de RV. Siguiendo a Song (2019), se les pidió que cuando tuvieran las gafas puestas, prestaran atención a los productos (ropas, música, instrumentos, bailes), prácticas (comportamientos sociales) y que pensaran en las perspectivas que podían inferir de los videos. Con estos videos se buscaba la inmersión en la cultura autentica, y que se aumentara el conocimiento, la conciencia y la sensibilidad cultural. Los videos eran videos 360 grados donde los estudiantes veían las actividades, escuchaban los discursos en euskera e incluso bailaban totalmente inmersos en la cultura meta.

Además, mientras un estudiante veía el video, para fomentar la interacción, el otro estudiante tenía que tratar de adivinar dónde estaba y para eso le hacía preguntas sí/no como, por ejemplo: ¿hay toros? ¿estás en el mar?

Después de ver todos los videos, realizamos varias actividades. Primero realizamos una actividad de V/F para comprobar que los estudiantes habían prestado atención y después se les pidió que describieran su festividad favorita y lo que les gustaba sobre ella.

5.10.3 POST-VR

Finalmente, el tercer día, basándome en Song (2019), los estudiantes discutieron sobre lo que más les sorprendió (en inglés), se discutieron varios aspectos de la cultura vasca y además escribieron una reflexión sobre cómo había cambiado su percepción después de ver los videos de RV. Compararon su idea de la tradición y la cultura (después de la experiencia RV) con la que crearon al inicio (el primer día) donde solo vieron las fotos y leyeron sobre estas. En la próxima sección explico las implicaciones y las conclusiones.

5.11 IMPLICACIONES, CONCLUSION Y LIMITACIONES

Tras analizar y comparar las reflexiones del primer y último día, pude observar que las perspectivas de los estudiantes sobre las tradiciones cambiaron radicalmente. La concepción que habían formado el primer día difería totalmente de la percepción obtenida tras la experiencia con RV. Las reflexiones que escribieron el último día no solo eran notablemente más profundas, sino que también revelaban una sensibilidad enorme hacia la cultura meta. Además, su percepción hacia la cultura vasca cambió radicalmente. Los estudiantes señalaron aspectos como la cantidad de música y bailes que se escuchan por la calle o la cantidad de gente que participa en estas tradiciones, lo que les llevó a concluir que estas fiestas son una expresión de la unidad y cultura vasca.

Los videos les proporcionaron también una inmersión cultural totalmente sensorial, donde disfrutaron e incluso bailaron. El uso de esta herramienta hizo que aumentara, además, la curiosidad, la consideración hacia la cultura meta y la conciencia cultural. Los estudiantes fueron capaces de comprender las razones detrás de las prácticas culturales y crearon comparaciones con su propia cultura, lo que ayudó a incrementar su conocimiento y competencia intercultural.

Como conclusión, en este estudio, he detallado un plan de clase diseñado para estudiantes de euskera (una LCTL) usando videos de RV. Las conclusiones extraídas tras implementar el plan de clase sugieren que esta tecnología puede traer muchísimos beneficios para los estudiantes, además de ampliar el conocimiento, aumentar su competencia intercultural y hacer la experiencia y el aprendizaje mucho más motivador. Sin tener que viajar, los estudiantes pueden estar expuestos a la lengua y cultura simplemente desde el aula. Además, esta estrategia es particularmente ventajosa para la enseñanza de lenguas LCTL, para las cuales los recursos a menudo son limitados. Los videos de RV son fácilmente accesibles en plataformas como YouTube y pueden cambiar totalmente la percepción de los estudiantes.

Sin embargo, el uso de estas tecnologías y su implementación también tiene varias limitaciones; por un lado, si bien es verdad que los videos son gratuitos, el equipo es costoso y muchas veces es difícil implementar este tipo de actividades si se trata de clases con muchos estudiantes. Otras veces, nos topamos con problemas tecnológicos, que se escapan de nuestro alcance como que las gafas se actualicen en medio de una actividad y haya que esperar a que el proceso haya acabado. Sin embargo, creo que la investigación de este tipo de tecnologías para la enseñanza de lenguas es necesaria, para poder determinar el alcance de sus beneficios. Además, explorar y comprender a fondo cómo las herramientas de RV

pueden ser implementadas de manera efectiva en diferentes contextos de aprendizaje de lenguas, es crucial para maximizar su potencial y brindar experiencias educativas enriquecedoras a los estudiantes.

5.12 REFERENCIAS

Blyth, C. (2018). Immersive technologies and language learning. *Foreign Language Annals*, 51, 225–232.

Chen, J. C. (2016a). The crossroads of English language learners, task-based instruction, and 3D multi-user virtual learning in Second Life. *Computers & Education*, 102, 152-171.

Chen, J. (2016b). EFL learners' strategy use during task-based interaction in Second Life. *Australasian Journal of Educational Technology*, 32(3), 1-17.

Chen, J. C. (2018). The interplay of tasks, and negotiations in Second Life. *Computer Assisted Language Learning*, 31(8), 960-986.

Dede, Christopher & Jacobson, Jeffrey & Richards, John. (2017). Introduction: Virtual, Augmented, and Mixed Realities in Education. 10.1007/978-981-10-5490-7_1.

Grant, S. (2010). *About Monash Chinese Island*. Retrieved from <http://www.virtualhanyu.com/?pageid=87>

Hung, H. T., Yang, J. C., Hwang, G. J., Chu, H. C., & Wang, C. C. (2018). A scoping review of research on digital game-based language learning. *Computers & Education*, 126, 89–104.

Kilteni, K., Groten, R., & Slater, M. (2012). The sense of embodiment in virtual reality. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 21(4), 373–387.

Lan, Y.J. (2020). Immersion, interaction, and experience-oriented learning: Bringing virtual reality into FL learning. *Language Learning & Technology*, 24(1), 1-15.

Lan, Y. J., Hsiao, I. Y., & Shih, M. F. (2018). Effective Learning Design of Game-Based 3D Virtual Language Learning Environments for Special Education Students. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(3).

Lan, Y. J., Hsiao, I. Y. T., Fang, W. C., & Chen, N. S. (2018). Real body versus 3D avatar: The effects of different embodied learning types on EFL listening comprehension. *Educational Technology Research and Development*, 66(3), 709–731.

Lan, Y. J., Kan, Y. H., Sung, Y. T., & Chang, K. E. (2016). Oral performance language tasks for CSL beginners in Second Life. *Language Learning & Technology*, 20(3), 60–79. Retrieved from <http://lt.msu.edu/issues/october2016/lanetal.pdf>

Lan, Y. J., Lyu, B. N., & Chin, C. K. (2019). Does 3D immersive experience enhance Mandarin writing by CSL students? *Language Learning & Technology*, 23(2), 125-144. <https://doi.org/10125/44686>

Li, C., Liang, W., Quigley, C., Zhao, Y., & Yu, L.-F. (2017). Earthquake safety training through virtual drills. *IEEE transactions on Visualization and Computer Graphics*, 23(4), 1275–1284.

Liaw, M. L. (2018). Total immersive English language and intercultural learning with Web 2.0 and VR. Paper presented at CALICO 2018. Champaign, IL, USA.

Lin, Y. J., & Lan, Y. J. (2015). Language learning in virtual reality environments: Past, present, and future. *Educational Technology & Society*, 18(4), 486–497

McConachy, T., & Hata, K. (2013). Addressing textbook representations of pragmatics and culture. *ELT Journal*, 67(3), 294–301.

Melchor-Couto, S. (2017). Foreign language anxiety levels in Second Life oral interaction. *ReCALL*, 29(1), 99-119.

Mohsen, M. A. (2016). The use of computer-based simulation to aid comprehension and incidental vocabulary learning. *Journal of Educational Computing Research*, 54(6), 863–884.

Montellanos, C., L, J., Vásquez, M., Alberto, C., & Salazar, H. (2019). Augmented reality mobile application and its influence in Quechua language learning. In IEEE Sciences and Humanities International Research. Conference (SHIRCON) (pp. 1–4). Lima, Peru.

Parmaxi, A. (2020) Virtual reality in language learning: a systematic review and implications for research and practice, *Interactive Learning Environments*, 31:1, 172-184, DOI: [10.1080/10494820.2020.1765392](https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1765392)

Parmaxi, A, & Demetriou, AA. (2019). Augmented reality in language learning: A state-of-the art review of 2014–2019. *J Computer AssisLearn*. 2020; 36: 861– 875. <https://doi.org/10.1111/jcal.12486>

Schott, C. and Stephen M.(2018). “Virtual reality and situated experiential education: A conceptualization and exploratory trial.” *J. Comput. Assist. Learn*. 34: 843-852.

Smith, M & McCurrach, D 2021, The Usage of Virtual Reality in Task-Based Language Teaching. in Proceedings of the 28th Korea TESOL International Conference: Re-envisioning ELT Altogether, All Together. 1 edn, vol. 28, KOTESOL Proceedings, KOTESOL, Seoul, Korea, pp. 153-165. <https://koreatesol.org/content/kotesolproceedings>

Song, J. (2019). Enhancing Intercultural Competence with 360-Degree Virtual Reality Videos. *The Korean Language in America*, 23(1), 85-98.

Thanasoulas, D. (2001). The importance of teaching culture in the foreign language classroom. *Radical Pedagogy*, 3(3), 1–25.

Walker, A. & White. G, (2013). Technology Enhanced Language Learning: Connecting Theory and Practice (Oxford Handbooks for Language Teachers), *ELT Journal*, Volume 68, Issue 1, January 2014.

Yeh, Y. L., & Lan, Y. J. (2018). Fostering student autonomy in English learning through creations in a 3D virtual world. *Educational Technology Research and Development*, 66(3), 693-708.

Zheng, D. P., Newgarden, K., & Young, M. F. (2012). Multimodal analysis of language learning in World of Warcraft play: languaging as values-realizing. *ReCALL*, 24(3), 339–360.

Zheng, D. P., Schmidt, M., Hu, Y., Liu, M., & Hsu, J. (2016). Eco-dialogical learning and translanguaging in open-ended 3D virtual learning environments: Where place, time, and objects matter. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(5).

6 EXPLORING PROFESSIONAL DEVELOPMENT OPPORTUNITIES FOR TEACHERS IN CLIL/BILINGUAL EDUCATION

Margarida Morgado
Polytechnic University of Castelo Branco

Maria Ellison
University of Porto

ABSTRACT: Continual professional development (CPD) is essential for teachers to meet the professional and psychological challenge which CLIL/bilingual education brings. The provision and nature of CPD is often supported by official national programmes. Such has been the case in Portugal with the PEBI programme. However, this as yet only covers approximately 7% of official schools which does not represent the full extent of CLIL implementation in the country. Teachers and schools have sought alternatives for developing CLIL/bilingual education which deserve closer attention for the strategies used, resources produced and even their understanding of the concept of CLIL itself. This exploratory study investigates professional development opportunities that teachers have identified and used to implement CLIL in schools. It highlights two resources used for professional development: Erasmus+ funded programmes (staff mobility and school projects) and the role of Higher Education Institutions (HEIs). Data presented pertains to the situation in Portugal and was collected from web-based research utilizing the Erasmus+ database for the period of 2016-2021 as well as the Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFP) on accredited teacher development courses related to CLIL in Portugal. By discussing the merits and limitations of these resources it is hoped that these cases may inspire teachers, researchers and policy makers in other contexts to develop sustainable professional development practices.

Key words: continual professional development for teachers; CLIL; bilingual education; Erasmus+ programme; sustainable professional development

6.1 INTRODUCTION

Each country has its own idiosyncrasies which influence the implementation of new educational approaches, and all would agree that the preparation of teachers in initial teacher education and the in- service professional development training events for teachers are vital for administering subsequent

programmes in schools and for the success and quality of their implementation. Content and Language Integrated Learning (CLIL)/bilingual education is no exception as it is a relatively recent pedagogical approach that many student teachers and in-service teachers in Portugal are not fully trained in. Thus, continual professional development (CPD) is essential for teachers to meet the professional and psychological challenge which CLIL/bilingual education brings, as is the investment in initial teacher education, not only for foreign language teachers but for all teachers (Ellison, 2022).

The provision and nature of continual professional development (CPD) for CLIL in Portugal would appear to be insufficient as several schools and teachers seem to be unable to meet the criteria to be accepted into the bilingual programme (PEBI) when they apply. As a consequence, several Higher Education institutions (HEIs) involved in teacher education have launched CLIL training, monitored CLIL implementation and quality, and supported teachers' experience,

knowledge and skills in the CLIL approach through workshops, local and national conferences, college courses and local interactions with teachers. To supplement the lack of official support to launch a CLIL programme, schools and teachers in Portugal have become involved in a vast range of international professional development activities and interactions that can increase their knowledge of CLIL, such as Erasmus+ funded projects and staff mobilities. These initiatives require researchers to reappraise teacher professional development and view it from a broader perspective that treats teacher learning as constructivist and based on social interaction within communities of practice that may be informal or less formal in nature (Borko 2004; Cochran-Smith and Lytle, 1999). In this sense professional development can take many forms, be it self-examination, class observation, doing action research or designing a new curriculum (Little, 1993). In fact, there is great diversity in the extent to which teachers seek support and are supported for CLIL through professional development programmes, materials and other resources. Not all of this may be effective as professional development, but it deserves attention in terms of what opportunities are available for teachers.

A study by Ellison, Morgado and Coelho (2022a) looked broadly at the CLIL landscape in Portugal in 2021 which not only included the official 'top-down' policy of the PEBI programme of the Portuguese Ministry of Education but also several 'bottom-up' grassroots initiatives of CLIL implementation in schools as well as the provision of accredited professional development on CLIL for teachers in from primary to upper secondary education. The findings, which will be presented in this article, help us understand the extent of CLIL implementation in

schools in Portugal and the provision and nature of continual professional development for teachers. Prospectively they will contribute to an understanding of how professional development of CLIL teachers may change their professional knowledge and practice, as well as explore how professional development impacts on student achievement (Desimone, 2011).

6.2 THE PEBI PROGRAMME

In comparison with other European countries, CLIL is not universally present nor compulsory in mainstream school education across all levels in Portugal. Table 1 shows the evolution of the official national CLIL/bilingual programme in schools from 2016 to 2022 over

6 editions of the programme. The Bilingual Schools Programme, *Programa do Ensino Bilingue em Inglês* (PEBI), resulted from a partnership between the Ministry of Education – Directorate General of Education (DGE) and the British Council which, after an evaluated pilot project in a small number of state primary schools from 2011 to 2015, was extended to 38 schools and/or school clusters, of which 7 are private, by in the academic year 2021-2022 (Xavier & Tice, 2022). The current number of schools/school clusters in mainland Portugal and islands is 809 (portugal.gov.pt). PEBI is implemented from pre-primary to the end of lower secondary in mainland Portugal.

Academic year	Edition of Bilingual Programme call	Schools / schoolclusters	Education level
2016/2017	1 st edition	18 schools including preschool / 11 school clusters Preschool	1 st and 2 nd Cycle
2017/2018	2 nd edition	19 school clusters	Preschool, 1 st , 2 nd and 3 rd Cycle
2018/2019	3 rd edition	25 school clusters	Preschool, 1 st , 2 nd and 3 rd Cycle
2019/2020	4 th edition	23 school clusters	Preschool, 1 st , 2 nd and 3 rd Cycle
2020/2021	5 th edition	28 school clusters	Preschool, 1 st , 2 nd and 3 rd Cycle

2021/2022	6 th edition	33 schools (29 school clusters and 4 private schools)	Preschool, 1 st , 2 nd and 3 rd Cycle
-----------	-------------------------	---	--

Ellison et al. (2022a) highlight the slow growth of CLIL implementation, despite its expansion across different school cycles. They also note how it has failed to expand to upper secondary education in Portugal, and that the most noteworthy increase has occurred in the transition between preschool and the 1st cycle. The authors further point out that the regional distribution of the PEBI programme in Portugal appears to be uneven, with the northern region being overrepresented in comparison to the central and southern regions.

Table 1. PEBI 2016-2022

Source: <http://www.dge.mec.pt/programa-escolas-bilinguesbilingual-schools-programme>.

The PEBI programme highlights one of its priorities as being the focus on the content: providing formal teacher training of the curriculum and its adaptation for bilingual education, thus ensuring appropriate re-visitation of curriculum topic areas alternating between Portuguese and English over subsequent school levels (Xavier & Tice, 2022). It also considers collective participation as being key to the type

of professional development being officially offered through the Ministry of Education. Teachers and other administrators should participate in professional development activities together to build an interactive learning community, in order to guarantee continuity of the CLIL programme, to foster the whole school ethos and to secure stakeholder buy-in.

The slow implementation of the official CLIL programme in Portugal (PEBI) and its limited range, as it only covers approximately 7% of state schools which are predominantly in the north of Portugal, does not in fact represent the full extent of CLIL implementation in the country. Although it is claimed that the pilot run of PEBI attempted to follow the implementation model developed by the Spanish Ministry of Education and the British Council in Spain, “in which all classes in the school would participate as the programme was progressively introduced at each school year, starting in year one” (Xavier & Tice, 2022, p.265), staffing in Portugal involved regular teachers rather than teachers specially recruited for the purpose. The level of English of regular primary teachers in Portugal was not always adequate to integrate a CLIL programme since initial teacher education for primary teachers does not include training in foreign languages or CLIL. This

led to the option for schools to introduce the PEBI programme on a smaller scale. The issue for PEBI is that the small scale continues to be the current scenario. Several reasons may explain this, namely there being no compulsory commitment of schools to follow through with the PEBI programme over nine

school years. Additionally, there continues to be no provision in initial teacher education programmes (which is regulated by the Ministry of Education) to guarantee that student teachers who will qualify for pre-primary, primary and lower secondary teaching positions receive training in CLIL and in a foreign language. As recommendations for the future, Xavier & Tice (2022) also prioritise “the inclusion of bilingual education/CLIL modules at initial teacher training level” (p. 276). Furthermore, the authors recommend a sustainable and quality practice for CLIL implementation which is “the acknowledgement of bilingual schools in the Portuguese education system with a view to enabling the direct recruitment of professionals” (p. 276), which is not in place.

Training in CLIL is included in the PEBI programme. It qualifies as accredited in-service training for teachers and is offered by the Ministry of Education and the British Council. This CPD is mandatory for PEBI teachers and focuses on CLIL methodology in bilingual education and practical workshops. Initially there was no CPD on language improvement, which was gradually included. According to Xavier and Tice, the CPD offered follows the ‘INSPIRE’ model (Richardson & Díaz Maggioli, 2018) described as follows:

Our courses and workshops are designed to be impactful (enhancing children’s learning), needs based (highly contextually relevant for the participants), sustained (through consistency between workshop and course content and monitoring follow up after the training), peer collaborative (teachers from the same and different schools, along with the English language teachers supporting them, working on producing ideas and materials together), practical and classroom based (providing opportunities for the teachers to plan activities and carry them out in their classes), reflective (encouraging teachers to consistently reflect on and improve their own practice) and evaluated (seeking feedback from children and peers). (Xavier & Tice, 2022, pp.272-273).

6.3 OBJECTIVE

This article looks into professional development opportunities that teachers have identified and used to implement CLIL in schools in

Portugal or to acquire knowledge on CLIL beyond the official offer in relation to the Ministry of Education PEBI programme. The article highlights two resources used for professional development: Erasmus+ funded programmes (staff mobility and school projects) and additional training activities offered as CPD as examples of strategies that are being sought by teachers to learn about CLIL and implement bilingual education through the medium of English. By discussing

their merits and limitations, the authors explore alternatives of peer learning and support to build CLIL teachers' communities of practice (Wenger, 1999) and Virtual Innovation and Support Networks online as a viable resource capable of sustaining teachers' ambitions of implementing good CLIL programmes.

6.4 METHODOLOGY

Data presented was collected for a study on mapping CLIL activity in Portugal (Ellison et al., 2022b). The authors designed three research questions. The first research question inquired about *the extent of CLIL/bilingual education being implemented in schools in Portugal*. Answers were sought through an online questionnaire using Google forms, with open-ended and closed questions, divided into four sections: information about the school/school cluster; current situation regarding

CLIL/bilingual education at the school/school cluster; situation in previous years regarding CLIL/bilingual education; and future perspectives. After piloting the questionnaire with three schools and being granted permission by the Directorate-General of Education (DGE) to send it to schools, the questionnaire and a cover letter were sent to private and state schools and school clusters in all regions of Portugal – mainland and islands, namely: Alentejo, Algarve, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Norte, Ilhas (Madeira and Açores) first in 2019 and again in 2020. There was a low return with only 28 schools (school clusters) out of the 131 respondents claiming to have run CLIL projects or programmes, both under PEBI and on their own. While these responses provided valuable insights on CLIL implementation in schools, they may not fully represent the overall landscape of CLIL implementation in schools.

The second research question - *What European projects about CLIL are schools in Portugal involved in?* - used a different approach to collecting data: desk research. Summaries of Erasmus+ funded projects for the period 2017-2021 were retrieved from the website <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects>. Selected projects had to include partner organisations in Portugal in order to detail recent CLIL activity in Portuguese schools.

The project summaries were analysed in terms of key action and action type. Special attention was given to School Education Staff Mobility in CLIL when the coordinating partner was from Portugal, as an indicator of existing professional development plans and/or school development plans. Content analysis of course summaries focused on how CLIL was characterised and/or defined, as well as on

how project coordinators describe the implementation of CLIL. The search yielded 208 Erasmus+ funded projects involving Portuguese partner organisations, of which 44 are or were coordinated by a Portuguese organisation. Projects coordinated by Portuguese partner organisations fall overwhelmingly into the School Education Staff Mobility action (27 projects). The Erasmus+ funded resources were valued as examples of bottom-up initiatives in a country with limited official CLIL implementation and interpreted as a form of CPD to which teachers resorted when accredited CPD was either not available for them or not enough to address their needs for knowledge, practice and willingness to extend the benefits of CLIL to their students.

For the third research question - What is the extent of accredited in-service teacher education for CLIL/bilingual education in Portugal?

- The online database of the Portuguese accreditation body for in-service teacher education, *Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (Ministry of Education)* was used to search for “ações de formação” (training actions) on CLIL and bilingual education at <https://www.ccpfc.uminho.pt/acoes-formacao/>.
- A total of 10,383 “ações e formação” from 2019 to 2021 was read for CLIL-related terms such as: CLIL, AICLE, integration of language and content, and bilingual education.
- The search also highlighted actions that mentioned training in English and curricular flexibility to contrast those with CLIL actions. Additionally, a Google search was also conducted with the keywords “CLIL” “bilingual education”, “bilingual learning/teaching” (in Portuguese) to explore further opportunities for accredited courses for teachers in Portugal.
- The news section on the Portuguese website of the Ministry of Education (General Directorate of Education) was further used with the keyword “CLIL” in order to identify training events on a national scale. The researchers were able to identify 22 in- service teacher education opportunities on CLIL and bilingual education from 2016 to 2021 and an additional 7 training courses, including those offered officially by PEBI.
- All were offered as accredited CPD that contributed to in-service teacher career advancement.

6.5 RESULTS

6.5.1 Responses to online questionnaire

When analysing responses to the online national questionnaire, the motivation of teachers to participate in CLIL programmes in their schools foregrounds the improvement of student learning and their belief to be advancing education or innovating. Teachers use their new knowledge to improve the content of their instruction and their approach to pedagogy. Teachers emphasise the importance of fostering better coordination and collaboration among different departments and educational levels to ensure a cohesive CLIL implementation throughout the school. The challenges of their CLIL involvement which they choose to highlight concern: their own linguistic proficiency in the FL; the lack of didactic materials and resources associated with lack of time for planning lessons and producing class materials; and the need for articulation and collaboration. One further challenge identified by these teachers is the lack of specific teacher development opportunities.

6.5.2 Erasmus+ projects and mobility

The Erasmus+ funded resources are examples of bottom-up initiatives that do not require approval from the Ministry of Education and are developed through international cooperation. The growing presence of CLIL projects in Portuguese schools beyond the official PEBI programme can be attributed to the dedicated efforts of enthusiastic teachers who are committed to incorporating innovative teaching practices into their classes and the educational system as a whole. These teachers take the initiative to design their own CLIL programmes and materials, integrating them across various subjects in the curriculum. Teachers articulate their involvement in CLIL projects as benefiting their own school students through 'early exposure' to the foreign language (which is in most cases English which they envision as the lingua franca of the global world), promoting future success in foreign language learning (i.e. enhancing vocabulary production), promoting students' professional development, 21st-century skills and transdisciplinary learning, besides increasing the motivation of students and their enthusiasm for learning.

It is apparent that Erasmus+ funding has played a crucial role in supporting various teacher education initiatives at the regional and national level, which have the possibility to modify the school

landscape from a monolingual to an aspiring bilingual school. However, in terms of actual knowledge about CLIL, project summaries and descriptions tend to position it as an overarching umbrella term that covers a methodology, a classroom strategy and a collaborative, transdisciplinary or interdisciplinary student-centered practice. The term CLIL also intersects with many other educational beliefs, reforms and policies that are taking place in schools such as digital learning, citizenship education, education for sustainability, and the pursuit of quality and efficiency in education. This convergence creates some tension and challenges around the concept of CLIL, which need to be addressed. One further issue to take into consideration is whether the degree of dedication and commitment to CLIL implementation in this way is sustainable and guarantees continuity, when projects are funded for two or three years and mobilities represent short (sometimes intensive) one-week training. Nevertheless, this kind of CPD which teachers seek and through which they collaborate with European peers and classes may be valuable to increasing CLIL implementation given that the synergies and complexities arising from its integration are monitored.

6.5.3 The contribution of HEIs to the professional development of CLIL teachers

Within the Erasmus+ programme, specific actions encourage collaborations between Higher Education Institutions (HEIs) and schools, which may be relevant for provision of CPD. Teachers involved in Erasmus+ projects often receive support from external stakeholders such as universities or polytechnics that possess expertise in teacher education. This support may be guidance and advice to teachers involved in CLIL initiatives, when sought, accredited training events, and assisting them in developing effective approaches and strategies. It is HEIs that often keep track of and document the progress and outcomes of school-based CLIL projects, helping to share best practices and experiences; and it is researchers in HEIs that mainly contribute to the body of knowledge on CLIL through research publications, disseminating insights and findings (through conferences and seminars) that can inform and inspire CLIL practitioners in schools. The desk research on accredited CPD in the area of CLIL identified that, although not substantial, there was a regular flow from 2019 to 2022 in terms of face-to-face and e-learning modalities for learning, including seminars, courses and workshops. The main providers of accredited training for CLIL in English were the Directorate General of Education, in support of the Bilingual Programme (in 2019 - 75 hours, in 2020 - 50 hours and in 2021 - 50 hours); the British Council (in 2020)

- 150 hours), and the Association of Portuguese Teachers of English

- (APPI) (in 2019 - 25 hours and in 2021 - 50 hours). HEIs such as the University of Porto (in 2019 - 54 hours, in 2020 - 25 hours and in 2021 - 16 hours) and the Polytechnic University of Castelo Branco have supported professional development for teachers in CLIL through seminars, workshops and conferences organised locally and regionally in Portugal on CLIL/bilingual education such as the *Working CLIL Colloquia*; *CLIL for Children 2017 National Seminar* or the *CLIL for Young European Citizens 2022 National Seminar* that are also accredited as short duration professional training for teachers on CLIL.

6.6 CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

Given the low percentage of schools involved in the official bilingual programme (PEBI) since its inception and after 10 years, it seems evident that the national policy on bilingual/CLIL education is encountering some degree of structural rigidity that impedes its growth since the goal is to continue at 7% by 2025. There is no sign that bilingual education has become an educational priority at policy level (Xavier & Tice, 2022). No direct recruitment of teachers for bilingual

schools is made and continuity of the programme in schools has to be evaluated on a yearly basis. No input concerning bilingual education or learning through a foreign language is foreseen for initial teacher education degrees, with a few exceptions for the training of English teachers. Peripheral to the guidelines used for the DGE bilingual schools programme, we witness many types of CLIL implementation that goes unmonitored. They are a sign of vitality and adaptability that should be taken into account when planning the enlargement of CLIL or teacher education for in-service teachers.

There is a limited offer of CPD on CLIL and bilingual education for teachers interested in understanding the CLIL approach or seeking support for their CLIL implementation in schools. The low offer of accredited courses seems to have stabilised since 2019. There is encouragement for schools and teachers to learn from each other's good practice, online sharing of classroom-based CLIL resources through conferences, seminars and colloquia. There is a website set up by the Working CLIL research group at CETAPS that offers teachers a resource bank which may be useful for teachers already involved in CLIL.

However, there is no provision for the development of understanding of CLIL/bilingual education in initial teacher education guidelines for primary education teachers or in the majority of accredited in-service teacher education. It

would be relevant to use CPD to extend training in CLIL and bilingual education to all content teachers. There seems to be room for a wider public of in-service teachers in schools who could be reached through networked training online and small private open modular courses for teachers addressing teachers' specific needs.

Grassroots initiatives of teachers through their involvement with Erasmus+ CPD opportunities to learn about CLIL and implement bilingual education shows that there is a potential of growth that should be nourished, that there is vitality and willingness of teachers and schools to adapt that need to be taken into consideration when planning the growth of CLIL. What may be missing are professional Learning Communities which could give visibility to these school actions in bilingual education through inter-regional dissemination of good practices, perspectives and materials. *Working CLIL* is already a Professional Learning Community (PLC) that promotes a culture of inquiry and collaboration among educators from all school levels, but being university-based, it needs to be able to reach out to a wider community of teachers.

Encouragement of teachers and schools to get involved with international CPD that address their own specific contextual needs and allows them to integrate within wider international communities of CLIL practice that may be more experienced in CLIL implementation may be a strategy for the future that would build teacher training capacity. This kind of CPD goes beyond methodology and language to address concrete classroom problems and involves teachers in peer discussion with other teachers, both student teachers and in-service teachers. One such strategy is VALIANT's Virtual Innovation and Support Networks (<https://valiantproject.eu/>) which "bring together teachers, student teachers and experts in facilitated online collaboration around real-world educational issues" (from the website). These networks, based on virtual exchanges (VE), both synchronous and asynchronous, are organised around six to eight-week online courses that join student teachers, in-service teachers, and teacher educators as facilitators, around school issues they want to learn about and debate. The exchanges are based on the principles of co-learning and task-based learning and encourage the emergence of multiple perspectives. The tasks follow O'Dowd and Ware's (2009) Progressive Exchange Model: information exchange, comparisons and analysis, and collaboration. Participants engage in tasks, background reading, and reflect on the outcomes of their collaborations. The themes of the Virtual Exchanges involve the issues which teachers consider of prime importance for their own teaching context (Sundqvist and O'Dowd, 2022). As but one efficient and cost-effective form of CPD that can reach teachers everywhere, its potential is not to be overlooked for expanding CPD on bilingual education at an international level without the need to apply for funding.

6.7 REFERENCES

Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain." *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. I. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education* 24, 249-305.

Desimone, L. M. (2011). A Primer on Effective Professional Development. *Kappan Magazine*, 92(6), 68-71.

Ellison, M. (2022). In the right frame of mind: core issues in professional development for CLIL in Portugal. In M. Ellison.

M. Morgado. & M. Coelho. (eds.). *Contexts and Conditions for Successful CLIL in Portugal* (279-302). Porto: U. Porto Press.

Ellison, M., Morgado, M. & Coelho, C. (Eds.) (2022a). *Contexts and Conditions for Successful CLIL in Portugal*. Porto: U. Porto Press.

Ellison, M., Morgado, M. & Coelho, M. (2022). CLIL across schools in Portugal. In M. Ellison, M. Morgado & M. Coelho. (eds.). *Contexts and Conditions for Successful CLIL in Portugal* (31- 104). Porto: U. Porto Press.

Richardson, S. & Díaz Maggioli, G. (2018). Effective professional development: Principles and best practice. Part of the Cambridge Papers in ELT series. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from: https://www.cambridge.org/us/files/7515/7488/8530/CambridgePapersinELT_Teacher_Development_2018

Sundqvist, P. & O'Dowd, R. (2022). The VALIANT Virtual Exchange Manual. Retrieved from: <https://valiantproject.eu/research-publications/>

Xavier, A. & Tice, J. (2022). PEBI: Critical Success Criteria for implementing Bilingual Education in Portugal. In M. Ellison,

M. Morgado. & M. Coelho, M. (eds.). *Contexts and Conditions for Successful CLIL in Portugal* (259-278). Porto: U. Porto Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

7 LA CONCIENCIA FONOLÓGICA EN EDUCACIÓN INFANTIL PARA LA ENSEÑANZA DE L2: IMPORTANCIA DE *SCAFFOLDING* Y *DMAIC*.

Mario Hernández Barriopedro

Universidad de Alcalá de Henares (UAH) Facultad de Educación

RESUMEN: Actualmente, la mayoría de los sistemas de enseñanza persiguen la adquisición de L2 a través nuevos sistemas basados en la inmersión lingüística. Desafortunadamente estos sistemas enfrenten a diversas barreras a las cuales, los profesores no poseen los suficientes recursos para enfrentarlas, generando malas experiencias y por consiguiente rechazando su aprendizaje.

Con el fin de garantizar una mayor eficacia de actividades para el aprendizaje de L2 el profesorado debe hacer un breve análisis de los siguientes aspectos: el tipo de alumnos al que nos dirigimos, el ambiente, los recursos y sus conocimientos previos de inglés.

En este caso, al tratarse de alumnos en edades tempranas, sus recursos lingüísticos están limitados ya que está desarrollando dos lenguas al mismo tiempo. Esta barrea implica que el profesorado debe hacer una importante selección de vocabulario para garantizar la comprensión de los contenidos. Para afrontar este reto, el profesorado de enseñanza de L2 aplicamos el uso de *scaffolding* junto con la estructura *DMAIC*. Esta estructura se encargará de garantizar un límite de contenidos, lo que permite que el aprendizaje sea no únicamente progresivo, sino también que este bien delimitado, lo que evitara que los alumnos pierdan el hilo de los contenidos. Asimismo, muchos contenidos didácticos muestran grado de abstracción suficiente, obligando a usarse un refuerzo visual o *scaffolding* para garantizar un aprendizaje significativo tanto del contenido en si como de las estructuras sonoras internas que le dan la forma escrita al contenido.

Palabras clave: Conciencia fonológica, Educación Infantil, Scaffolding, *DMAIC*, inglés.

7.1 IMPROVING L2 PHONOLOGICAL AWARENESS IN INFANT EDUCATION: THE IMPORTANCE OF *SCAFFOLDING* AND *DMAIC* STRUCTURES IMPLEMENTATION.

ABSTRACT: Nowadays, teaching English to L2 levelers an essential role in our daily lives. Conversely, in past decades, current English systems aim to teach this language through native language immersion. Thus, most students show truly native and fluent speech. However, accomplishing this goal is an important hindrance due to the lack of didactic resources available at schools. As a result, the bad experiences gathered by students will trigger a particular English language rejection.

To tackle this situation, first, teachers should make a brief student's L2 knowledge to guarantee a better L2 learning performance considering the following features: our target students, the class atmosphere, the class resources, and the student's previous L2 knowledge.

This article aims at infant education students. This feature has a strong meaning for teachers because the students are learning two languages at the same time. Hence before setting the class up, there must be a thorough vocabulary and speech selection to provide meaningful learning.

Unfortunately, this challenge is also tackled by the second obstacle, vocabulary representation. Teachers usually address it through visual supports, commonly known as scaffolds and DMAIC structures. Both systems' combinations provide an efficient learning system. Scaffolding enhances the sounds meaning immersed in the vocabulary provided through lessons. On the other hand, the DMAIC structure sets different content limits helping students to connect not only the lesson contents but also the inner vocabulary sound strictures.

Key words: Phonological awareness, Infant Education, Scaffolding, DMAIC, English.

7.2 INTRODUCCIÓN

La transmisión de este conocimiento y el aprendizaje está en función de una constante actualización debido a la implementación de técnicas nuevas dentro de las metodologías cada vez más vanguardistas que buscando que el aprendizaje sea cada vez más correcto además de atractivo para el alumnado.

Sin embargo, toda nueva técnica de enseñanza o recurso, precisa de cuatro elementos clave; el primero es la experiencia previa docente, lo que permite establecer un punto de partida sobre el conocimiento ya adquirido y conocido. Segundo, el marco legal permite que cualquier implementación sea correcta y opere dentro de los márgenes legales. Tercero, la posibilidad de que la técnica empleada

tenga alguna vía o recursos para poder actualizarse además de poder ser usada en todo tipo de alumnos y asignaturas. En último lugar se encuentra el idioma (en este caso la lengua madre y la segunda lengua o L2).

En cambio, en este caso la barrera del idioma supone un asunto importante al que se le debe prestar bastante atención, puesto que al tratarse de una lengua cuya pronunciación y escritura no se corresponde o lo que es lo mismo, es opaca, supone un esfuerzo extra al tener que comprender el funcionamiento coordinado de los elementos internos de la lengua (sonidos y su representación gráfica) o lo que es lo mismo, deben trabajar el desarrollo de la conciencia fonológica (en adelante C.F).

7.3 SITUACION ACTUAL, ADQUISICION DE LA LENGUA Y PERSPECTIVA CEREBRAL.

La lengua es un recurso de infinitas posibilidades dotada de una amplia flexibilidad. Siendo un recurso exclusivo de los seres humanos, nos permite plasmar sobre diferentes superficies y de diferentes formas todas las ideas, pensamiento y descubrimiento de la humanidad.

Noah Chomsky (1965,1968) introdujo el concepto de la teoría del innatismo. Publicada en 1960, esta teoría postula la capacidad innata que poseemos los seres humanos para poder hablar desde que nacemos.

Sin embargo, para adquirir correctamente esta habilidad, es necesario el uso de un estímulo externo, en otras palabras, debemos estar sometidos a un emisor con el que estemos en contacto continuo con la lengua deseada (los padres).

La interacción con los seres de nuestro entorno supone un estímulo muy alto en el desarrollo de la Gramática Universal (en adelante GU), un sistema innato que es el responsable de que podamos aprender a hablar mediante la experimentación con el entorno, lo que ayuda, no solo a que adquiera pasivamente las reglas gramaticales además de otras habilidades de manipulación del lenguaje más avanzadas (intención comunicativa, recursos lingüísticos como la irónica etc.)

Esta habilidad es exclusiva de los seres humanos y se manifiesta de la misma forma en todos los idiomas. Sin embargo, es interesante plantearnos la siguiente pregunta; ¿Qué pasa con las segundas lenguas?

El cerebro de los niños en sus primeras etapas está diseñado para la adquisición de una primera lengua además de adquirir una segunda lengua haciendo especial énfasis en el desarrollo de la pronunciación. Chomsky dentro de

su teoría del innatismo, destaca la importancia del rol la pronunciación como factor clave del desarrollo de dos elementos.

El primero como elemento para desarrollar la lectoescritura en etapas tardías dentro de la Educación Infantil (en adelante E.I.) y posteriormente durante los primeros cursos de Educación Primaria (en adelante E.P).

Estos apartados dentro de mi experiencia docente han jugado un papel importante y son extrapolables al desarrollo tanto en L1 como en L2.

Cuando se aprende a hablar, los niños cometen diversos errores gramaticales además de un desconocimiento del uso semántico de la lengua.

Chomsky hace una distinción entre estructuras lingüísticas, las internas o profundas y las superficiales o externas. El primer tipo analiza el lenguaje desde su profundidad, en particular el funcionamiento de las palabras de una forma aislada siguiendo las reglas gramaticales.

En cambio, las estructuras superficiales analizan la intencionalidad y la representación de las oraciones creadas en las estructuras profundas. Estas se encargan de asegurarse de que haya una correspondencia entre lo que la representación mental de una idea y su reproducción oral y escrita sobre aquello que se quiere decir.

Ante esta afirmación, el mismo autor resalta la importancia del uso del sistema fonológico, dando especial hincapié al conocimiento de los sonidos de una lengua como medio para interpretación de los mensajes trabajados, en otras palabras, un mayor conocimiento y desarrollo de la conciencia fonológica implicaría una mejora de la interpretación y comprensión del lenguaje.

Este fenómeno se suele ver con frecuencia en las primeras etapas de adquisición del lenguaje y más aún durante todo el periodo de E.I. Piaget (1983) fue un estudioso perteneciente a la corriente del cognitivismo (entiéndase como aquella corriente de la psicológica que defiende analiza los procesos mentales para generar un nuevo aprendizaje (Pérez Porto et al, 2011) quien sostiene que el pensamiento y el lenguaje son dos caras de una misma moneda, uno no puede coexistir sin el otro, pero ambos se desarrollan por separado. Ante esto Piaget (Maestre A, 2010) nos habla de dos etapas; **la prelingüística** que comprende todo el primer año de vida del infante, vital para el desarrollo del lenguaje, dado que en esta etapa es donde los alumnos, hacen sus primeras contactos con el primer idioma. Esta primera etapa, se hace particularmente interesante por tres etapas:

- **Nacimiento hasta los seis meses:** Esta etapa es interesante por la producción de los primeros sonidos debido al contacto que se tiene con el entorno dando lugar a la etapa del “balbuceo”.
- **De 6-9 meses:** En esta etapa la producción de sonidos se vuelve un poquito más complicada, dando lugar a sonidos más próximos al de los adultos, de ahí que se la conozca por el nombre de etapa de “laleo” más aproximada hacia el desarrollo del lenguaje adulto.
- **De 10-12 meses:** Conocida también como “ecolalia”, el infante destaca por el uso de un comportamiento que busca un propósito específico, lo que según el autor implica un desarrollo de la inteligencia. Además, en esta etapa ya el infante comienza a realizar articulaciones del lenguaje más complicadas, haciendo pequeñas estructuras lingüísticas que engloban estructuras tipo consonante vocal consonante (CVC) por ejemplo palabras como “papa o mama”.

Posteriormente ya pasamos a la **etapa lingüística**: Compreendida desde el primer año hasta los 5-7 años, se caracteriza por el dominio completo del lenguaje en infantes, es por ello por lo que aparte del lenguaje en sí también se centra en el desarrollo de las habilidades motoras finas (entiéndase por aquellas que usar las partes del cuerpo para hacer movimientos de mayor precisión, por ejemplo, la escritura).

Esta etapa se encuentra dentro del estadio preoperacional, la cual se puede apreciar fácilmente durante el segundo ciclo de la etapa de educación Infantil.

Las primeras interacciones con los profesores son clave para empezar a trabajar el lenguaje y así poder adquirir experiencia lingüística generando nuevos aprendizajes.

Sin embargo, en la enseñanza de L2, es diferente al caso anterior, principalmente a causa de la inexperiencia con esta lengua, dando lugar a un número diverso de reacciones, la más común, permanecer en silencio.

Este tipo de reacciones son normales debido a la falta de experiencia y conocimiento del idioma y por lo tanto carecen de conocimiento previo para poder defenderse en la lengua.

Este factor juega un papel clave en el desarrollo del aprendizaje de un alumno por el siguiente motivo. Piaget analiza el desarrollo del lenguaje como Zona de Desarrollo Próximo (en adelante ZDP).

La ZDP en el mundo educativo permite analizar y establecer un punto de partida valorando los conocimientos previos de los alumnos y lo más importante, averiguar un límite aproximado de hasta donde pueden alcanzar a aprender.

La graduación de los contenidos establecidos en Programaciones Generales Anuales las dentro de estos documentos funciona como una ZDP en sí misma. Al principio de cada curso escolar, el profesorado hace una estimación de los conocimientos que los alumnos poseen y parten de ese punto, para llevar los nuevos puntos y por consiguiente nuevos aprendizajes.

7.4 PERSPECTIVA CEREBRAL Y METALINGUISTICA

Aprende una L1 o L2 es un proceso lento y que lleva muchos años poder dominarlo con fluidez, máxime en infantes.

Tanto en L1 como en L2, es necesario tener una pequeña idea sobre el funcionamiento cerebral del lenguaje, así como de su adquisición. Lo primero es tener claros si el idioma a tratar es una lengua opaca o transparente.

Las lenguas opacas son aquellas en las que no existe una correspondencia entre los sonidos de los grafemas y su correspondiente escritura. Por el contrario, las lenguas transparentes, como el caso del castellano, si mantienen una correspondencia entre la pronunciación de las ideas y su plasmación sobre el papel (Hernández, 2018).

Hernández (2017) hace una descripción del funcionamiento cerebral de del funcionamiento cerebral durante el proceso de comprensión e interpretación de la L2.

El proceso comienza por la creación de un mensaje dispuesto de significado con el sistema fónico de un emisor (puede ser una persona o un dispositivo externo como una radio).

Una vez el receptor ha recibido el mensaje, el STG (Circunvolución Temporal Superior) se encarga de fragmentar todo el mensaje en unidades de sonido más pequeña a las que llamaremos fonemas. Dichos fonemas son recogidos por el CFI (índice de Flujo Cerebral), encargada de recuperar toda la información de dicho mensaje y contrarrestarla con el lexicón que tenemos dentro de nuestra memoria, con el fin de otorgar un significado y una interpretación a toda la información recibida.

Finalmente, una vez que se ha recuperado toda la información, se ha contrarrestado e interpretado, se elabora la correspondiente respuesta a través del área de Brocca. Esta zona se encuentra en el lóbulo temporal, en el hemisferio izquierdo del cerebro, junto a las áreas de Brocca y Wernicke, y el STG izquierdo

se encargan de la correcta elaboración de oraciones a nivel sintáctico, fonológico, fonético.

Tanto en L1 como en L2, a la hora de tener cualquier conversación, las áreas mencionadas anteriormente deben poseer la experiencia suficiente como para poder establecer una conversación fluida, el conocimiento de las reglas gramaticales como parte para poder establecer dicha conversación.

El análisis de la evolución lingüística en infantes se ve con más detalle durante el Segundo Ciclo de Educación Infantil (en adelante SCEI). Durante esta etapa, los alumnos adquieren una gran experiencia al entrar en contacto con un entorno más interactivo (Lightbown and Spada, 2000) adquiriendo progresivamente una mayor fluidez de la lengua (L1).

El cambio más significativo que existe se produce durante los primeros meses del primer año de SCEI, los alumnos suelen mostrarse tímidos y distantes, de hecho, las producciones orales de estos son limitadas, las cuales se centran en usar la comunicación no verbal a través de asentimientos o negaciones y apenas sobrepasan las dos o tres palabras por ejemplo “agua o baño”.

Progresivamente estas frases monosilábicas, evolucionan mediante la integración del sujeto de la oración, en este caso suelen mostrar un lenguaje egocentrista porque desconocen como identificar a las personas que se encuentran más allá del “yo” evitando usar pronombres como él o ella o simplemente dirigiéndose por el nombre de las personas.

Los autores Baker, Golinkoff, & Petitto (2005) y Jusczyk, (1997) resaltan la importancia que tiene en concepto de *input* (entiéndase como la transmisión de información o de un estímulo externo, ya sea por otra persona u objeto, por ejemplo, la televisión o radio) en la adquisición de L2. Estos autores, defienden la importancia de un *input* lo más puro posible tanto en L1 como en L2 juega un factor clave para poder crear una producción u *output* oral de calidad.

Junto a esta idea, hemos de mencionar el concepto de entonación. La Real Academia Española (2023) define la entonación como “Movimiento melódico con el que se pronuncian los enunciados, el cual implica variaciones en el tono, la duración y la intensidad del sonido, y refleja un significado determinado, una intención o una emoción”.

La entonación y pronunciación son dos elementos que van de la mano y que suponen un problema en la adquisición de L2, sin ellas es imposible entender tanto el propósito como la comprensión de los mensajes.

Este factor se vuelve relevante en edades tempranas, debido a un doble factor. En primer lugar, esta característica del lenguaje se suele estudiar en profundidad en niveles avanzados, donde los alumnos ya tienen integrado de forma extensa el vocabulario como el funcionamiento del sistema gramatical y sintáctico de la L1 y por consiguiente cuando queremos darle al lenguaje un juego más detallado o más retórico ya sea de forma escrita u oral, ahí es donde entra en juego esta propiedad o dicho de otro modo ya trabajamos el metalinguaje.

En segundo lugar, tanto en SCEI como en la mayoría de toda la etapa de Educación Primaria e incluso secundaria, el contenido del inglés se centra únicamente en el estudio de la gramática inglesa con el fin de alcanzar unos objetivos académicos. Esto tiene como consecuencia que los alumnos que tengan un nivel más avanzado puedan aplicar las reglas gramaticales de L1 en L2 para poder enfrentar y salir adelante de una situación determinada, dejando de lado la intención del mensaje y su interpretación por el receptor objetivo. Por ejemplo; en inglés, siguiendo el orden de trabajo gramatical, suele trabajarse el verbo *to have* para indicar posesión. Esto es más común en los cursos primarios, en cambio, en los cursos más avanzados se introducen verbos como *to want* (querer).

El significado de estos dos verbos en ciertos puntos, pueden usarse indistintamente en L1, pero en inglés, aunque seamos comprendidos en una situación social, la connotación lingüística, no es la misma, ya que si aplicamos el verbo *to want* en vez del *to have*. Seremos comprendidos, pero la intención con la que transmitimos el mensaje deja mucho que desear en comparación a si usamos un número mayor de conectores como *may* o *might* para expresarlo, además de la entonación adecuada para reforzar la intención comunicativa.

El problema de esta aplicación es la falta de creación de situaciones que acerquen a los alumnos hacia un contexto realista, en el que puedan ver y experimentar este tipo de situaciones, de lo contrario, solo se podrán quedar en el plano "teórico", siendo gramaticalmente correcto, pero carentes de naturalidad en el diálogo, afectando negativamente a su pronunciación (Marcus et al.1999; Saffran, Aslin & Newport, 1996). Unido a esta idea, Barrera (2009) hace especial mención de la calidad del *input* como aquel medio que permite que la información transmitida provenga con una mejora con un efecto muy positivo en tanto a la integración de las reglas gramaticales, como conceptos y en especialmente la contextualización de los nuevos aprendizajes en los primeros años de enseñanza, donde la plasticidad de cerebral de los infantes es muy alta.

Este factor tiene un poder bastante significativo en la adquisición de L2 actualmente por diversos motivos:

Primeramente, los alumnos en su vida diaria consumen un gran número de vocabulario procedente de la lengua inglesa. Sin embargo, dicho vocabulario está exento de contextualización, siendo susceptible a una mala interpretación. Un ejemplo muy claro son las palabras tabúes en estos idiomas, las cuales se suelen usar con un pretexto de “encajar en los grupos”, pero no son conscientes del efecto que puedan tener en la sociedad, de ahí la importancia de hacerles conscientes del contexto además de su interpretación en el receptor. Desafortunadamente esta idea, se ve reforzada a causa de una considerable falta de pronunciación, un ejemplo simple la palabra Orange, comúnmente pronunciada como /oranch/ en vez de/ /'ɔrɪndʒ/ “orinch”. Este tipo de hechos hacen que los alumnos integren erróneamente estos errores fomentando una fosilización (entiéndase como un error o confusión que se integra erróneamente en el lexicón de una lengua, el cual se usa erróneamente de forma inconsciente).

Secundariamente, los padres de los alumnos no suelen tener un conocimiento profundo de otros idiomas, lo que obliga a que el alumnado solamente pueda practicar en contextos cerrados e incluso artificiales como las clases privadas. Como consecuencia, la adquisición de una L2 en los primeros niveles se limita a situaciones de la vida cotidiana, cuya intención lingüística está limitada, en otras palabras, es más complicado jugar con el lenguaje para ofrecer nuevas palabras para el aprendizaje.

Finalmente, en la actualidad, existe una limitada exposición a diversos acentos, lo que dificulta la comprensión de los diálogos realizados por varias personas procedentes de otros países, esto tiene un efecto negativo, donde al enfrentarse a un acento desconocido y junto a ello una entonación diferente de los diálogos. Esta situación trae como consecuencia que los alumnos tengan dificultades para comprender un acento concreto, desencadenando consecuentemente un rechazo hacia la exposición a este apartado de la L2.

Todos los elementos previos desencadenan diversos efectos durante las etapas más avanzadas del SCEI y el primer ciclo de Educación Primaria, más concretamente en el desarrollo de la lectoescritura.

La lectoescritura es el último paso que permite plasmar sobre el papel u otro soporte todos los sonidos adquiridos de la conciencia fonética, fonémica e intrasilábica.

La primera se encarga de receptar todos los sonidos producidos por un emisor, en otras palabras, solo analiza los sonidos que componen las palabras de una forma mecánica sin hacer alusión al significado de dicha palabra.

La segunda va un paso más allá, esta se encarga de analizar el significado del conjunto de grafemas permitiendo darles un significado y lo más importante, le dan un significado al mensaje, en otras palabras, lo decodifican (Fernández de Haro, 2009:149-167) para una posterior codificación y plasmación sobre el papel (Aceña, 1989, 185-186).

Por último, la conciencia intrasilábica, es la encargada de generar una comprensión de los sonidos recibidos, mediante la agrupación en unidades compuestas por un conjunto de sonidos simples, los “onsets” si son dos consonantes iniciales y las “codas” si es una estructura compuesta por varias consonantes y una vocal, dando lugar a las sílabas (Schuele, M. & Donna B. (2008).

Estas tres conciencias trabajan en conjunto permitiendo el desarrollo de la escritura, pero si tenemos en cuenta las limitaciones mencionadas en los párrafos anteriores, generan un efecto negativo además de suponer una barrera en el desarrollo de la L2 en contextos reales.

7.5 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA, SCAFFOLDING Y LAS FORTALEZAS DMAIC EN EDUCACIÓN INFANTIL.

Como se ha mencionado en el apartado anterior, Noah Chomsky resalta la importancia del factor interactivo con el fin de desarrollar la adquisición de una primera lengua. Dentro de esta misma línea, nos encontramos con Fleta (2006), quien aclara un detalle importante a tener en cuenta todos los docentes tanto en las etapas PCEI como en etapas del SCEI antes de desarrollar una clase. Este autor defiende que la adquisición de cualquier lengua ya sea la L1 o L2, implica una interacción no únicamente de padres a hijos, sino también una interacción entre otras personas, lo que desarrolla su proceso de forma inconsciente, mejorando su fluidez sin apenas esfuerzo.

Este tipo de situaciones comienzan en las escuelas infantiles, donde los bebés ya empiezan a interactuar con las diferentes instructoras, fomentando la exposición a diversos tonos y timbres, lo que facilita la adquisición de un primera L1.

Patricia Kuhl (2004) hizo un doble experimento dividido en dos fases, La primera selecciono un grupo de niños con los que deberían interactuar con hablantes nativos a través del uso de diversos objetos como juguetes. En cambio, en la segunda fase, repitió el mismo procedimiento, pero solo usando películas como elemento emisor de información, sin embargo, en este caso no hubo desarrollo de las habilidades fónicas.

El desarrollo y perfeccionamiento de las habilidades fónicas implican como un contacto continuo con una L2. Sin embargo, esta afirmación nos plantea ya una primera barrera, ¿qué tipo de alumnos son a los que queremos enseñar la L2?

Navarro (2009) nos muestra un corto análisis donde define que la adquisición de una L1 se integra a través de la interacción tanto con los padres como del entorno. Entre otras cosas, esta interacción va mejorando a medida que se incluyen otros elementos como el lenguaje corporal o la repetición de palabras.

En cambio, esta perspectiva cambia con la adquisición de la L2. Esta autora nos habla que la adquisición de esta L2 sigue las mismas técnicas que las de la L1, pero haciendo conscientes los alumnos de que están aprendiendo, siguiendo una explicación teórica (graduada y adaptada en función el tipo de alumnos con los que tratemos) y finalmente se produce mediante la implementación de un contexto.

Los primeros contactos que siguen este sistema de encuentran en el SCEI tanto en los colegios bilingües como en no bilingües y de forma extraescolar con clases de refuerzo las cuales suelen seguir un sistema de inmersión lingüística (entiéndase por un sistema en el que el profesor utiliza la L2 de forma continua para transmitir los contenidos en inglés y ocasionalmente la compagina con la L1 para fomentar la conexión entre L1 y L2 especialmente con los conceptos más desconocidos).

En estos tres sistemas, los profesores seleccionan a un conjunto de contenidos de las programaciones didácticas ya través de un conjunto de actividades los introducimos progresivamente en las clases.

El aprendizaje de estos contenidos se hace de forma consciente como se ha mencionado anteriormente, es decir, a través de un contexto artificial (el aula) en el que ellos saben “en ese momento hay que aprender inglés”.

Durante adquisición de L1, Krashen (1987) nos habla de la inmersión lingüística, en la cual la supervivencia y el constante estímulo junto con la interacción, generan una mejora sustancial tanto en la calidad como en la cantidad de L2.

En cambio, los colegios que siguen los sistemas de inmersión lingüística, generalmente y largo plazo generan una producción de L2 más próxima a una nativa gracias algunas propiedades significativas mencionadas por Lyster (2007):

- La interacción profesor alumno es más dinámica, siguiendo unos principios más próximos a la L1, lo que fomenta la naturalidad de adquisición del lenguaje, por ejemplo, a través de preguntas.
- Las actividades planteadas permiten una mayor interacción entre los propios alumnos.
- Se le da más importancia al diálogo frente al comunicación no verbal.

- El *feedback* (entiéndase por refuerzo otorgado un agente externo quien emite un juicio de valor sobre los aciertos y mejoras sobre una actividad realizada) recibido es mucho más fluido.

Estas características se detectan muy fácilmente durante todas las sesiones, aunque cabe destacar la importante del uso de diversos soportes visuales como imágenes que permiten asociar no únicamente ellos sonidos, sino también la creación de significado visual del contenido trabajado en las sesiones, permitiendo el refuerzo de la conciencia fonémica del vocabulario trabajado en clase o dicho de otro modo precisan un *scaffold* significativo.

El concepto de *scaffold* se usa mucho en la metodología CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) o AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras). Un *scaffold está* compuesto por todos los soportes externos que permiten reforzar el significado de un concepto o conjunto de conceptos trabajados en las sesiones.

En la enseñanza de L2 mediante el uso de CLIL, el significado del vocabulario planteado supone una barrera en sí misma.

En clase, la mayoría de los contenidos trabajados tienen una relación directa con la L1 además de ser realistas, en otras palabras, existen imágenes reales del concepto. Sin embargo, este apoyo solo sirve para contenidos más básicos, pero en niveles avanzados su eficiencia se ve limitada a causa de la inexistencia de apoyos visuales para transmitirlos. Por ejemplo, la enseñanza de emociones básicas es un contenido muy común en los contenidos primarias de L2. En la mayoría de los sets de enseñanza es fácil encontrar apoyos visuales como videos o *flashcards* (entiéndase como un conjunto de cartulinas dispuestas con varios apoyos visuales con un contenido específico) para trabajar en un curso. Sin embargo, a la hora de presentar emociones más complicadas como la frustración o la melancolía, este recurso se limita y por consiguiente precisa otro recurso o un texto donde los alumnos inductivamente puedan averiguar su significado o directamente, traducir.

Otra de las barreras en la L2 es la enseñanza del tipo de lenguaje usado. En CLIL existen dos tipos de lenguaje, BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) y CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) (Véase Fig.1). Ambos trabajan conjuntamente para la enseñanza de L2, el primero este compuesto por el lenguaje usado en situaciones diarias que no precisan contenido académico, por el contrario, el segundo engloba todo el lenguaje visto en el contenido académico.

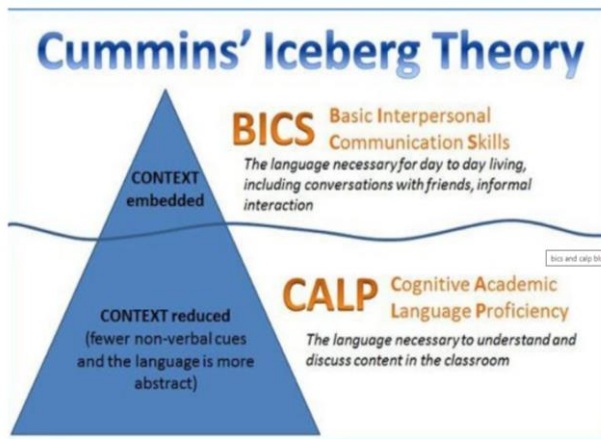


Fig. 1. BICS y CALP (S.N. 2022)

El uso del lenguaje tanto a nivel oral como escrito supone una segunda barrera en la instrucción de L2 en edades tempranas. En la enseñanza de cualquier contenido de L1 los profesores pasan a un segundo plano al lenguaje en sí, porque usan como punto de partida el contexto social para la perfección de las BICS en cambio se centran en trabajar el CALP específico de la lección. En L1 esta barrea esta menos limitada en comparación con L2 ya que su mayor limite está en el empleo del vocabulario. En cambio, en L2 el profesorado debe limitar el uso de BICS y CALP para que la información transmitida tanto para facilitar su comprensión. Como consecuencia, hace que la enseñanza de L2 este más limitada y a al contrario que los adultos, los niños, están desarrollando la L1 y L2 al mismo tiempo al encontrarse dentro del rango de la hipótesis de la diferencia Fundamental (Bley-Vroman 1989:50).

Esta hipótesis explica que los aprendientes desarrollan la L1 y L2 de una forma sincronizada por lo que pueden activar su GU para poder adquirirla progresivamente, frente a los adultos quienes, al ser más experimentados en la L1, puede acceder a la L2 apoyándose en la L1.

Teniendo en cuenta estas limitaciones, los profesores debemos tener en cuenta los siguientes recursos para garantizar un aprendizaje eficiente. En concreto se usa la Taxonomía de Bloom como herramienta de graduación de actividades usando la demanda cognitiva como principal directriz la matriz de Cummins como herramienta de gestión energética del alumnado durante las sesiones y finalmente la estructura DMAIC (*Define, Measure, Analyze, Improve and Control*) como elemento encargado delimitar el conocimiento a enseñar así como garantizar la

correcta y progresiva integración de mismo (Coughlan and Coghlan (2002), Antony and Bhajji (2002), Eckes (2003), Montgomery and Woodall (2008) y principalmente Brook (2010).

- *Define* → Encargado de establecer el objetivo para enseñar, como de los beneficios que pueden proporcionar dicho conocimiento.
- *Measure* → Establece los límites para la recogida de datos del alumnado o muestras para determinar limite y asegurarse la efectividad del aprendizaje.
- *Analyze*→ Analiza los resultados obtenidos considerando los lmites establecidos.
- *Improve*→ Usa los resultados obtenidos como punto de partida, permite cambiar los parámetros para continuar mejorando los resultados obtenidos.
- *Control*→ Establece unos imites dentro de la recolección de datos para mantenerse dentro de los límites establecidos del principio.

Todas estas medidas trabajan sincronizadamente a través de los resultados obtenidos con los ejercicios planteados en las aulas. El problema de esta estructura muestra un punto muy, el aprendizaje individualizado del alumno, además de solo contemplar la enseñanza de contenido teórico-didáctico.

En cambio, en el desarrollo de la conciencia fonológica con el uso del *scaffolding* fuerza a los docentes a limitar de contenido, desarrollando la conciencia fonológica de una forma pasiva a través de los contenidos de las materias. Como consecuencia, los alumnos suelen presentar dificultades a la hora de identificar vocabulario si se utiliza un acento o contexto diferente. Por esto, el desarrollo de la conciencia fonológica usando DMAIC radica en fijar un conjunto de sonidos a través de palabras además de una mejora en la pronunciación como medio para flexibilizar las habilidades de escucha de los alumnos, y junto a esta, en etapas posteriores, la forma de plasmar dichos sonidos sobre el papel.

7.6 CONCLUSIONES

Desarrollar la L1 y L2 supone un proceso lento y complejo y más aún para estudiantes no nativos. El mayor problema al que el profesorado se enfrenta en el desarrollo de una L1 y L2 conjunta, se centra en desarrollar dos lenguas al mismo tiempo partiendo casi desde un mismo punto en común, el desconocimiento.

Esto supone una barrera durante su desarrollo porque los alumnos apenas se pueden apoyar en su L1 cuando tienen que desarrollar un concepto que precisan recursos lingüísticos más avanzados que en la lengua que están aprendiendo.

Como consecuencia, los docentes, debemos enfrentarnos a una doble barrea de entrada, el manejo del lenguaje nativo y el aprendido para generar un nuevo aprendizaje. Para ello es importante que en ciertos momentos nos paremos a analizar el tipo de alumnos con los que tratamos y elaborar un plan de acción basándonos en su conocimiento lingüístico y después pasarlo al plano didáctico, fomentando un aprendizaje más fiable, eficaz y por encima de todo interesante.

7.7 REFERENCIAS

Aceña, J.M. (1989). Bases semiológicas del signo de la escritura: implicaciones didácticas En Actas V Simposio Escuelas de Logopedia y Psicología del Lenguaje de la Universidad Pontificia de Salamanca, 179-189.

Antony, J. and Bhajji, M. (2002), Key Ingredients for a Successful Six Sigma Program, University of Warwick, Warwick.

Baker, S., Idsardi, W., Golinkoff, R., & Petitto, L. A. (2005). The perception of handshapes in American sign language. *Memory and Cognition*, 33, 887–904.

Barrera I. (2009). La importancia de enseñar fonética en el aula de inglés. *Innovación y experiencias educativas*. 23, 1-8. Recuperado el 27 de agosto de 2023 de: [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_23/ISABEL BARRE RA BENITEZ02.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_23/ISABEL_BARRE_RA_BENITEZ02.pdf)

Bley-Vroman, R. (1989) What is the logical problem of foreign language learning. En: Gass, S. y Schachter, J. (Eds.). *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, Q. (2010),

Lean Six Sigma and Minitab - the Complete Toolbox Guide for All Lean Six Sigma Practitioners, 3rd ed., OPEX Resources, London. En Gabriela, F. A., Balestrassi, P. P., Sawhney, R., Mariângela de Oliveira-Abans, & Diogo Leonardo Ferreira, d. S. (2018). Six Sigma learning evaluation model using Bloom's Taxonomy. *International Journal of Lean Six Sigma*, 9(1), 156-174. <https://doi.org/10.1108/IJLSS-01-2017-0006>

Coughlan, P. and Coughlan, D. (2002), "Action research for operations management", *International Journal of Operations & Production Management*, Vol. 22 No. 2, pp. 220-240. En Gabriela, F. A., Balestrassi, P. P., Sawhney, R., Mariângela de Oliveira-Abans, & Diogo Leonardo Ferreira, d. S. (2018). Six

Sigma learning evaluation model using Bloom's Taxonomy. *International Journal of Lean Six Sigma*, 9(1), 156-174. <https://doi.org/10.1108/IJLSS-01-2017-0006>

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

Chomsky, N. (1968). *Language in mind*. New York: Harcourt, Brace World.
Eckes, G. (2003), *Six Sigma for Everyone*, John Wiley&Sons, Hoboken, NJ.

Elementary School Children, Vol. 23, No. 56, 329-337. doi: 10.1590/1982-43272356201307

Fernández de Haro, E., Núñez, M.P. & Romero, A. (2009). Adquisición de habilidades metalingüísticas y enseñanza-aprendizaje de la composición escrita en educación primaria: reflexiones didácticas sobre los resultados de un estudio experimental. *Porta Linguarum, Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras* 12: 149-167.

Fleta, T. (2006). «Aprendizaje y técnicas de enseñanza del inglés en la escuela». *Encuentro: Revista de investigación e innovación en la clase de lenguas*. 16: 51-62.

Hernández, M. (2017). *La producción de los sonidos vocálicos ingleses en educación infantil: análisis y propuesta de mejora (1ª ed.)*. Apeiron.

Hernández, M. (2018). *Análisis de las Text to Speech Technologies (TTS) para la enseñanza de la lectoescritura en L2*. Apeiron.

Jusczyk, P. W. (1997). *The discovery of spoken language*. Cambridge, MA: Bradford/ MIT Press.

Krashen, D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Hertfordshire: Prentice Hall International.

Kuhl, P. (2004). Early Language Acquisition: Cracking the Speech Code, in *Nature Reviews, Neuroscience*, Volume 5, November. Seattle: University of Washington. 831-843.

Lightbown and Spada (2006). *How Languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.

Lyster, R. (2007). *Learning and Teaching Languages through Content*. Amsterdam: John Benjamins.

Maestre A. (2010). Desarrollo del lenguaje verbal. *Innovacion y experiencias Educativas*.26,4-6

arcus, G., Vijayan, S., BandiRao, S., & Vishton, P. (1999). Rule learning by sevenmonth- old babies. *Science*, 283, 77–80.

Montgomery, D.C., and Woodall, W.H. (2008), “An overview of Six Sigma”, *International Statistical Review*, Vol. 76 No. 3, pp. 329-346.

Navarro, B (2009). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Philologica Urcitana*, 2, 115-128

Pérez Porto, J., Gardey, A. (8 de julio de 2011). Cognitivismo - Qué es, en la psicología, definición y concepto. *Definicion.de*. Última actualización el 31 de agosto de 2021. Recuperado el 15 de septiembre de 2023 de <https://definicion.de/cognitivismo/>

Piaget, J. (1983). *Seis estudios de psicología*. Madrid: Ariel.
eal academia española: Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.6 en línea]. < <https://dle.rae.es/entonaci%C3%B3n> > [25 Agosto de 2023].

S.N. (31 de Agosto de2022). Setting the Stage for Cognitive Academic Language Proficiency. Big Books by George. Disponible en <https://www.bbbg.org/cognitive-academic-language-proficiency/>

Saffran, J.R., Aslin, R.N., & Newport, E.L. (1996). Statistical learning by 8-month-olds. *Science*, 274, 1926-1928.

Schuele, M. & Donna B. (2008). *Phonological Awareness Intervention: Beyond the Basics. Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 39: 3-20. Consultado el 20 de julio de 2023 en: <http://lshss.pubs.asha.org/article.aspx?articleid=1777689>

8 DATOS Y PERCEPCIONES SOBRE EL BACHIBAC, UN PROGRAMA BINACIONAL ENTRE FRANCIA Y ESPAÑA. ESTUDIO DE CASO: BACHIBAC EN EL LYCÉE BERTRAN DE BORN DE PÉRIGUEUX

Marta Añorbe De Frutos

Profesora de la Consejería de Educación de España en Francia

RESUMEN: Este trabajo analiza el Bachibac, un programa binacional entre Francia y España conducente a la obtención del bachillerato español y el baccalauréat francés de manera simultánea en tres cursos académicos.

Se describen las características y particularidades de un programa internacional insertado en el sistema educativo francés y vigente en más de un centenar de centros desde el año 2010. El español se convierte en lengua de estudio y de transmisión de conocimientos de la disciplina no lingüística Historia y Geografía.

Se ha realizado una encuesta mediante un cuestionario distribuido entre los estudiantes franceses del centro escolar Lycée Bertran de Born (Périgueux) matriculados en el programa. Los alumnos pertenecían a los tres cursos del Bachibac (Seconde, Première y Terminale). Se preguntaba su opinión sobre diferentes aspectos como la motivación del alumnado, las dificultades del aprendizaje del español en el programa o los intereses de los estudiantes. Todos los participantes destacaron las numerosas ventajas que percibían en este programa y, de manera significativa, señalaron el mayor conocimiento del idioma y de la cultura y la posibilidad de un mejor futuro profesional.

La encuesta recoge que muchos de los alumnos consideran no tener un alto nivel de español necesario incluso inferior al exigido para acceder al programa. Al mismo tiempo, refleja el esfuerzo que supone para numerosos estudiantes que se han visto obligados a cambiar de establecimiento escolar y mudarse a otra ciudad para cursar Bachibac. A su vez, se evidencia la escasa promoción y difusión que se realiza del programa Bachibac desde las entidades públicas españolas.

Palabras clave: Bachibac, educación secundaria, Francia, español para extranjeros

8.1 DATA AND PERCEPTIONS ABOUT BACHIBAC, A BI-NATIONAL PROGRAMME BETWEEN FRANCE AND SPAIN. CASE STUDY: BACHIBAC AT THE LYCÉE BERTRAN DE BORN IN PÉRIGUEUX.

ABSTRACT: This paper analyses the Bachibac, a bi-national programme between France and Spain leading to the achievement of the Spanish and the French baccalaureat simultaneously in three academic years.

It describes the characteristics and particularities of an international programme inserted in the French education system and available in more than a hundred schools since 2010. Spanish becomes the language of study and transmission of knowledge in the non-linguistic discipline of History and Geography.

A survey was carried out and distributed to the French students of the Lycée Bertran de Born school (Périgueux) enrolled in the programme. The students belonged to the three Bachibac courses (Seconde, Première and Terminale).

They were asked about different aspects such as motivation or difficulties in learning Spanish. All the participants highlighted the advantages they perceived in this programme and, significantly, they pointed out the greater knowledge of the Spanish language and the possibility of a better professional future.

The survey shows that many of the students consider that they do not have a high level of Spanish, even lower than the level required to access. At the same time, it reflects the effort involved for many students who have been forced to change schools and move to another city to study Bachibac.

Key words: Bachibac, secondary education, France, Spanish foreign language

8.2 INTRODUCCIÓN

El Ministerio de Educación Francés, l'Éducation nationale, está apostando por internacionalizar su oferta educativa y posibilitar a sus estudiantes la obtención de diferentes diplomas al finalizar su educación secundaria.

Existen diferentes opciones dentro del sistema educativo francés para cursar una educación internacional. Por ejemplo, los estudiantes pueden matricularse en secciones internacionales, europeas y de lenguas orientales. En la misma línea, l'Éducation nationale ofrece la posibilidad de obtener diplomas internacionales, tales como Abibac (doble titulación franco-alemana), Esabac (doble titulación franco-

italiana), Bachibac (doble titulación franco-española) y el Baccalauréat Français International (BFI) que entrará en vigor en 2024.

Este trabajo se plantea como un acercamiento al programa Bachibac, con el fin de describir y explorar las oportunidades de aprendizaje que ofrece y que brinda a los estudiantes franceses.

8.3 EL ESPAÑOL EN EL SISTEMA EDUCATIVO FRANCÉS

La enseñanza y el estudio de la lengua española tienen una gran presencia en el sistema educativo francés y, especialmente, en la educación secundaria.

De acuerdo con el informe *Repère et références statistiques (RERS)*¹, en el curso 2021-2022, el 99,7% de los estudiantes franceses de educación secundaria estaba matriculado al menos en una lengua extranjera. Esta cifra tan alta se debe a que, desde su entrada en la enseñanza secundaria, el aprendizaje de una primera lengua extranjera es obligatorio (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2022, p.110). Según este informe, el inglés es la primera lengua escogida masivamente (96.4% de los estudiantes) muy por delante del alemán (2.7%) y del español (1%) (p.110).

Por su parte, el 79,7% de los alumnos franceses de sixième (6ème) (ver anexo 1) decide escoger una segunda lengua extranjera, una cifra que aumenta hasta el 90.9% a partir de cinquième (5ème) y que se mantiene de manera clara en los últimos cursos de educación secundaria (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2022, p.110)².

El español como segunda lengua extranjera fue estudiada por el 72.8% del alumnado de educación secundaria, seguido del alemán por un 15.4% durante el

¹ El informe *Repère et références statistiques (RERS)* es la publicación anual elaborada desde 1984 por los servicios estadísticos del Ministerio de Educación Francés y el Ministerio de Enseñanza Superior y de Investigación.

² Este aumento se explica porque desde el 2016 es obligatorio cursar una segunda lengua extranjera, mientras que en 6ème es opcional y su enseñanza se limita a dos horas semanales. La elección de aprender otro idioma en 6ème se presenta como una anticipación de lo que se enfrentarán en el siguiente curso.

curso escolar 2021-2022. Por lo tanto, el español es la primera opción elegida por los alumnos para ser estudiada como segundo idioma.

Estos datos del español en el sistema educativo francés son similares a los publicados en el anuario del *Español en el mundo*, publicado por el Instituto Cervantes en 2021.

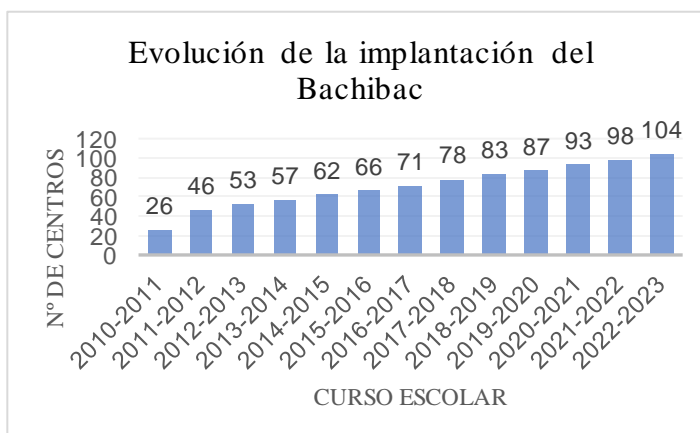
8.4 EL BACHIBAC

El Bachibac es un programa binacional fruto de los acuerdos alcanzados el 10 de enero de 2008 entre los gobiernos de la República Francesa y del Reino de España que se desarrolla en ambos países desde 2010 (Vernetto, 2015, p.33). El Programa comenzó el curso escolar 2010-2011 y se ofrecía en veintiséis establecimientos. Todos se encontraban en Francia metropolitana, excepto uno de ellos que se localiza en el archipiélago de Guadalupe. Los primeros exámenes de este doble diploma tuvieron lugar en junio de 2012 (Aubry, 2020, p.185).

La implantación y la trayectoria del programa binacional Bachibac se ha realizado de manera progresiva siendo los criterios geográfico y políticos claves en la evolución del programa. Según la Consejería de Educación de la Embajada de España en Francia se han priorizado aquellos lugares en los que no había centros escolares acreditados con la sección Bachibac para alcanzar un equilibrio geográfico.

Sin embargo, el gobierno francés ha encontrado algunas dificultades, ya que en algunos lugares resulta complicado encontrar un profesorado formado para impartir la disciplina no lingüística de Historia y Geografía en lengua española.

Figura 1. Evolución de la implantación del programa Bachibac en Francia por cursos



Nota. Elaborado a partir de datos proporcionados por la Consejería de Educación de España en Francia.

Los datos recogidos en la Figura 1 muestran que durante los primeros años la apertura de nuevas secciones tuvo un gran desarrollo. En tan solo dos cursos escolares, el número de centros se había duplicado. No obstante, desde el año 2012 se observa un aumento mantenido en el número de centros que imparten este programa con un incremento de, aproximadamente, cinco centros nuevos cada año hasta llegar a los ciento cuatro centros en la actualidad.

Estos ciento cuatro establecimientos ofrecen este programa en centros escolares de titularidad pública y privada repartidos a lo largo de todo el país en veintiséis de las treinta *Académies* y uno en el exterior, en el Liceo Francés de La Habana (Cuba). Según los datos publicados en la página web de la Consejería de Educación de España en Francia, durante el curso 2021-2022 el programa Bachibac en Francia cuenta con más de seis mil estudiantes matriculados.

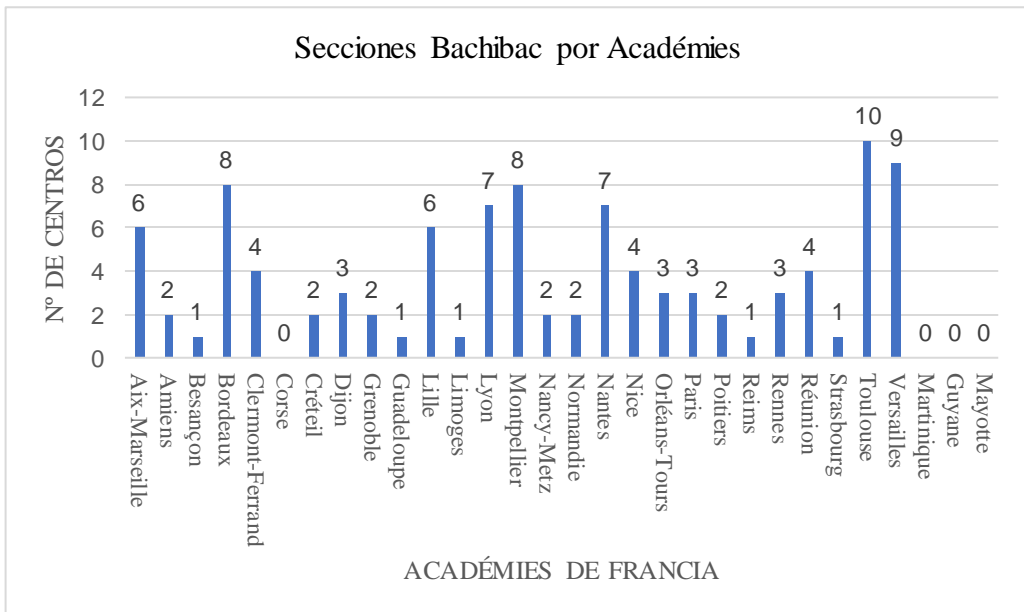


Figura 2. Secciones Bachibac por Académies

Nota. Elaborado a partir de datos proporcionados por la Consejería de Educación de España en Francia.

Tal y como se observa en la Figura 2, las Académies más cercanas a la frontera española, como Burdeos, Toulouse, Aix-Marseille y Montpellier son los lugares en

los que es más fácil encontrar un centro acreditado, mientras que las regiones que hacen frontera con otros países como es el caso de Strasbourg, Nancy-Metz o Besançon cuentan con menos centros. Esto se puede deber a que en estas zonas es probable que se hayan potenciado otros acuerdos como Abibac, el Esabac, debido a la proximidad y los vínculos con el resto de los países fronterizos de Francia.

Para acceder al Bachibac, los estudiantes deben cumplir unos requisitos lingüísticos y serán seleccionados por el centro escolar en el que se desarrolla el programa, donde en algunos casos pueden llevar a cabo entrevistas a los candidatos³.

8.5 CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA BACHIBAC

El programa Bachibac añade siete horas semanales de docencia en español. Las horas se reparten entre las asignaturas de Lengua y Literatura e Historia y Geografía. En el primer caso, se abordan cuestiones relacionadas con el lenguaje, la reflexión lingüística, aspectos gramaticales y la formación literaria. Dentro del estudio de la literatura se pretende conocer textos y obras de autores clásicos de la literatura española e hispanoamericana, así como las principales características de los movimientos artísticos y culturales que han tenido lugar desde el Siglo de Oro español hasta la literatura contemporánea. El programa recoge también la lectura de artículos de prensa actuales.

³ De acuerdo con el artículo 7 de la Arrêté de día 5 de junio de 2019 relativa a la doble emisión del diploma del baccalauréat y del diploma del bachillerato, se puede acceder a la sección Bachibac en dos momentos diferentes. Un estudiante puede inscribirse al comenzar Seconde, siempre que demuestre que puede alcanzar un nivel de B1 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) antes de pasar al siguiente curso. También se puede cursar este programa Directamente desde Première si el alumno ya demuestra estar en posesión de un nivel B1.

A las cuestiones señaladas anteriormente, se le añade la disciplina no lingüística (DNL), Historia y Geografía, en la que los estudiantes descubren hitos históricos desde la Antigüedad hasta los años posteriores a 1970.

La Tabla 1 muestra la distribución semanal de las horas de docencia impartidas en castellano a las que se deben añadir el resto de las enseñanzas comunes y específicas que componen el currículo francés.

Tabla 1. Distribución de las horas impartidas en español por cursos

	Lengua y Literatura	Historia y Geografía
Seconde	4 horas semanales	3 horas semanales
Première	4 horas semanales sustituyendo a la primera lengua extranjera	4 horas semanales de enseñanza específica de historia y geografía en español, de las cuales al menos 3 deben ser impartidas en español.
Terminale	4 horas semanales sustituyendo a la primera lengua extranjera	4 horas semanales de enseñanza específica de historia y geografía en español, de las cuales al menos 3 deben ser impartidas en español.
Exámenes finales	Escrito y oral	Escrito

Nota. Elaborado a partir de Sections binationales franco-espagnoles - le Bachibac. (s. f.). éducol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire. <https://eduscol.education.fr/706/sections-binationales-franco-espagnoles-le-bachibac>.

Los alumnos candidatos al Bachibac realizan las pruebas del baccalauréat correspondientes, según lo establecido en la Arrêté de 16 de julio de 2018 relativa a las pruebas del baccalauréat general. Por lo tanto, para obtener el bachillerato francés, las notas de la evaluación continua de la primera lengua extranjera y de la

asignatura de historia y geografía se sustituyen por los resultados obtenidos en las pruebas específicas del Bachibac.⁴

Los programas de Lengua y Literatura españolas y la parte de Historia del programa de la asignatura de Historia y Geografía se fijan de manera conjunta por Francia y España para los cursos de Première y Terminale. Por su parte, tanto el currículo de lengua española como el de Historia y Geografía de Seconde son establecidos por Francia, al igual que el temario correspondiente a la parte de Geografía de los cursos de Première y Terminale, según el artículo 3 de la Arrêté de 5 de junio de 2019.

De acuerdo con lo establecido en el artículo 11 de la Arrêté de 5 de junio de 2019 relativa a la doble emisión del diploma del baccalauréat y el bachillerato español, la concesión del bachillerato español está sujeta a las siguientes condiciones:

- Aprobar el examen del baccalauréat francés.
- Obtener una nota media de al menos 10/20 en las pruebas escritas y orales de lengua y literatura españolas y en la parte de historia de la prueba de historia-geografía.

En esa misma orden, en el artículo 9, se determina que el alumnado matriculado en la sección Bachibac se presenta a los exámenes en francés conducentes al baccalauréat y en español a las pruebas específicas que les permiten alcanzar al mismo tiempo el doble diploma: Historia y Geografía (prueba escrita) y Lengua y Literatura española (prueba escrita y oral).

Las enseñanzas de este programa permiten a los estudiantes alcanzar al menos el nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Desde 2020, el Ministerio de Educación Español y el Instituto Cervantes han firmado

⁴ Las evaluaciones comunes de la primera lengua extranjera se sustituyen por una evaluación continua de lengua y literatura española, en la que se incluyen una expresión escrita y una expresión oral. Las evaluaciones comunes de historia y geografía se sustituyen por una evaluación continua específica de historia y geografía que se basa en el programa fijado para Bachibac. Se trata de una única prueba escrita en español.

un convenio para promover las certificaciones entre los estudiantes de las secciones internacionales y del Bachibac (El Instituto Cervantes - Diplomas DELE, s. f.).⁵

8.6 VENTAJAS Y OPORTUNIDADES DEL BACHIBAC

Este programa ofrece numerosas ventajas y oportunidades para los estudiantes que lo cursan. Por ejemplo, conduce a la expedición simultánea del bachillerato español y del baccalauréat francés, de manera que permite un acceso directo a la enseñanza superior de ambos países. En efecto, “el hecho de que el diploma oficial de cada Estado se entregue al final de la escolaridad, abriendo las posibilidades de continuar los estudios en la enseñanza superior de cada país, es un poderoso factor de motivación tanto para los alumnos como para sus familias y los profesores” (Marchi-Barboux, 2014, p.106).

La convergencia de un sistema extranjero en el seno de un modelo de enseñanza afincado constituye una de las ventajas más destacadas que ofrece el programa Bachibac, puesto que “la cooperación entre dos sistemas educativos es, pues, una fuente de enriquecimiento y emancipación para los alumnos, ya que el uso de la lengua va más allá del simple dominio de las competencias lingüísticas” (Marchi-Barboux, 2014, p.106).

8.7 EL ESPAÑOL COMO LENGUA PARA LA TRASMISIÓN DE CONOCIMIENTOS

El español se convierte en el programa Bachibac no solo en el objeto de aprendizaje, sino en el transmisor de conocimientos y saberes vinculados a la disciplina de Historia y Geografía. Por ello, los docentes emplean metodologías en las que español se convierte en una “una herramienta para comunicarse a través de contenidos, que ayuden al estudiante a adquirir un conocimiento que a su vez construya un puente a una nueva cultura” (González, 2015, p.7).

⁵ DELE F, dirigido a escolares de secciones europeas, y que se rige por licitación del Ministerio de Educación francés otorgada al Instituto Cervantes, los datos se mantienen estables años tras año, con un total de 10229 en el curso 2021 (García Cañedo, 2021).

A través del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) se busca crear espacios donde se produzca el “aprendizaje de contenidos y de una lengua de forma simultánea y significativa” (González, 2015). No obstante, para que este doble aprendizaje sea posible, se debe tener en cuenta que el español se emplea para comunicarse, desarrollar estrategias de aprendizaje y su estudio pasa a un segundo plano (Custodio y Caballero, 2016, p.9). En la misma línea, la fluidez es necesaria para favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa, por lo que un contexto de aprendizaje en el que los estudiantes puedan expresarse sin miedo al error es fundamental para este doble aprendizaje (Custodio y Caballero, 2016, p.10).

En definitiva, el programa Bachibac es una oportunidad para introducir la metodología AICLE en la educación secundaria francesa y es una muestra de que se puede emplear el español en contextos reglados para enseñar una lengua, aprenderla y comunicarse al mismo tiempo.

8.8 METODOLOGÍA

Este trabajo pretende dar a conocer tanto las posibilidades que ofrece cursar este programa y darle visibilidad. Se han empleado diferentes herramientas que han permitido realizar un análisis cuantitativo y cualitativo.

8.9 PARTICIPANTES

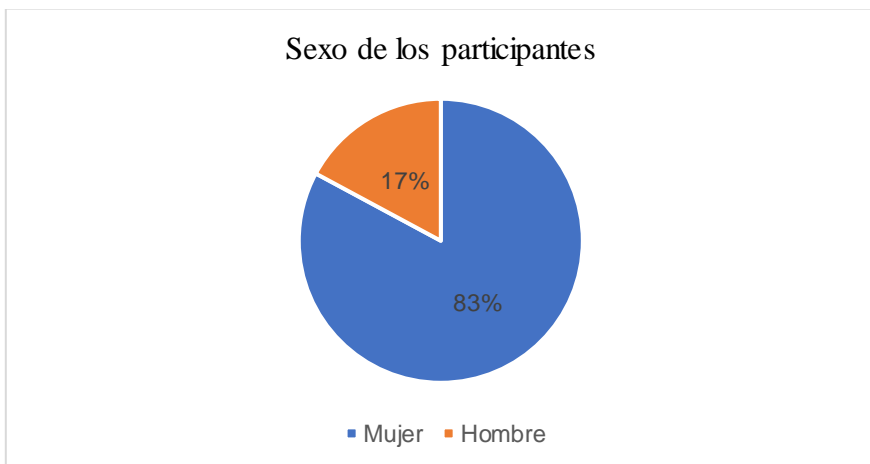
En este estudio de caso han participado los estudiantes del programa Bachibac del Lycée Bertran de Born de Périgueux (Dordoña, Académie de Bordeaux). Es un establecimiento público que acoge a más de 850 alumnos comprendidos entre los quince y los dieciocho años, lo que equivale a los tres últimos cursos de la educación secundaria (Seconde, Première y Terminale).

También es posible cursar los cuatro cursos anteriores al Lycée conducentes al Diplome National du Brevet (DNB) y que equivaldrían a las edades comprendidas entre los once y los quince años, incluyendo 6ème, un curso que en España se encuentra dentro de la educación primaria. Este establecimiento escolar es el único centro de toda la región de Dordoña que ofrece el doble diploma desde los inicios del programa, siendo uno de los ocho liceos de la Académie de Bordeaux adheridos al Bachibac.

Se confeccionó una encuesta que se distribuyó entre los estudiantes de los tres cursos de Bachibac. Recibieron las preguntas a través de Pronote, la plataforma de gestión educativa que se utiliza en el sistema público francés como vía de comunicación entre los miembros de la comunidad educativa (dirección, docentes, familias y alumnado). El cuestionario estaba formado por doce preguntas tanto cerradas como abiertas.

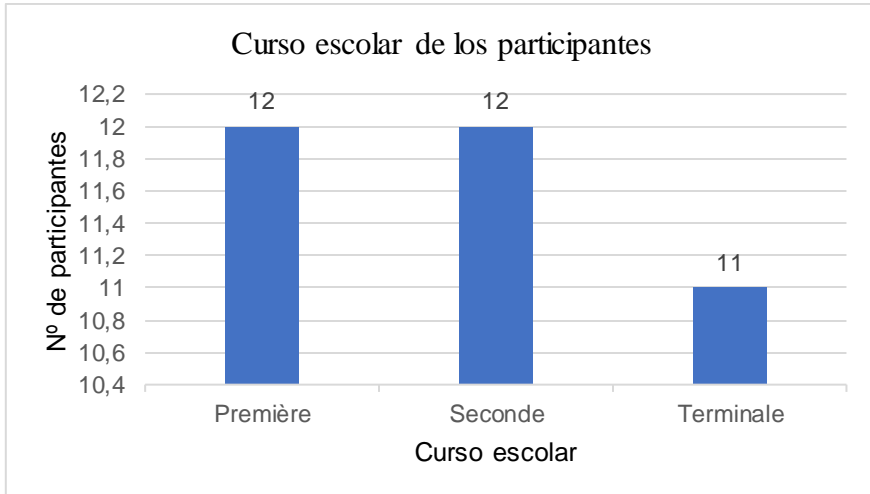
El formulario se facilitó a los ochenta estudiantes matriculados en Bachibac durante el curso 2022-2023, de los cuales treinta y cinco completaron la encuesta.

Figura 3. Sexo de los participantes (N=35)



Contestaron a las preguntas veintinueve mujeres y seis hombres (Figura 3) que se encontraban en diferentes clases y niveles: once estudiantes de Terminale, doce de Première y doce de Seconde, por lo que se han recogido opiniones de estudiantes que están en el inicio del programa, en la mitad del mismo y cerca de finalizar los estudios, tal y como se observa en la Figura 4.

Figura 4. Curso escolar en el que se encuentran los participantes (N=35)



Por otra parte, se entrevistó a dos asesores técnicos de la Consejería de Educación de España en París que se encargaban de la coordinación del Bachibac y la homologación de los títulos. En la misma línea, se contó con la colaboración de la profesora de lengua y literatura responsable de la sección binacional del Lycée Bertran de Born.

8.10 RESULTADOS

A continuación, se realiza un análisis de las respuestas ofrecidas por los participantes.

8.10.1 Motivación para cursar el programa

La primera pregunta buscaba conocer cuál era la motivación y las razones que llevan a estudiantes de secundaria a cursar un programa conducente a un doble bachillerato. Todos los encuestados han coincidido en las ventajas que les puede ofrecer de cara a su futuro profesional y su preferencia por aprender este idioma. En efecto, uno de los estudiantes ha argumentado que ha seleccionado este doble diploma “porque me gusta mucho el idioma español y mi profesora de español cuando estaba en el colegio me dijo que era una oportunidad extraordinaria porque me abriría puertas tanto en Francia como España”.

No todos los participantes persiguen los mismos objetivos. Dos estudiantes afirman haber elegido este programa por las facilidades que puede suponer conocer

un idioma para viajar y once encuestados porque consideran que les va a beneficiar de cara a sus estudios universitarios, ya sea porque quieren acceder a estudios donde la nota de acceso es alta o porque quieren realizar parte de ellos en España o en un país hispanohablante.

Otro de los motivos que les conduce a cursar este programa son los vínculos con España. Tres los participantes han respondido que se encuentran en este programa por su deseo de mantener lazos con España, para poder comunicarse con familiares que residen en este país o porque han visitado España con frecuencia y quieren reforzar sus conocimientos de lengua y cultura.

Por otra parte, cuatro estudiantes han comentado las oportunidades académicas que les aporta este programa a lo largo de los tres años que lo componen. Uno de los estudiantes argumenta que se ha inscrito en este programa “para estar en una buena clase y encontrar a gente que es como yo. Además, pienso que es una buena oportunidad para el futuro hablar un idioma bastante bien y descubrir la historia, cultura y literatura españolas”.

La última razón por la que han escogido este programa binacional es el hecho de dominar el español. Cuatro participantes creen que el Bachibac les permite mejorar sus conocimientos en el idioma, al mismo tiempo, que conocen una cultura y una literatura. En esta línea de opiniones, uno de los participantes explica que ha escogido el programa porque “el lenguaje forma parte del mundo de hoy. Es muy importante para mí dominar un idioma que no sea el mío. Y el español es hermoso”.

8.10.2 Conocimiento de la oferta del Bachibac

El programa Bachibac tan solo se ofrece en este centro de la región de Dordoña, por lo que es posible que para muchos jóvenes de la región sea desconocido. Salvo tres casos en los que los participantes lo habían conocido en ferias de educación, jornadas de orientación o por su propia investigación, el resto de los participantes lo había descubierto gracias a sus profesores de español, de Geografía e Historia, tutores o familiares cercanos que habían cursado o que conocían previamente este doble bachillerato. Estas respuestas confirman los comentarios de los asesores técnicos de la Consejería de Educación de España en Francia, quienes reconocieron que desde España no se realizan labores de promoción, sino que es una iniciativa de Francia. Son, principalmente, los profesores de español y el entorno próximo del estudiante quienes acercan este doble diploma a los jóvenes franceses.

8.10.3 Desplazamiento o cambio de centro por el Bachibac

Quince estudiantes han respondido que se han visto obligados a cambiar de establecimiento escolar y mudar a otra ciudad para poder realizar el doble bachillerato.

Figura 5. Porcentaje de estudiantes que han cambiado de centro/ciudad (N=35)



Esto supone que un 43% de los alumnos encuestados ha decidido abandonar su vivienda familiar para alojarse durante cinco días a la semana en el internado que ofrece, en este caso, el Lycée Bertran de Born. Los datos publicados en el informe *Repères et références statistiques (RERS)*, durante el curso pasado,

revelan que un 3.8% de los estudiantes matriculados en la enseñanza pública se encontraba en régimen de internado en las residencias que ofrecen algunos centros escolares. Según la publicación, estas cifras aumentan hasta el 5.4% en el caso de los estudiantes de los tres últimos cursos de secundaria. Si se comparan los datos del formulario con los publicados en el informe referido, se aprecia el enorme esfuerzo que se ven obligados a realizar tanto sus estudiantes como sus familias.

8.10.4 Requisitos de acceso

En cuanto a los requisitos de entrada en la sección Bachibac, a excepción de tres encuestados, todos consideran que las condiciones de acceso son suficientes. Uno de los encuestados respondió que “son suficientes porque es un programa que debe estar abierto a numerosas personas”. En la misma línea, otro estudiante argumenta que los requisitos son suficientes, por lo que al comenzar el programa “deberían tener el nivel requerido de lengua”. Por el contrario, dos personas consideran que los requisitos son insuficientes y que se deberían reconsiderar “con el fin de tener una presentación real de la sección Bachibac”. Tan solo uno de los participantes considera excesivos los requisitos.

8.10.5 Oportunidades del programa

Los encuestados ven en este programa una serie de ventajas que les pueden aportar diferentes oportunidades tanto a nivel de estudios, laboral o personal. Uno de los encuestados ha respondido que este doble diploma le va a ofrecer “más oportunidades en el mundo del trabajo y la posibilidad de hacer mis estudios en un país de lengua española”.

La gran mayoría de los participantes ve como principal beneficio de este programa el hecho de poder incrementar el nivel en la lengua española, de manera que puedan, en un futuro, estudiar en un país de habla hispana, viajar o interactuar con otras personas en esta lengua. Por ejemplo, para otro alumno, el doble diploma le va a permitir tener “una visión de España más grande, un nuevo idioma y el hecho de poder viajar a países hispanos entendiendo el idioma de las personas”. Caso similar el de otro estudiante, quien considera el Bachibac como una ventaja, puesto que le va a suponer “una distinción importante en el curriculum. Demuestra mi capacidad de trabajo lo que puede abrirme puertas en el futuro y me permite, si así lo quiero, trabajar en un país extranjero” y el de otro participante, quien reconoce como una ventaja “la manera de trabajar a día de hoy, la capacidad a viajar y hablar con muchas más personas en el mundo”.

Otro de los estudiantes manifiesta la importancia de los idiomas en la sociedad actual para incorporarse al mundo laboral y expresa su deseo de “estudiar Derecho francés y español, así Bachibac me permite aprender el idioma, la cultura, la historia y también crear importantes vínculos con mis compañeros porque durante tres años estamos en la misma clase con el mismo grupo”. Por otra parte, cuatro estudiantes han respondido que este programa les va a ayudar a alcanzar sus objetivos más fácilmente, de manera que creen que van a poder acceder a mejores centros universitarios, a dobles titulaciones universitarias o a estudios con mayor demanda y notas de corte.

8.10.6 Aspectos de mejora

La mayoría de los alumnos encuestados no sugiere cambios. Trece de los treinta y cinco participantes han comentado algunos cambios que ellos introducirían, por lo que se puede deducir que, en líneas generales, están satisfechos. La respuesta más repetida ha sido la de organizar viajes y mantener más el contacto e interacción con personas nativas. Por ejemplo, uno de los participantes ha mencionado que sería útil “organizar intercambios entre los alumnos franceses y españoles para que hablemos más. La práctica oral es algo que deberíamos trabajar más”. Por su parte, otro de los encuestados propone “tener una clase española con la que mantener una correspondencia”.

Hay que tener en cuenta que este estudio se ha realizado con estudiantes que se han visto afectados por la pandemia, de manera que sus posibilidades de viajar y de realizar intercambios culturales se han visto muy reducidas. Esta reflexión la realiza un participante quien expresa que “no cambiaría nada en el Bachibac, pero me arrepiento de los años en los cuales lo integré. En 2020, en Francia, tuve clases una vez por quincena con solo la mitad de la clase y no pudimos hacer intercambios”. Por lo tanto, es posible que las respuestas a esta pregunta sean diferentes si preguntamos a franceses que han terminado estos estudios en años anteriores al 2020. Por otra parte, cuatro estudiantes proponen reducir el volumen de la literatura del programa y sugieren realizar otras disciplinas no lingüísticas como las ciencias y enfocarse en la enseñanza de un vocabulario “más práctico y útil en la vida diaria y menos literario”.

8.10.7 Dificultades con el español

Diez participantes han respondido que el paradigma verbal es uno de los problemas, tres de los estudiantes afirman que la gramática del español es el aspecto más difícil y dos han puesto el foco en la ortografía y, particularmente, en la acentuación de palabras. Por su parte, otros tres encuestados han señalado el plano léxico y cuatro participantes han reconocido que sus principales dificultades se encuentran en la comprensión escrita y, concretamente, en el análisis de los textos literarios y de sus figuras literarias.

Cinco participantes manifiestan sus problemas para expresarse oralmente y reconocen tener dificultades en la pronunciación. Por su parte, una de las respuestas se centra en la comprensión auditiva, ya que reconoce no saber distinguir las diferentes variedades del español. Probablemente, los docentes del programa Bachibac son conscientes de estas dificultades y traten de acercar

soluciones, pero es posible que no puedan dedicar mucho tiempo en el aula para resolver estas dudas o trabajar estas cuestiones debido a las exigencias del programa y a la presión por terminar todo el temario.

8.10.8 Nivel de español

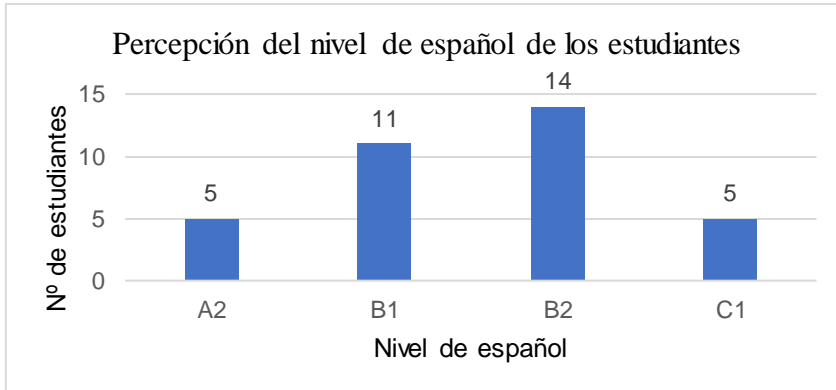
Por último, se preguntaba a los estudiantes si se consideraban bilingües y qué nivel de español creían que tenían ellos. En cuanto a la primera pregunta, veintiocho alumnos no se consideran bilingües, mientras que siete han respondido que sí piensan que lo son, tal y como se recoge en la Figura 6.

Figura 6. Percepción de bilingüismo entre los participantes (N=35)



Con respecto a la segunda pregunta, los resultados son variados. Cinco estudiantes consideran que poseen un nivel A2, once participantes han respondido que su nivel es B1, catorce candidatos al Bachibac creen que su nivel de español es un B2 y cinco participantes estiman que su nivel de español se acerca al C1, según se observa en la Figura 7.

Figura 7. Percepción del nivel de español (N=35)



Las respuestas de dieciséis alumnos son llamativas, ya que de acuerdo con los criterios de admisión el nivel mínimo para acceder es un B1, tal y como se recoge en la Arrêté del 5 de junio de 2019. Estos alumnos consideran no haber alcanzado el nivel mínimo exigido para ingresar en este doble diploma. En la misma línea, se espera que los estudiantes terminen este programa con un nivel cercano al B2 y tanto el Ministerio de Educación de España como el Instituto Cervantes tratan de promocionar las certificaciones DELE de nivel B2-C1.

8.11 CONCLUSIÓN

El programa Bachibac, dirigido a estudiantes franceses, ofrece la oportunidad de obtener el bachillerato español y el baccalauréat francés en tres cursos académicos, de manera que pueden acceder a los estudios universitarios de ambos países sin la necesidad de realizar pruebas específicas. Desde su origen en el año 2010, ha aumentado el número de centros adscritos al programa hasta alcanzar ciento cuatro en la actualidad, con más de seis mil alumnos participantes.

Los candidatos al programa Bachibac deben tener un cierto conocimiento de la lengua para acceder y una motivación para poder finalizarlo con éxito. El hecho de acudir al menos siete horas semanales a sesiones en español supone un esfuerzo añadido al alumnado, que debe hacer frente a las exigencias propias del sistema educativo francés.

La encuesta distribuida entre los alumnos matriculados en el programa Bachibac del centro Lycée Bertran de Born de Périgueux pone de manifiesto las numerosas ventajas que consideran les ofrece este programa, siendo las principales un posible mejor futuro profesional y un mayor conocimiento del idioma y de la cultura hispanas.

Los participantes consideran que las condiciones de acceso son suficientes para poder seguir con éxito el programa y alcanzar el doble bachillerato. No solo estudian la lengua española y la literatura, sino que también el español se presenta como la lengua de transmisión de conocimientos, en este caso, de la asignatura de Historia y Geografía.

La encuesta muestra que los alumnos creen que su nivel de español es menor del esperable al finalizar los tres años de programa e incluso menor del necesario para acceder al Bachibac. Respecto a posibles modificaciones, la mayoría de los alumnos está satisfecha con el programa actual. Como sugerencia, recomiendan aumentar los intercambios con estudiantes españoles e incrementar la interacción con nativos. Hay que tener en cuenta que estos participantes se han visto afectados por la pandemia causada por el covid-19, por lo que sus posibilidades de viajar han sido muy escasas. No obstante, también reconocen tener algunas dificultades relacionadas con el aprendizaje del español, tales como el paradigma verbal y la expresión oral.

Para el alumnado, supone un esfuerzo añadido respecto al baccalauréat francés, ya que el 43% de los alumnos que han respondido a la encuesta han debido cambiar de establecimiento escolar y mudarse a otra ciudad, una cifra muy superior al 5.4% de los estudiantes franceses de secundaria que se encuentran en régimen de internado.

A su vez, la encuesta recoge la escasa promoción que se realiza del programa Bachibac, especialmente desde España, ya que la mayoría de los participantes había descubierto este programa gracias a sus profesores de español o familiares que ya habían participado en él.

La implantación y promoción del Bachibac, el nivel de español alcanzado por sus participantes y aspectos pedagógicos de la enseñanza del español como lengua extranjera y de transmisión de conocimientos son algunas de las cuestiones que deberían ser estudiadas en futuras investigaciones. Trabajos posteriores podrían contribuir a mejorar los resultados del programa Bachibac.

8.12 REFERENCIAS

Arrêté de 6 de junio de 2015, relativa al programa de enseñanza de lengua y literatura española. *Journal Officiel de la République française*, 30, de 23 de julio de 2015.
<https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo30/MENE1515297A.htm>

Arrêté de 16 de julio de 2018, relativa a las modalidades de organización de la evaluación continua para la evaluación de las enseñanzas impartidas en las clases conducentes al baccalauréat general y al baccalauréat tecnológico. *Journal Officiel de la République française*, 20, de 17 de julio de 2018. https://www.legifrance.gouv.fr/download/pdf?id=bO-LV3sve6KqVFtHS4xHw-_AvWkqbw3aGTWSBldcbDg

Arrêté de 5 de junio de 2019, relativa a la doble emisión del diploma baccalauréat y del diploma de Bachillerato. *Journal Officiel de la République française*, 22, de 23 de junio de 2019. <https://www.legifrance.gouv.fr/download/pdf?id=2WUzksH3ufMBhyv420fYWNHsp3UOFGUobnL-cBCjs28>

Arrêté de 28 de junio de 2021, relativa al programa de enseñanza de historia en las secciones Bachibac. *Journal Officiel de la République française*, 29, de 22 de julio de 2021.

Arrêté de 21 de diciembre de 2021, modificando la Arrêté modificada de 2 de marzo de 2011 por la que se establece la lista de establecimientos que ofrecen sección binacional de Bachibac. *Journal Officiel de la République française*, 6, de 8 de enero de 2022. <https://www.legifrance.gouv.fr/download/pdf?id=zVE3ZgxxJ2b8DyEFbgdkttoSRuAdkFvSjtWKJebKU2>

Aubry, A. (2020). Les doubles certifications européennes : le cas du Bachibac en Andalousie. *Gerflint.Fr*, 181–190. <https://orcid.org/0000-0002-6879-1916>

Centros franceses Bachibac. (s. f.). Francia | Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/francia/estudiar-espanol-en-francia/centros-bachibac.html>

El Instituto Cervantes - Diplomas DELE. (s. f.). Francia | Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/francia/dele-espanol-para-otros-fines/instituto-cervantes.html>

García, D.(2021). El español en Francia. *CVC.Anuario 2021. El español en el mundo 2021*. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/europa/francia.htm

González, F. (2015). ELE e inmersión : aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE / CLIL) para la enseñanza de ELE. *Biblioteca virtual redELE*, 1-11.

Marchi-Barboux, I. (2014). Parcours d'avenir : l'atout d'une éducation à la française. *Synergies Espagne*, 7, 101–107.

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2022). *Repères et références statistiques*.

Sections binationales Bachibac. (s. f.). Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse.
<https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo10/MENE2104093N.htm>

Vernetto, G. (2015). L'ouverture à l'internationale par un diplôme binational : le BachiBac. *Éducation Et Sociétés Plurilingues*, 38, 33–45.
<https://doi.org/10.4000/esp.525>

8.13 ANEXO 1

Tabla 2. Equivalencias entre el sistema educativo español y el sistema educativo francés

	Sistema español	Sistema francés
11-12 años	6º Primaria	Sixième (6ÈME)
12-13 años	1º ESO	Cinquième (5ÈME)
13-14 años	2º ESO	Quatrième (4ÈME)
14-15 años	3º ESO	Troisième (3ÈME)
15-16 años	4º ESO	Seconde
16-17 años	1º Bachiller	Première
17-18 años	2º Bachiller	Terminale

Nota. Elaborado a partir de *Equivalencia de niveles sistema francés sistema español*. (2018, 3 septiembre). Lycée Français de Madrid. Recuperado 3 de enero de 2023, de <https://www.lfmadrid.net/es/el-centro/equivalences/109-equivalencia-de-niveles-sistema-frances-sistema-espanol>

9 VISIONS, COURAGE, AND ASPIRATIONS: INTERCULTURALITY IN BRAZIL'S EARLY CHILDHOOD BILINGUAL EDUCATION

Antonieta Megale
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Michele Salles El Kadri
Universidade Estadual de Londrina (UEL/Cnpq)

ABSTRACT: Bilingual education in Brazil comprises several contexts, such as border bilingual schools, the education of linguistic minorities, bilingual schools of prestigious language offered for upper-class students, and bilingual education of immigrants and deaf community. In recent years, however, there has been an upward growth of private schools that name themselves bilingual (Megale, 2018) due to the belief of Brazilian families in the advantages of their children becoming fluent/proficient in English, a common promise of these institutions (Megale & Liberali, 2016). Due to the lack of legislation so far, as the first federal regulation, the National Curricular Guidelines for the provision of Plurilingual Education, was approved by the National Council of Education but still awaits approval from the Ministry of Education, many schools that call themselves bilinguals, according to Oliveira and Hofling (2021), do not carry out a bilingual education curriculum with principles of a plurilingual pedagogy. Aware of the extreme situations that we been experiencing in Brazil, such as the inequality of opportunities and the neoliberalism that rules our educational processes, in this text, we dream, dare and hope when discussing our vision of bi/multilingual intercultural education that is critical and committed to social justice in order to create untested feasibilities (Freire, 1987) that challenge the current structure. In order to do so, we exemplify our vision through the analysis of thematic activities of the material *Global Kids - a Bilingual portfolio* (El Kadri & Saviolli, 2022), supported by the concept of interculturality (Candau, 2008; Fornet-Betancout, 2001; 2004) and a heteroglossic view of language. This material was designed for the implementation of a public bilingual school, aiming at lower-class students, in the city of Ibiporã in the South of Brazil. The results point out that the inclusion of non-hegemonic narratives and identities may foster opportunities to develop a curriculum that forge access

to other ways of being and acting in the world. We conclude that the intentional choice of children's stories that aim at overcoming the pretense of curricular neutrality, propagated by the monocultural character of our schools, has the potential to promote access to other narratives and discourses for the production of agentive, responsive and more solidary subjects.

Keywords: interculturality; bi/multilingual education; untested feasibilities.

9.1 VISIONES, CORAJE Y ASPIRACIONES: INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN BILINGÜE INFANTIL BRASILEÑA

RESUMEN: La educación bilingüe en Brasil abarca varios contextos, como las escuelas bilingües fronterizas, la educación de minorías lingüísticas, escuelas bilingües de lenguaje prestigioso ofrecidas para estudiantes de clase alta, y la educación bilingüe de inmigrantes y la comunidad sorda. Sin embargo, en los últimos años, ha habido un crecimiento ascendente de escuelas privadas que se denominan bilingües (Megale, 2018) debido a la creencia de las familias brasileñas en las ventajas de que sus hijos se vuelvan fluidos/capaces en inglés, una promesa común de estas instituciones (Megale & Liberali, 2016). Debido a la falta de legislación hasta ahora, ya que la primera regulación federal, las Directrices Curriculares Nacionales para la provisión de Educación Plurilingüe, fue aprobada por el Consejo Nacional de Educación, pero aún espera la aprobación del Ministerio de Educación, muchas escuelas que se llaman bilingües, según Oliveira y Hofling (2021), no llevan a cabo un currículo de educación bilingüe con principios de una pedagogía plurilingüe. Conscientes de las extremas situaciones que hemos estado experimentando en Brasil, como la desigualdad de oportunidades y el neoliberalismo que rige nuestros procesos educativos, en este texto, soñamos, nos atrevemos y esperamos al discutir nuestra visión de la educación intercultural bi/multilingüe que es crítica y comprometida con la justicia social con el fin de crear posibilidades inexploradas (Freire, 1987) que desafían la estructura actual. Para ello, ejemplificamos nuestra visión a través del análisis de actividades temáticas del material Global Kids - un portafolio bilingüe (El Kadri & Saviolli, 2022), respaldado por el concepto de interculturalidad (Candau, 2008; Fornet-Betancout, 2001; 2004) y una visión heteroglósica del lenguaje. Este

material fue diseñado para la implementación de una escuela bilingüe pública, dirigida a estudiantes de clase baja, en la ciudad de Ibioporã en el sur de Brasil. Los resultados indican que la inclusión de narrativas e identidades no hegemónicas puede fomentar oportunidades para desarrollar un currículo que forje el acceso a otras formas de ser y actuar en el mundo. Concluimos que la elección intencionada de historias infantiles que buscan superar la pretensión de neutralidad curricular, propagada por el carácter monocultural de nuestras escuelas, tiene el potencial de promover el acceso a otras narrativas y discursos para la producción de sujetos agentes, responsivos y más solidarios.

Palabras clave: interculturalidad; educación bi/multilingüe; posibilidades inexploradas.

9.2 INTRODUCTION

Bilingual education in Brazil comprises several contexts, such as border bilingual schools, the education of linguistic minorities, bilingual schools of prestigious language offered for upper-class students, and bilingual education of immigrants and deaf community. In recent years, however, there has been an upward growth of private schools that name themselves bilingual (Megale, 2018) due to the belief of Brazilian families in the advantages of their children becoming fluent/proficient in English, a common promise of these institutions (Megale & Liberali, 2016).

Due to the lack of legislation so far, as the first federal regulation, the National Curricular Guidelines for the provision of Plurilingual Education, was approved by the National Council of Education but still awaits approval from the Ministry of Education, many schools that call themselves bilinguals, according to Oliveira and Hofling (2021), do not carry out a bilingual education curriculum with principles of a plurilingual pedagogy. Aware of the extreme situations that we been experiencing in Brazil, such as the inequality of opportunities and the neoliberalism that rules our educational processes, in this paper, we dream, dare and hope when discussing our vision of bi/multilingual intercultural education that is critical and committed to social justice in order to create untested feasibilities (Freire, 1987) that challenge the current structure. Thus, we exemplify our vision through the analysis of thematic activities of the material *Global Kids - a Bilingual portfolio* (El Kadri & Saviolli, 2022), supported by the concept of interculturality (Candau, 2008; Fonet-Betancout, 2001; 2004) and a heteroglossic view of language. This material was designed for the

implementation of a public bilingual school, aiming at lower-class students, in the city of Ibiporã in the South of Brazil.

9.2.1 Dreaming: Our vision of Bi/Multilingual Intercultural Education

With the rising rivalry among Brazil's private educational institutions vying for student enrollment, numerous schools now purport to offer bilingual and intercultural instruction. Additionally, bilingual programs are increasingly becoming a part of public education initiatives in Brazil. Several of these schools mistakenly believe that employing dual language instruction inherently equates to a multifaceted educational approach, even when the curriculum hasn't been specifically designed that way.

In modern pedagogical discussions, the topic of multiculturalism has taken a central role. Candau and Moreira (2008, p. 7) elaborate on Kincheloe and Steinberg's (1997) notion that multiculturalism's definition can be paradoxically broad and yet vague. These scholars emphasize the importance of precisely defining multiculturalism, highlighting its connection with the challenges societies encounter due to significant demographic and cultural shifts.

Candau (2008) comments on the multifaceted nature of the term "multiculturalism," emphasizing its potential complexity in in-depth discussions. Given the variety of interpretations surrounding this term, Candau outlines two major paradigms in handling contemporary multicultural challenges. One is a mere descriptive approach, focusing on outlining prevailing diversity, while the other is a proactive approach, emphasizing transformative ways to understand, analyze, and engage with diversity. The latter viewpoint critiques superficial celebrations of diversity, prompting a more profound introspection into how these diversities are produced and the values they represent. Furthermore, Candau (2008) delineates three subsets within the proactive paradigm: assimilationist, differentialist or plural monoculturalism, and interactive multiculturalism, also termed as interculturality.

Candau (2008; 2016) explains the assimilationist viewpoint acknowledges multicultural societies and promotes inclusive dynamics, with an emphasis on integrating everyone into the dominant culture. In the realm of education, this perspective leans toward universally accessible education and equality of opportunity. Nevertheless, the author underscores its failure to challenge ingrained monocultural norms in academic settings. In contrast, the differentialist approach champions recognizing and safeguarding distinct cultural identities. However, it may inadvertently support a fixed perspective on cultural identity formation without addressing the inherent power dynamics between various cultural factions, inadvertently fostering seemingly homogenous cultural enclaves.

In contrast, Candau's interactive multiculturalism (2008; 2016), or interculturality, emphasizes constructing democratic societies that amalgamate equality-driven strategies with identity-centric policies. This approach promotes active engagement between diverse societal segments, perceiving cultural identities as fluid and ever-evolving. Regarding the various models proposed by Candau (2008), the initial two, assimilationist and differentialist, fail to recognize the fundamental role of diversity in individual development. Santos and Nunes (2003) argue that not every multicultural concept is intrinsically liberating. Some, especially the aforementioned two, stem from a Eurocentric worldview. Such notions distance themselves from debates on power dynamics and societal inequalities.

We advocate an interactive multicultural or intercultural perspective, emphasizing recognizing and respecting diversity (Santos & Nunes, 2003). Contemporary thought leaders, including Dietz (2012) and Tubino (2005), among others, champion this viewpoint. Importantly, from an intercultural stance (Walsh, 2009), we urge the reassessment of historically entrenched disparities and prejudices in our society, touching upon areas such as socio-cultural, gender, and sexual orientation dynamics. Our educational ethos centers on building societies where differences form the bedrock of democracy, fostering individuals capable of forging equitable relationships. A significant component of this ethos is curricular designs that challenge predominant ideologies and champion diverse life perspectives.

Building upon this, Candau (2008) lists distinct characteristics of interculturality, which include breaking free from fixed cultural perspectives, recognizing historical constructs of social dynamics, acknowledging ongoing cultural blending processes, and addressing present-day societal disparities. To truly realize intercultural bilingual education, we posit that through the students' language of birth and the additional languages, students can be exposed to varied worldviews, thereby expanding their understanding and deciding which knowledge aligns with their individual aspirations. Engaging with diverse textual resources in both languages allows students a more nuanced understanding of their societal roles, driving informed choices.

Recognizing the pressing challenges Brazil currently faces, including unequal opportunities and the dominance of neoliberalism in our educational systems, our aim is to explore our aspiration for a bi/multilingual intercultural education that is

rooted in critical thinking and dedication to social justice. in order to create untested feasibilities⁶ (Freire, 1987) that question the prevailing framework.

We must, therefore, turn to those voices that have been historically ignored in their ways of feeling, living, and producing knowledge. In this way, we can achieve a cultural shift towards overcoming monocultural and Western thinking in a process of relearning thought. In this process, thinking is conceived “as a continued exercise of summoning voices and re-perspectivizing knowledge and wisdom” (Fornet-Betancourt, 2001, p.64) in a constant and contentious exercise where the individual doesn't only learn about the other but learns with and from the other. This happens as they recognize and discover the human pluralities that constitute us and thus begin to question our ways of living, being, and creating (Fornet-Betancourt, 2001).

To this end, schools need to design a curriculum that doesn't privilege one conceptual system over others, since we understand that all knowledge is incomplete. Along these lines, it's necessary to promote what Santos (2002) called an 'ecology of knowledge', that is, to intentionally challenge the logic of the knowledge monoculture so that other forms of understanding gain legitimacy.

In the next section, we present the context of this study.

9.3 CONTEXT

The portfolio we analyze here, *Global Kids - a Bilingual portfolio* (El Kadri & Savioli, 2022), is supported by the concept of interculturality (Candau, 2008; Fornet-Betancourt, 2001; 2004) and a heteroglossic view of language. This material was designed for the implementation of a public bilingual school, aiming at lower-class students, in the city of Iporã in the South of Brazil. Iporã is a city in the North of Paraná, with 55,565 inhabitants and 18 municipal schools. The institution under discussion is the “Complexo Educacional Municipal Professora Ivanildes Gonçalves Nalim”, where the Bilingual School Project was inaugurated in the year 2021. The institution is situated in a context marked by vulnerability, and it operates as a full-

⁶ According to Freire (1987), the untested feasibility is something not yet experienced or known that opens up in the realm of possibilities for overcoming the limiting situation. It is shaped as possibilities in favor of the most human within us and aims at liberation from oppression and the transformation of society so that it becomes more equitable and fair.

time educational facility, accommodating 248 students. There are 18 teachers who teach classes in Portuguese and 5 teachers to cover the 30% of the curriculum taught in English. In Brazil, there are very few initiatives for Bilingual public schools implementation, and studies on its challenges and possibilities are still scarce. Teacher education for bilingual contexts has just begun to be part of the curriculum of some teacher education programs.

The portfolio is the result of the face challenges by two teacher educators who felt the need to model practices and concepts for a group of teachers who had no experience in the context. It was, therefore, a tool for professional development for teachers with little experience in bilingual contexts at the same time it helped teachers to implement the curriculum. Thus, its foundational principles were: (i) to incorporate both languages, recognizing the students' linguistic repertoires; (ii) to align with the competencies stipulated by the Brazilian National Curriculum (BNCC); (iii) to actively decolonize the curriculum; (iv) to approach language as a social practice; and (v) to integrate an intercultural perspective throughout the curriculum.

It was designed to cover 5 levels of the Early Childhood Education: Junior Nursery (6 months - 1 years old), Senior Nursery (1 - 2 years old), Preschool (3 years old), Pre-K (4 - 5 years old) and Kindergarten (5-6 years old). In this article, we focus on the analysis of these two last levels.

In the following section, we illustrate how we incorporated the concept of interculturality in the development of the material under analysis.

9.4 INTEGRATING INTERCULTURALITY INTO DIDACT MATERIALS

In this section, we aim to discuss and exemplify how interculturality framed the Global Kids material through the decision of designing the curriculum from stories that could bring different perspectives to it (El Kadri, 2022; El Kadri, Saviolli & Molinari, 2022; El Kadri, Saviolli & Santos, 2022; Megale, El Kadri & Saviolli, forthcoming; El Kadri, Saviolli & Molinari, forthcoming). What we argue is the importance of including a variety of voices and perspectives in educational materials, particularly those that often do not appear in traditional textbooks as a way to challenge the norms of colonialism by offering alternative ways of being and acting in the world, including the voices of indigenous people, the empowerment of women, breaking away from traditional gender roles (e.g., “men don't cry”), understanding culture as identity discourses, and discussing issues related to diversity and racism (El Kadri, 2022). The table below, extracted from El Kadri (2022), exemplify the

discourses and narratives brought by the material and analyzed in our previously works:

STORYTELLING	AUTHOR	ORIGEM	THEMES
<i>The name Jar</i>	<i>Choi, Yangsook</i>	<i>Korea</i>	<i>Cultural identity; first day of school; friendship</i>
<i>The proudest blue: a story of Jihab and Family</i>	<i>Ibtihaj Muhammad and S.K. Ali</i>	<i>Libano (checar)</i>	<i>Family; daily routine; cultural identity; diversity</i>
<i>Sulwe / Lara´s black dolls</i>	<i>Lupita Nyong'o Aparecidade Jesus Ferreira</i>	<i>Quênio- mexicana Brazilian</i>	<i>Racism; self-esteem; attitudes; Black identities; toys</i>
<i>Tough guys have feelings too</i>	<i>Keith Negley</i>	<i>American</i>	<i>Emotions – a book about how everyone gets sad— ninjas, wrestlers, knights, superheroes, everyone.</i>
<i>We are wáter protectors</i>	<i>Carole Lindstrom</i>	<i>American</i>	<i>Indigenous people; water saving</i>
<i>Mae among the stars</i>	<i><u>Roda Ahmed</u></i>	<i>Somalia</i>	<i>Girls Empowerment - dreams</i>
<i>The boy who grew a forest</i>	<i><u>Sophia Gholz</u></i>	<i>American</i>	<i>Empowerment - forests preservation</i>

Source: Adapted from El Kadri (2022).

What the table demonstrates is that, using thematic units organized around storytelling, we designed a curriculum that is sensitive to different discourses and narratives based on stories that are culturally responsive and, therefore, deal with themes and perspectives that are at the same time global and local, enabling understanding, appreciation of differences, and reflection on and with others. (Megale, El kadri & Saviolli, forthcoming).

In El Kadri, Saviolli and Santos (2002), through the stories “Sulwe” and “Lara’s black dolls”, we presented a possibility of promoting an anti-racist education in bilingual early childhood education, moving away from hegemonic and supposedly neutral discourses that usually circulate in bilingual schools of prestigious languages. Using activity examples inspired by themes from the books “Sulwe” and “Lara’s Black Dolls,” we illustrated how intentional selection of stories with positive representations

of black protagonists, combined with an approach grounded in Critical Racial Literacy, can foster a bilingual education that challenges racist discourses and ideologies from early childhood. Our analysis pointed out that through the activities that emerged from the stories, it is possible to implement practices of positive recognition of racial diversity (Ferreira, 2014), to develop strategies for ensuring respectful relationships between individuals of different races (children and adults) (Cavalleiro, 2001), strengthen the self-concept of students belonging to discriminated groups (Ferreira, 2012), raise awareness about racism and challenge discourses that reinforce white hegemony (Ferreira, 2014). In this way, it is possible to move, as Candau (2008) argues, beyond rigid cultural viewpoints, understanding the historical underpinnings of social interactions, appreciating the continual processes of cultural amalgamation, and confronting contemporary societal imbalances.

In Megale, El Kadri, and Saviolli (2023), for example, through the analysis of thematic units organized around the books “The Name Jar” and “The Proudest Blue,” we introduced into the curriculum the narratives and discourses of Chinese and Muslim individuals negotiating their cultural identities. In the first book, the story revolves around Unhei, a Korean girl who moves to the United States with her family. Upon arriving at school, she contemplates the possibility of choosing an American name. By exploring this story, children are encouraged to reflect on their own names and their relationship with identity-related questions, the implications of choices made, and how to handle differences. The second book (The Proudest Blue) brings to the curriculum discourses that allow for the exploration of cultural and social identities, difference, self-affirmation, family relationships, identity pride, and cultural assimilation. Once again, through engaging with this work and addressing cultural identities not commonly found in educational materials, our objective was to unveil the cultural blindness that permeates daily school life (Candau, 2008), identify our representations of “others,” and address conflicts arising from power imbalances among the different groups that make up our society (Candau, 2008). By gaining access to these narratives from early childhood education, students have the opportunity to recognize their own cultural identities, take a stance, and appreciate differences. We argued, based in Candau (2008), that this movement enables us to become aware of who we are and how we position ourselves in the social world.

In El Kadri, Saviolli, and Molinari (2022), we analyzed the stories “Tough Guys Have Feelings Too” and “Mae Among the Stars.” In “Tough Guys Have Feelings Too”, the narrative challenges the traditional discourse that men cannot express their emotions, allowing for the recognition of these emotions and how they affect us. Based on Ballestrin (2013), we supported that in early childhood education, challenging this discourse can be one way to propose a rupture with the coloniality of power, knowledge, and being. “Mae Among the Stars,” on the other hand, portrays

a black woman becoming an astronaut, exemplifying female representation and encouraging girls to be whatever they aspire to be, to pursue their dreams and careers, showing that girls can engage in activities and professions traditionally associated with men. We argued that these stories offer possibilities for working with early childhood education that exemplify empowering discourses and narratives about both feminine and masculine identities. The analysis carried out demonstrated that these stories open up possibilities for being that deviate from rigid gender stereotypes, challenge entrenched cultural norms propagated by coloniality, and have significant potential to expose asymmetric power relations, subordination, and exclusion (Candau, 2008). Thus, the stories contribute to breaking down colonial representations: in one, the notion that men should not express emotions is challenged, while in the other, the focus is on empowering women to choose their professions (El Kadri, Saviolli & Molinari, 2022). We showed that both stories present discourses that disrupt the naturalized view of genders by suggesting that boys can also feel frustration and cry, and that girls can be whatever they want to be.

In El Kadri, Saviolli and Molinari (forthcoming), we analyzed the units produced by the stories “We are water protectors” and “*The boy who grew a forest*”. Both books combined protagonists of indigenous and marginalized populations and therefore, bringing the complexity and multiplicity of ways of being in the world, moving away from fixed representations of minority groups and cultures: the indigenous and the Indians. The discourses both stories bring to the curriculum is one that supports the caring of the environment through narratives that are rarely brought in teaching materials: the narrative of an indigenous girl and her struggle to protect her home, culture and the Earth, seen by her as being “sacred” and the narrative of the young Indian boy who plants an entire forest during his life trajectory to prevent the erosion of his community’s terrain and revive the habitat of local animals. These books bring the possibility of talking about the relation with the environment, from a different point of view, allowing us to acknowledge and discern the human diversities that shape us, leading them to re-evaluate our established modes of existence, identity, and creation (Fornet-Betancourt, 2001). These stories, by bringing non-hegemonic narratives, are possibilities for unveiling the cultural hegemonic practices (Candau, 2008) presented in our curriculum. Thus, we showed that the culturally sensitive stories – both “We are water protectors” and “The boy who grew a forest” – allow (i) an integration of teaching curricular content and language, especially academic language; (ii) the valorization of the linguistic repertoire of the students in which both languages of instruction are used in a way that one interconnects with the other; (iii) an intentional pedagogy practice with both languages in order to compare them to find similarities and differences, promoting cross-linguistics connections; (iv) the inclusion of non-hegemonic narratives and identities that allow access to other ways of being and acting in the world.

In conclusion, we posit that intercultural competence, as conceptualized by Candau (2008) and (Fornet-Betancourt (2001) and outlined in our theoretical framework, serves as an instrumental approach in introducing diverse discourses and narratives, especially those typically marginalized within the school curriculum.

9.5 CONCLUSION

In this text, we advocate for a public bi/multilingual education that is engaged and critical, addressing the needs of public schools with the aim of producing citizens with access to diverse discourses and forging global citizen identities. Thus, we exemplify our vision of critical intercultural bilingual education through the analysis of thematic units from Global Kids, which presents narratives and discourses of non-hegemonic countries.

The interculturality perspective we adopt seems to have the potential to foster the construction of new realities by questioning the power relations built in a society that privileges certain individuals, knowledge, and practices over others (Walsh, 2012). Thus, the intercultural perspective goes beyond teaching discrete elements of culture(s), such as festivities, foods, and typical clothing, and is understood as a movement towards expanding the possibilities of individuals acting in the world and new forms of social participation from a more informed and broadened view of reality.

The proposals we present here exemplify how we can forge intercultural discourses in materials for bilingual early childhood education: by including other perspectives of culture as discourse, we enable access to other narratives and new ways of being, acting, and belonging. Having the opportunity to come into “contact with other social and cultural groups, other ways of life, different attitudes, techniques, and rituals of personal and group care, customs, celebrations, and narratives” (Brasil, 2018, p.40) is one of the guidelines of our National Common Core, present in the field of experience “The self, the other, and the us” for Early Childhood Education. Because we believe that literature is an excellent strategy to bring students closer to these different cultures and ways of being in the world, we chose books that present narratives from different contexts to expand children’s cultural repertoire so they can know, value, and appreciate various cultural identities.

We believe that through stories pointing to various ways of being and belonging to this world, combined with a diversity of discourses, we can decolonize bilingual education and colonial understandings of language, race, and gender that have historically reinforced inequalities and oppression of individuals who do not fit patriarchal and Eurocentric standards. This is how we dream, dare, and hope to transform the reality of many students through the proposal to construct untested feasibilities in bilingual public schools.

9.6 REFERENCES

Brasil (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC.

Dietz, G. (2012). Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica. FCE.

Candau, V. M. F. (2008). Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: Moreira, A. F.; Candau, V. M. (org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 13-37.

Candau, V. M. F. (2016). Ideias-força do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. *Educação em Revista*, 32(1), 15-34. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698140011>

Candau, V. M., & Moreira, A. F. (2008). Introdução. In A. F. Moreira & V. M. Candau (Eds.), *Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp. 9-11). Vozes.

Cavalleiro, E. (2001). Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: Cavalleiro, E. (Eds.), *Racismo e anti-racismo na educação : repensando nossa escola*, pp- 141-160. São Paulo: Selo Negro.

de Oliveira, L. C., & Höfling, C. (2021). Bilingual education in Brazil. In K. Raza, C. Coombe & D. Reynolds (Eds.), *Policy development in TESOL and Multilingualism: Past, present and the way forward*, pp. 25-37. Springer Publishing.

El Kadri, M.S. (2022). Criando inéditos-viáveis na Educação Bilingue: proposta do material 'global kids' para a construção de uma educação bi/multilíngue pública e crítica. In: El Kadri, M.S., Saviolli, V. B. & Molinari, A. (Eds.). *Educação de professores para o contexto Bi/Multilíngue: perspectivas e práticas*. Campinas: Pontes Editores, 155-178.

EL Kadri, M.S., & Saviolli, V. B. (2022). *Global Kids: Portfolio Bilingüe*. Londrina: Pontes Editores.

EL Kadri, M.S., Saviolli, V. B. & Santos, C.G. (2022). Rumo à uma educação antirracista na educação bilíngue: a proposta do "Global Kids". *Revista Entretextos*.

EL Kadri, M.S., Saviolli, V. B., & Molinari, A. (2022) "Tough guys have feelings too" e "Mae among the stars": recriando identidades de gênero na

educação infantil bi/multilíngue por meio de um material didático para a escola bilíngue pública. In: El Kadri, M.S.; Saviolli, V. B. & Molinari, A. (Eds). *Educação de professores para o contexto Bi/Multilíngue: perspectivas e práticas*, pp. 155-178, Campinas: Pontes Editores.

EL Kadri, M.S., Saviolli, V. B., & Molinari, A. (forthcoming). Towards a plurilingual pedagogy and critical intercultural perspective in bi/multilingual schools: the “Global Kids portfolio”.

Ferreira, A. J. (2012). Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. *Revista de Educação Pública*, 275-288.

Ferreira, A. J. Identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe nos livros didáticos de língua estrangeira na perspectiva da Linguística Aplicada. In : FERREIRA, A.J. (org.). *As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos*. Campinas: Pontes Editores, 2014^a. p. 91-120.

Fornet-Betancourt, R. (2001) *Transformación intercultural de la filosofía latino-americana: ejercicios teóricos y prácticos de la filosofía intercultural en el contexto de la globalización*. Desclée de Brouwer.

Fornet-Betancourt, R. (2004) *Interculturalidade, críticas, diálogos e perspectivas*. São Leopoldo: Nova Harmonia.

Freire, P. *Pedagogia do oprimido*. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
Kincheloe, J., & Steinberg, S. (1997). *Changing multiculturalism*. Open University Press.

Maher, T. M. (2007). A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 255-270.

Megale, A., El Kadri, M.S., & Saviolli, V. B. (forthcoming) Sonhar, ousar e esperar: a construção de inéditos viáveis em uma escola bilíngue pública. *Revista Scripta*.

Megale, A., & Liberali, F. (2016). Caminhos da educação bilíngue no Brasil: Perspectivas da linguística aplicada. *Raído*, 9-24.

Moreira, A.F. & Candau, V.M. (Orgs.). (2008). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Santos, B. & Nunes, J. (2003). Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, B. (org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. (pp.25-68). Civilização Brasileira.

Santos, B. S. (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, pp. 237- 280.

Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro continental de educadores agustinos*, Lima (Peru).

Walsh, C. (2009). Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e reviver. In V. M. Candau (Ed.), *Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas* (pp. 12-43). 7 Letras.

Walsh, C. (2012). "Other" Knowledges," Other" Critiques: Reflections on the Politics and Practices of Philosophy and Decoloniality in the " Other" America. *Transmodernity*, pp. 11-27.

10 CLIL FOR HIGHER EDUCATION LECTURERS: A SMALL PRIVATE ONLINE COURSE

Margarida Morgado
Polytechnic University Of Castelo Branco Maria Ellison

Margarida Coelho
University Of Porto

Ana Piquer-Piriz
Universidad De Extremadura

Rafael Alejo
Universidad De Extremadura

Victor Pávon
Universidad De Cordoba

Teresa Coelho
Polytechnic Institute Of Portalegre

ABSTRACT: The concept of Higher Education Institutions (HEIs) as ecosystems which thrive by offering English-taught programmes to ever-increasing numbers of international students as well as providing multilingual spaces for home students is a reality in many parts of Europe and beyond. Leask (2015) sees this as an opportunity to improve the pedagogical quality of education. This implies supporting the continued professional development of HE lecturers in bilingual education and in the CLIL approach. CLIL responds to what Valcke et al. (2022) consider quality education in a lifelong learning perspective. This presentation describes a self-study Small Private Online Course (SPOC) “CLIL for Higher Education” developed by teacher educators in Portuguese and Spanish universities. The length of the SPOC is ten hours, divided into five 2-hour modules that can be approached flexibly in any order. The course aims to support teachers to understand the benefits of using CLIL when teaching content in English, to identify the linguistic and communicative needs of students who are learning in English and to learn to use effective learning and teaching strategies. Two pilots of the SPOC will be presented, one conducted at the University of Extremadura (Spain) and another at the Polytechnic Institute of Portalegre (Portugal)

which provide examples of the flexible nature of the SPOC as a self-study resource and as part of a blended course for HE teachers. The two pilots are also analysed in terms of the advantages and limitations of the digital support from the point of view of users.

Key words: CLIL in Higher Education, SPOC, self-study resource

10.1 INTRODUCTION

The concept of Higher Education Institutions (HEIs) as ecosystems which thrive by offering English-taught programmes to ever-increasing numbers of international students as well as providing multilingual spaces for home students is a reality in many parts of Europe and beyond (Kuteeva et al., 2020; Dimova and Kling, 2020). Beelen and Jones (2015) have insightfully characterised the several types of internationalisation happening in HEIs, while other researchers have focused on concomitant practices relating to integration of content and language (Kuteeva et al., 2020) and technology available for online learning support or distance learning.

Following on from the Covid outbreak and the fairly successful experiences of Higher Education (HE) teachers with online remote teaching, HEIs continued to explore the pedagogical advantages of IT and its potential to reach wider numbers of potential users (students) at a distance. Distance technology-mediated education is growing (900% worldwide since 2000) (Muñiz, 2017 as quoted by Ruiz-Palmero et al., 2020) and in the pre-Covid years the number of free Massive Open Online Courses (MOOCs) on offer was steadily growing, reaching out not only to university students but to other global audiences.

Despite the availability of MOOCs, drop-out rates for attending such massive online courses are high, as research shows that user motivation decreases continually given its heterogeneous and massive attendance, and that there are difficulties in maintaining intrinsic motivation to follow courses online (Garcia, Fidalgo, & Sein, 2017 cited in Ruiz-Palmero et al., 2020).

However, from another perspective, IT is also increasingly being used to support professional development opportunities for teachers inside and across HEIs with materials, pedagogical training, and peer support. There are many forms of continuous professional development (CPD) of a pedagogical nature for HEI teachers, such as communities of practice that collect and share class resources online and solve problems together (Macaro, et al, 2016; Lasagabaster, 2018; Lo, 2020), networking through practice and research, and SPOCs that “allow the development of educational projects for specific communities, adjusting the contents

to their needs” (Ruiz-Palmero et al., 2020, p.19) among others. This article will focus on a SPOC that was developed for HE teachers teaching content through English to make them aware of the potential of the CLIL approach.

10.2 CLIL AS AN OPPORTUNITY FOR PEDAGOGICAL IMPROVEMENT OF HEIS

Leask (2015) sees the new HE multilingual ecosystem as an opportunity to improve the pedagogical quality of education not only in teaching through English but also through the use of Languages Other Than English (LOTE). This implies learning about how to integrate language and content in the learning context, using classroom instruction language adequately, as well as becoming pedagogically language-aware of challenges students may experience when learning through English in their home contexts and in international settings. While most HEIs are concerned about the proficiency level in English of EMI teachers, linguistic competence may not be the sole factor impacting EMI success. There are pedagogical skills and specific knowledge that needs to be acquired for EMI to be effective. One way to promote these skills is by supporting the continued professional development of HE lecturers in bilingual education and in the CLIL approach, since most HEI teachers will be using a second or foreign language to teach and students will be learning in a second, third or foreign language.

Content and Language Integrated Learning (CLIL) responds to what Valcke et al., (2022) consider to be quality education in a lifelong learning perspective: it is a student-centered approach that can become transformative, while equipping students with the “knowledge, skills and attitudes adapted to meet the changing needs of a globalised world” (p.8).

However, for HE lecturers, CLIL and EMI are not often equated, as there are substantial differences between them in relation to curricular adaptation of existing syllabi in the home language, expected outcomes, and exposure of students to the foreign language (FL) that teachers and policy makers should be made aware of. EMI is mainly a practice in tertiary education and unlike CLIL is not focused on language or rather language is not a formalised objective (Macaro et al., 2016). EMI presupposes that both teachers and students can use English as a lingua franca for the academic purposes of sharing content and learning (Pecorari, 2020). CLIL, on the other hand, is about learning to use a foreign language for those purposes.

CLIL is about using a foreign language or a lingua franca, not a second language. Students will encounter the language of instruction mainly in the classroom, since it is not regularly used in the wider society they live in. The

dominant CLIL language is English, reflecting the fact that a command of English as an additional language is increasingly regarded as a key literacy feature worldwide (Dalton-Puffer & Smit, 2013, p.546).

These authors further highlight that “CLIL teachers are normally non-native speakers of the target language and are typically content rather than foreign language specialists” (Dalton-Puffer & Smit, 2013, p.546).

Wächter and Maiworm (2014) signalled the growth of English-taught programmes in European Higher Education, from 725 programmes in 2001, to 2,389 in 2007 and to 8,089 in 2014. This is one more reason why it appeared important to create a SPOC on CLIL in Higher Education and to conceptualise it from the perspective of the needs of an EMI teacher.

10.3 WHY A SPOC?

Small Private Online Courses (SPOCs) were developed as a reaction to the high dropout rates of Massive Open Online Courses (MOOCs) (Ruiz-Palmero et al., 2020). MOOCs combine audio and video, text, task-based learning and peer learning in a dedicated learning management system (LMS), such as Coursera, EdX and Udacity (Arau Ribeiro et al., 2015) and have a massive global reach. SPOCs were initially created as free courses to be used “locally with on-campus students” (Gielen, 2016, p. 105) to supplement classroom teaching, and thus were restricted to smaller groups of students and mediated by teachers who would control access to the SPOC and monitor student progression. They were therefore also geared toward the needs and objectives of users or participants (Carvalho Junior et.al., 2019). The highlights of any SPOC seem to be the possibility they afford users to access interactive content at their own pace at any time (“anywhere, anytime”), maximise learning materials, such as video lectures or edcasts (PowerPoint with video), but also to get immediate feedback on assessment tasks (as most of these are conceived as self-assessment tasks) and have access to discussion fora where students can meet with peers and coaches, thus encouraging independent study and flexible learning paths. As SPOCs tend to be used in hybrid forms of online and face-to-face learning, their dropout rates seem to be lower than in MOOCs (Lu, 2018). The down side of most online learning, as shown by Gielen (2016) is associated with online access and ICT skills; failing motivation and commitment to keep studying on one’s own since there is no real contact among participants and discussion answers are delayed in time in the fora.

Despite there not being, as yet a “proper and exact learning model” for SPOCs (Lu, 2018, p.158), the SPOC concept seemed appropriate to what we wanted to

achieve in terms of promoting CLIL to EMI teachers across several HE areas: SPOCs are open courses, with the possibility to control the number of participants through registration and thus this helps to maintain their small scale. They can be used as online self-learning, but also in hybrid learning and they can allow for selection of participants. SPOCs are expected to have high attendance and low dropout rates. They can guarantee certification, which is important for continuous professional development courses for teachers. Lastly, SPOCs perceive participants as “protagonists in the building process of the course since the quality of their experience determines the effectiveness of the educational action” (Carvalho Junior et.al., 2019, p.5), which we deemed particularly appropriate in the context of professional development.

10.4 OBJECTIVE

This article describes a ten-hour self-study small private online course (SPOC): “CLIL for Higher Education”, developed by teacher educators from Portuguese and Spanish universities and targeted at EMI teachers anywhere. Our aim is to present the SPOC to a wider audience, while simultaneously critically examining its foundations as well as user reactions over two implementations.

10.5 THE SPOC “CLIL IN HIGHER EDUCATION”

The SPOC “CLIL in Higher Education” would currently fall under the definition of a NOOC (nano open online courses) with less than 20 hours (Ruiz-Palmero et al., 2020). It is not focused on any subject/disciplinary area, as it was designed for HE teachers that know little or nothing about bilingual education, CLIL or learning through a FL or a second language, but nonetheless are using English to teach to an international and home audience of students. Research shows that content lecturers do not see language as their main concern (Pavón Vázquez et al., 2020; Pérez Cañado, 2016; Piquer-Píriz & Castellano-Risco, 2021), so course developers explained every CLIL content-specific and pedagogical concept as clearly and thoroughly as possible.

Although open to anybody through institutional websites for any teacher audience, the number of participants of the SPOC is not expected to be massive as participants are those lecturers currently teaching through English (or planning to do so in the future) for the course to be useful for them. Nevertheless, a heterogeneous HE teacher audience in contrast to a student audience, poses specific concerns related to depth of content presented, the preferred modes of learning and teaching, expected levels of interactivity and preparedness for online communication. Added to this is the time available to dedicate to a course on CLIL in a context of English-taught programmes, as well as the individual position every teacher participant may have concerning the role of online learning.

The SPOC was developed by the Working CLIL research group (<https://www.cetaps.com/cliil/>) in collaboration with colleagues from two Spanish universities (the University of Extremadura (Uex) and the University of Córdoba (UCO) based on common research interests and expertise in training HE teachers in CLIL. The first version of the SPOC was created in 2022 on a Moodle platform, given that this is the Learning Management System (LMS) most used across universities and with which most HE teachers are familiar. The main advantage of using Moodle was the absence of cost of LMS; the disadvantages were the

limitations of official Moodle platforms and the lack of technical support in developing content for the SPOC, besides the time spent by course developers. None of the creators was an expert in online teaching although they had taken some courses in the area, had experienced it and had conducted research into online learning. They had also experimented with Moodle plug-ins and other online learning tools before and during the Covid period, and through funded research projects. They were all language and CLIL experts teaching at Portuguese and Spanish HEIs and experienced in developing continuous development training programmes for peers at their own universities and internationally.

Several continuous professional development courses for HE teachers on CLIL were reviewed in order to develop the present SPOC. Developers also relied on their experience with previous involvement with continuous professional development initiatives for HE teachers and their needs in relation to English-taught programmes and CLIL. Some of the lecturers that designed the SPOC were also involved in two projects at the time (EU-funded INCOLLAB and ICLUEX, funded by the regional government of Extremadura) that were directly linked to the needs of university students learning subject contents in an L2 and in which teaching modules were created to promote their academic skills.

The SPOC aims to support teachers' understanding of the benefits of using CLIL when teaching content in English, to help them identify the linguistic and communicative needs of students who are learning in English and to coach them into learning to use effective learning and teaching strategies that support students in learning English and content in English. It also supports participants' development of learning resources for English-taught programmes, as well as encourages them to reflect on self- and peer-assessment tasks that can be introduced in more active learning-oriented classes. Thus, the central concern was pedagogic.

The length of the SPOC is ten hours, divided into five 2-hour modules that can be approached flexibly in any order. These modules can be studied randomly or sequentially. Each self-study module focuses on specific self-contained content, as described in Table 1.

Table 1. Overview of topics in the SPOC

Module	Content
0- Introduction	<ul style="list-style-type: none"> -What is CLIL - of CLIL -Learning skills
1- Using English to teach	<ul style="list-style-type: none"> - EMI and CLIL - Emerging terms - Practical examples
1- Using English to teach	<ul style="list-style-type: none"> - Internationalisation of HEIs - Internationalisation at Home (IaH) - International students - Using English to teach - Teachers on EMI
2-What is CLIL?	<ul style="list-style-type: none"> - Students on EMI - Linguistic competence in English - CEFR descriptors - Learning in English - Ready for CLIL?
2-What is CLIL?	<ul style="list-style-type: none"> - What is CLIL? - Faces of CLIL - Learning skills
3 - Teaching to support English and content learning	<ul style="list-style-type: none"> - EMI and CLIL - Emerging terms - Practical example
3 - Teaching to support English and content learning	<ul style="list-style-type: none"> - Principles and practice of CLIL - Language <i>of, for</i> and <i>through</i> learning - The role of language in learning - Academic language - Becoming language-aware - Planning and teaching CLIL lessons
4 - Scaffolding	<ul style="list-style-type: none"> - Adapting teaching and learning strategies for interacting - Task and materials design - Multimodality - Collaboration with colleagues - Peer observation - Advantages and challenges of CLIL
4 - Scaffolding	<ul style="list-style-type: none"> - Principles of scaffolding - What is scaffolding? - Scaffolding in CLIL - Definition of scaffolding -Characterising scaffolding strategies - Key features of different
	<ul style="list-style-type: none"> - Selecting and adapting content knowledge - Prior knowledge - Breaking materials into chunks - Defining, displaying and

	<ul style="list-style-type: none"> scaffolding strategies - Scaffolding strategies - Scaffolding vs. help - Learning process, content and verbal scaffolding strategies 	<ul style="list-style-type: none"> reviewing content and language objectives - Verbal scaffolding; Text scaffolding; Scaffolding videos; Scaffolding reading and writing
5 -Assessment in CLIL	<ul style="list-style-type: none"> - First thoughts - The purpose of assessment - Assessment types - CLIL assessment - Difficulties & principles - Challenges of assessment in CLIL 	<ul style="list-style-type: none"> - Assessment of CLIL in HE - Assessment strategies - <i>What, when and how</i> - Assessment tools - Rubrics - Assessing content

Source: own elaboration

The SPOC is regularly open through the involved HEIs websites (i.e. <https://cursos-breves.ipcb.pt/>) and advertised through local communication channels, although theoretically any teacher from anywhere in the world is able to access the course upon registration, free of charge, during those periods.

The SPOC uses the HTML5 Package (H5P) plug-in of Moodle to develop interactive content, integrating presentations, texts, video and other multimedia, questions, quizzes with automatic correction, and games.

The self-study format allows participants to engage with the content at their own pace online anywhere. The SPOC adopts a ‘learn by doing’ approach to CLIL in Higher Education and provides comprehensive materials that focus on the teachers’ needs, their learning methods and teaching practices while modelling the use of H5P resources in a Moodle platform so that teachers could transfer this knowledge into their own uses of Moodle with students.

The SPOC is founded on the principle of active learning through the interactivity of learning resources. This interactivity is not based on peer communication but rather on self-correcting Q&A, questionnaires and games on presented content that presuppose that learners prefer to learn independently. Interactivity is also based on multimedia resources and gaming principles as a way to encourage SPOC participants to consider how their own students would react to such resources. The many links to Internet resources support the idea of the participant as an

independent researcher who will follow those links they consider worth exploring for a deeper understanding.

10.6 IMPLEMENTATION OF THE SPOC

Two pilots of the SPOC are presented: the first conducted at the UEx (Spain) in May 2022 as a pilot launch; and the second at the Polytechnic Institute of Portalegre (Portugal) after several technical adjustments were made upon recommendations from the previous implementation.

These two pilots provide examples of the flexible nature of the SPOC both as a self-study resource and as part of a blended course for HE teachers. These pilots were advertised through the university community of HE teachers locally, although at the current time they are being advertised throughout the entire university community from the websites of Instituto Politécnico de Castelo Branco (PCB), Instituto Politécnico de Portalegre (IPP), University of Porto (UPORTO), and Centre for Translation and Anglo-Portuguese Studies (CETAPS).

Given the limited expertise in developing online learning through a SPOC for HE lecturers, the SPOC developers were interested in obtaining feedback from participants. Hence at the end of the SPOC, there was a section on Feedback with three open-ended questions: What is your general feedback on the course? (Q1); which module was more useful? Why? (Q2); Please suggest how you would improve the SPOC (Q3). Thus, during the pilots that will be described below, participants were invited to give their opinion and offer comments on the online course itself and on its content which we hoped would be useful to their immediate teaching context.

In blended learning contexts, additional questionnaires, described in section 4.3., are taken into consideration, as is personal communication with trainers.

10.7 METHOD OF ANALYSIS

The method we used for data analysis was thematic analysis (Brown & Clarke, 2006) to find what the participants considered most useful and what may have constituted constraints to their learning online or about the topic. The thematic analysis is anchored on the following categories for analysis deduced from what Carvalho Junior et al (2019) consider to be essential tenets of any MOOC course and from the questions asked in the Feedback section of the SPOC: satisfaction; usability (in the sense of how

the learning adapts to the needs of users); and user experience (including accessibility). Course setting 1 (UEX)

Context: The SPOC training course “Training for CLIL in Higher Education”, as originally designed by the Portuguese and Spanish team of experts, was included in the annual offer of UEX (Training Plan for the Teaching and Research Staff of the University of Extremadura 2022) as part of its Guidance and Teaching Support Unit (*Servicio de Orientación y Formación Docente* (SOFD) <https://www.unex.es/organizacion/servicios-universitarios/servicios/sofd>) of continuous professional development for teachers. It was the first pilot of the SPOC before its launch. It was a fully online, self-study course in which the participants received instructions before the start of the course and had a month to work on the modules at their own pace in the Moodle platform in which the SPOC was hosted at the Instituto Politécnico de Castelo Branco. Participants could request technical support for the course at all times via Moodle or email, and ask questions related to SPOC content.

Participants: Fifteen lecturers at UEX (from several faculties, 5 male and 6 female) signed up for the course but four of them could not complete it. These training courses are done on a voluntary basis and teachers usually enrol in all their selected courses at the beginning of the year, when the full training plan is advertised, and sometimes have unexpected commitments that prevent them from following them.

Dates: 3rd - 31st May 2022

Data collected: 11 Feedback questionnaire answers (voluntary)

10.8 COURSE SETTING 2 (IP PORTALEGRE)

Context: The 21-hour SPOC training course “Teaching in English in Higher Education adopting a CLIL approach” was delivered at the Polytechnic Institute of Portalegre (<https://www.ipportalegre.pt/pt/2022/11/08/formacao-pedagogica-para-docentes-do-politecnico-de-portalegre/>) in a blended learning format organised into 5 in-person sessions (11 hours) and 5 self-paced online modules (10 hours), as detailed in the course structure table below. The F2F sessions were structured to complement the online modules, offering participants opportunities for practical application and deeper discussions with trainers and peers. Complementary English language support workshops (2 hours each) were also provided to participants. Besides the self-assessment exercises/tasks included in the online sessions, lecturers were asked to plan a CLIL module/lesson in their area of work as a final practical application task. The main goal of the activity was to set the ground for creating a CLIL teachers’ community of learning, through the fostering of a closer working relationship between content and language teachers. The process was developed through support in individual meetings or small group sessions (depending on the teachers’ availability). The module(s)/lesson(s) have undergone several improvements. Given the nature of the task, the deadline to complete it was flexible.

Participants: Seventeen teachers signed up for the course, but only eight attended both the F2F sessions and finished the online modules. The eleven lecturers who did not attend the F2F sessions and/or did not complete those online justified their absence with unexpected professional commitments or overlapping academic schedules. However, they stated their interest in attending the entire training course in a future edition, as they believed it would be more enriching for them to complete both the SPOC and the in-person sessions.

Dates: from November 2022 to January 2023

Data collected: A satisfaction questionnaire, using Google Forms, was sent to all the lecturers who attended the course. The questionnaire aimed at collecting their perceptions about various aspects of the course, including format, content, teaching materials, and the trainers. Participant responses made clear both the key strengths and areas of improvement for this training course. The questionnaire was divided into two broad sections. Section 1 focused on the training course format. Lecturers were asked to rate the overall format using a scale ranging from “Very Good” to “Poor”, and to provide feedback on the adopted blended approach, and on the advantages and disadvantages they perceived in this type of format. Section 2 was divided into three parts. Part 1 inquired about the content of the training course

(SPOC and F2F sessions). Participants were asked to rate the relevance of the content of the SPOC and F2F sessions to their individual teaching contexts and needs. In Part 2, questions focused on assessing the effectiveness of the course teaching materials in achieving the Intended Learning Objectives (ILOs) of the training programme, namely its adequacy, diversity, adaptability, and ease of use. Finally, in Part 3, lecturers were invited to evaluate the trainers' performance across several dimensions, including organisation, enthusiasm, ability to inspire interest, use of teaching strategies, clarity of explanations, responsiveness to questions, and willingness to provide support. Lecturers were also encouraged to share their aspirations for using the knowledge and skills acquired through the training in their future teaching practices.

10.9 RESULTS OF IMPLEMENTATION

The results of the two implementations are described in the table below.

Table 3. Satisfaction, usability, and user experience (including accessibility) in the two implementations.

Satisfaction	Usability	User experience (accessibility)
Course 1 (no. of answers: 11 in SPOC open-ended questions (Spain))		
<p>Heterogeneous audience with mixed reactions in terms of the satisfaction they got from the SPOC: from very positive and enjoyable, clearly organised and well-structured to 'arid', not practical enough and not clear for one or two participants, although positive for the majority.</p> <p>Communication with the target audience: The academic language used was considered by one participant to be too field-specific and not adapted to communicating to a heterogeneous audience; while one participant deemed it of high scientific quality.</p> <p><u>Organisation of content:</u> One participant claimed that some practical tasks seem unconnected to the theoretical explanation; and another participant complained about his/her inability to understand the fundamentals what s/he should learn about CLIL in higher education. Other participants stressed how they could find useful tips for their practice and how some modules are conducive to reflecting on their own experiences (i.e. 3 and 5). One participant claims that content could be expanded.</p> <p>Pedagogical-technical</p>	<p>Topic "CLIL in Higher Education": The topic is considered of interest and pertinent, even relevant for future studies at university.</p> <p>Resources & materials: The materials (videos) are considered usable, although one participant claims that a pdf with the whole content of the course (a manual) would be useful.</p> <p>Pedagogical insight: One participant claims that the SPOC is useful from the pedagogical perspective, while another complains that some modules are of interest only for pedagogues.</p> <p>Content usefulness: For some participants all modules are useful, while for others specific modules are more useful. Examples: modules 0 and 2 are useful to understand what CLIL is or because they are more generalist and introductory; module 3 is useful to promote language awareness and to understand the multiple diverse ways of integrating content and language; module 4 is useful for learning practically about scaffolding; and module 5 is useful for the practical examples which enable participants to transfer knowledge about assessment across disciplines.</p> <p style="text-align: center;">Some modules are seen as more useful because there is a self-identified need in the topic addressed</p>	<p>Navigation problems (user-friendliness): Not possible to enlarge fonts; Not easy to use in terms of moving back and forward; Some measure of frustration in clicking.</p> <p>No progress record; no memory of tasks done from one session to the other.</p> <p>Unfamiliarity with digital learning environment: difficulty in finding results to quizzes.</p> <p>Interactivity: the SPOC was criticised for the lack of feedback from a trainer and interactivity with peers.</p> <p>Technical problems: These problems may be due to the platform configurations, or the digital resources used by participants (i.e. pop up display did not work adequately)</p>

<p>organisation: participants failed to understand some implicit strategies, such as videos that narrated text, creating visual and aural supports, as they thought them superfluous rather than an example of a scaffolding strategy.</p>	<p>in the module.</p> <p>Outside links: These were mentioned by one participant as particularly useful.</p> <p>Expectations: some participants are clear about their expectations for the SPOC and claim that it should be explanatory and practical.</p> <p>Recommendations on implementation: One participant suggested the SPOC should be used as part of a blended learning experience (due to the 'technical language', to get feedback from a trainer; to get feedback from peers")</p>	
<p>Course 2 (no. of answers: 5 in Google questionnaire with closed answers + communication with trainer (Portugal))</p>		
<p>Good to excellent satisfaction rate: Users rate the FTF sessions higher than the online sessions (which range from excellent to good)</p> <p>Independent work: Users foreground the possibility of independent work.</p>	<p>Pedagogical insight: Users consider they have improved teaching skills.</p> <p>All modules were considered relevant, especially modules 3, 4 and 5. There is a clear devaluation of introductory modules that explain the context of the course and its relevance for users and that present the differences between CLIL and other practices to teach through English.</p> <p>Resources & teaching materials are considered adapted to own teaching practice.</p> <p>Linguistic difficulties: Some users claim to have experienced difficulties in the English language</p>	<p>Navigation (user-friendliness): One challenge mentioned is the user-friendliness of the SPOC.</p>

Source: own elaboration

10.10 DISCUSSION, CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

There are three points that deserve highlighting from the data gathered. The main one is that technical accessibility posed more problems when the SPOC was implemented fully online as a self-study course. This may also be due to it being a pre-trial of the SPOC. Many of the technical problems were corrected (navigation backwards and forwards, progress record, among other navigation features). Although answers to questionnaires are not comparable, the second implementation in the context of blended learning appears to be smoother from the perspective of accessibility. Hui (2021) claims that using a MOOC (or a SPOC) as blended learning combines the advantages of face-to-face education with online learning in a complementary way. Comments gathered on unfamiliarity with digital game-based learning and hard-to-follow subject-specific language point to several problems teachers may encounter if they just access the SPOC as a self-study module on their own as independent learners. Thus, it is recommended that when opening the SPOC, a trainer is available for feedback and that these issues are communicated to users. The monitoring of the SPOC by a trainer in a blended environment may yield higher satisfaction in participants, which is in line with results found by Carvalho Junior et.al. (2019). It is also clear that problems in usability affect the perception of effectiveness of the SPOC (Carvalho Junior et.al., 2019) and the satisfaction of participants. However, Shabani et al. (2020) show that the order in which the SPOC is introduced in blended learning may also affect satisfaction and perceived learning effectiveness. Thus, using the SPOC and then face-to-face learning seems to be the most effective due to the mixture of pedagogies. This may be taken into consideration for future implementations.

The second point is that the Moodle platform and 5HP plug-in used were not familiar to participants and may not have met their expectations for online learning. Multimedia files with sound, text, pictures and video images may not be enough for expected interactivity with trainers and peers. It is true that the latter were developed during the FTF course, but participants might also have expected them in the SPOC as they may subscribe to a constructivist notion of teaching and learning as a social construct. There were plenty of opportunities to practise in the SPOC, but none for social participation and discussion. The SPOC activities were task-based and involved problems-solving, but they did not include collaboration. Interaction and collaboration with peers and trainers in the SPOC might have raised satisfaction levels, eased some frustrations and solved technical problems encountered.

The third point concerns communication with target users and the oscillation between considering the SPOC's academic language either too specific or adequate to the needs of EMI lecturers. Designing a CLIL course for peers in HE is complex

and involves a wide range of variables, such as the audience's linguistic competence, pedagogical background, context, and expectations concerning the role of language in content-based teaching and EMI settings. Another variable concerns CLIL itself as a concept that can be used with “myriad variations” and integrates language, content and the process of learning (Marsh, 2002, p.59). Furthermore, when requiring HE teachers to develop interdisciplinary understanding or an awareness of the role of language across the curriculum, CLIL renders the classroom itself a subject of enquiry (Van Lier, 1996), which many HE teachers may be unwilling to accept. As it is about CLIL, the SPOC makes pedagogy transparent (Coyle, 2007) and it requires participants to construct their own educational theory of practice, to explore their own linguistic, socio-cultural particularities, which can only be done by using pedagogical terms and concepts, and examples from situated practice.

10.11 REFERENCES

Arau Ribeiro, M. d. C., Brito, E., & Rodrigues, F. (2015). Uma Avaliação dos MOOC ao Serviço do Ensino e Aprendizagem das Línguas Estrangeiras. In: *Diversidade e Complexidade da Avaliação em Educação e Formação. Contributos da Investigação. ATAS DO XXII COLÓQUIO DA AFIRSE PORTUGAL, 1252-1262.*

Beelen, J. & Jones, E. (2015). Redefining Internationalization at Home. In: A.Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, P. Scott, (eds). *The European Higher Education Area*. Springer, Cham. Retrieved from: https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3, 77–101.*

Carvalho Junior, G.L., Robles, D.C., de la Cerna, M.C. & Rivas. M.R. (2019). Comparative Study SPOC vs. MOOC for Socio-technical Contents from Usability and User Satisfaction. *Turkish Online Journal on Distance Education, 20(2), 4-14.*

Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 10(5), 543-562.*

Dalton- Puffer, C and Smit, U (2013) Content and Language Integrated Learning: A Research Agenda. *Language Teaching*, 46, 545–559.

Dimova, S., Kling, J. (2020). Current Considerations on Integrating Content and Language in Multilingual Universities. In: S. Dimova, J. Kling, (eds). *Integrating Content and Language in Multilingual Universities*. Educational Linguistics, vol 44. Springer, Cham. pp. 1-12 Retrieved from: https://doi.org/10.1007/978-3-030-46947-4_1

Gielen, G. (2016). Advantages and disadvantages of SPOCs (Small Private Online Courses): Experiences with Online Learning. Re-Imaging Learning Environments. Proceedings of the European Distance and E-Learning Network 2016 Annual Conference. Budapest. Pp. 105-111. Retrieved from: <https://doi.org/10.38069/edenconf-2016-ac-0014>

Hui, Y. (2021). Evaluation of Blended Oral English Teaching Based on the Mixed Model of SPOC and Deep Learning. *Scientific Programming*. 1-9.

Kuteeva, M., Kaufhold, K., Hynninen, N. (2020). Introduction: Language Perceptions and Practices in Multilingual Universities. In: M. Kuteeva, K. Kaufhold, N. Hynninen, N. (eds). *Language Perceptions and Practices in Multilingual Universities*. Palgrave Macmillan, Cham. pp.1-24. Retrieved from: https://doi.org/10.1007/978-3-030-38755-6_1

Lasagabaster, D. (2018). Fostering Team Teaching: Mapping out a Research Agenda for English-medium Instruction at University Level. *Language Teaching* 51(3), 400–416.

Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum*. London: Routledge.

Lo, Y.Y. (2020). *Professional Development of CLIL Teachers*. Singapore: Springer Singapore.

Lu, H. (2018). Construction of SPOC-based Learning Model and its Application in Linguistics Teaching. *Emerging Technologies in Teaching*, 2, 157-168.

Macaro, E., Akincioglu, M., & Dearden, J. (2016). English Medium Instruction in Universities: A Collaborative Experiment in Turkey. *Studies in English Language Teaching*, 4, 51–76.

Marsh, D. (ed.) (2002). CLIL/EMILE. The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential. Public Services Contract DG EAC. European Commission.

Pavón Vázquez, V., Lancaster, N., & Bretones Callejas, C. (2020). Key Issues in Developing Teachers' Competences for CLIL in Andalusia: Training, Mobility and Coordination. *The Language Learning Journal*, 48(1), 81-98. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1642940>

Pecorari, D. (2020). English Medium Instruction: Disintegrating Language and Content? In Integrating Content and Language in Multilingual Universities. pp.15-36.

Pérez Cañado, M. L. (2016). Teacher Training Needs for Bilingual Education: In-service Teacher Perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(3), 266-295. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.980778>

Piquer-Piriz, A. M., & Castellano-Risco, I. O. (2021). Lecturers' Training Needs in EMI Programmes: Beyond Language Competence. *Alicante Journal of English Studies*, 34, 83-105. Retrieved from: <https://doi.org/10.14198/raei.2021.34.05>

Ruiz-Palmero, J., Fernández-Lacorte, J. M., Sánchez-Rivas, E. & Colomo-Magaña, E. (2020). The implementation of Small Private Online Courses (SPOC) as a new approach to education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(27). 17-27. Retrieved from: <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00206-1>

Shahbani, H.I.M., Rashid, S. A., Bakar, M.S.A., Jamil, J.M. & Shaharane, I.N.M. (2020). Effect of Small Private Online Course (SPOC) on Students' Achievement in Pre-University Chemistry. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(7). pp. 189-203. Retrieved from: <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.7.11>

Valcke, J., Giezyńska, J., Nagy, A. D., & Eltayb, A. (2022). CLIL for Medical Universities: Pluricultural Outcomes for the Global Classroom. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 5(2), 7-21. Retrieved from: <https://doi.org/10.5565/rev/clil.80>

Van Lier, L. (1996). Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity. New York: Longman Group Ltd.

Wächter, B., & Maiworm, F. (2014). English-taught programmes in European higher education: The state of play in 2014. Bonn, Germany: Lemmens.

11 AICLE/CLIL: ROL DEL DOCENTE, CUALIDADES Y PERCEPCIONES

Patricia Bermúdez Baracaldo
Universidad de Granada

RESUMEN: El papel del profesor es fundamental y es un elemento necesario en la mayoría de los enfoques o metodologías que se puedan emplear en una Institución Educativa. Por ejemplo, el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICLE) o (CLIL, por sus siglas en inglés Content and Language Integrated Learning), el cual es un enfoque holístico para la enseñanza y el aprendizaje que involucra los contenidos de un área y una Lengua Extranjera (Coyle et al., 2010, p. 1), por lo tanto, es importante destacar los diversos roles y comprender algunas percepciones y puntos de vista del profesor, quienes desempeñan un papel directo en la implementación y desarrollo de AICLE/CLIL. Así, en Bogotá, Colombia se realizó un diagnóstico del bilingüismo en las Instituciones Educativas Distritales (IED) de Bogotá, desde el Plan Distrital de segunda Lengua en el 2016. Este diagnóstico permitió caracterizar la situación de los colegios, revisar las necesidades y proponer diferentes acciones para avanzar en el bilingüismo (Secretaría de Educación de Bogotá [SED], 2019, p.11). Un resultado de esto es la implementación del Modelo Educativo Bilingüe (MEB), en algunos colegios públicos, las cuales basan el currículo académico en la metodología AICLE/CLIL. De esta manera, esta investigación intenta comprender las percepciones y puntos de vista de los docentes y líderes de bilingüismo con respecto a la implementación y desarrollo de esta metodología. Como lo señala Coyle et al. (2010), es importante conocer las opiniones de los profesores sobre el programa, y el punto de vista desde las estrategias de enseñanza abordadas en el aula de clase.

Palabras clave: AICLE, rol del profesor AICLE, cualidades del profesor AICLE

11.1 CLIL: THE ROLE OF THE TEACHER, QUALITIES AND PERCEPTIONS: CASE STUDY

ABSTRACT: The role of the teacher is fundamental and is a required element in most of the approaches or the methodologies that can be carry out in an Educational Institution. For example, Content and Language Integrated Learning (CLIL), which is a holistic approach to teaching and learning of the subject content and a foreign language (Coyle et al., 2010, p. 1). Therefore, it is important to

highlight the several roles and to understand some of the teacher's perceptions and views, who plays a direct role in the CLIL implementation and development.

In Bogotá, Colombia, a bilingualism diagnosis was conducted in the District Educational Institutions (IED) as part of the District Second Language Plan in 2016. This diagnosis allowed for the characterization of the situation in the schools, the identification of needs, and to think about different actions to promote bilingualism (Secretaría de Educación de Bogotá [SED], 2019, p.11). One of the outcomes is the implementation of the "Modelo Educativo Bilingüe (MEB)" in some public schools, which base their academic curriculum on the CLIL methodology. In this way, this research aims to understand the teachers' and bilingualism leaders' perceptions and views regarding the implementation and development of this methodology. As pointed out by Coyle et al. (2010), it is important to know the teachers' opinions about the program and their perspective on the teaching strategies used in the classroom."

Key words: CLIL, role of the CLIL teacher, qualities of the CLIL teacher

11.2 INTRODUCCIÓN

El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICLE) o (CLIL, por sus siglas en inglés Content and Language Integrated Learning) es un enfoque holístico para la enseñanza/ aprendizaje tanto de los contenidos de un área del currículo como de una Lengua Extranjera (LE) (Coyle et al., 2010, p. 1). El enfoque AICLE/CLIL es considerado una gran herramienta pedagógica donde la integración es esencial, evidenciándose en la enseñanza de una asignatura por medio de una LE, la cual es utilizada como vehículo y meta de enseñanza simultáneamente (Coyle, 2002, p.27). Cabe resaltar que AICLE/CLIL es considerado flexible y dinámico en el sentido que tanto las materias curriculares y las lenguas extranjeras se unen con el fin de beneficiarse mutuamente y de este modo los estudiantes tengan resultados más satisfactorios (Madrid, M., & Madrid, D., 2014, p. 22).

Este enfoque, según Hemmi & Banegas (2021), ha ganado interés en diferentes lugares del mundo y se ha ido expandiendo cada vez más en diferentes países (Coyle et al., 2010; Marsh, 2002), asimismo se han conocido más prácticas sistematizadas sobre AICLE/CLIL (Hemmi & Banegas, 2021, p. 8) ya sea porque los aprendices se encuentran en un mundo más globalizado, las demandas de la sociedad actual, por nuevos desafíos que se presentan en la educación (Coyle et al., 2010, p. 9; Bolarín-Martínez et al., 2021, p.3) y tener ciudadanos plurilingües y pluriculturales (Vázquez & Ellison, 2018) o bien como lo expresa Madrid M., & Madrid F. (2014) por brindar ventajas para los aprendices de tipo cognitivo y en las

habilidades comunicativas de una LE (p.26). Además, AICLE/CLIL ha sido de gran reconocimiento a nivel mundial, ya que diferentes estudios han expuesto iniciativas bilingües exitosas incluso en contextos no bilingües (Garzón-Díaz, 2021, p.89).

Por otro lado, en la educación, el profesor es visto como un agente fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje, quien ayuda al estudiantado al desarrollo de sus habilidades y capacidades, e intenta ofrecer las mejores herramientas para que puedan avanzar en el conocimiento, el desarrollo cognitivo, personal y emocional, así como en los resultados cognitivos de los estudiantes (Pena & Porto, 2008, p.3); es un actor importante que contribuye al logro de los objetivos de aprendizaje en los estudiantes. En los diferentes enfoques y metodologías que existen en la educación, el profesor desempeña un rol y diferentes funciones, aunque AICLE/CLIL es un enfoque centrado en el estudiante, el rol del profesor está estrechamente relacionado (Coyle et al., 2010, p. 88) y vale la pena mencionar esas distintas labores que desarrolla en el aula de clase.

Cabe resaltar que en AICLE/CLIL el profesor conduce a los estudiantes a una participación activa en el desarrollo de su potencial mediante actividades de investigación y resolución de problemas, con el fin de alcanzar diferentes habilidades y conocimientos promoviendo procesos cognitivos de alto nivel (Coyle et al., 2010, p. 5).

Por otro lado, en cuanto al desempeño del profesor AICLE/CLIL se pueden resaltar algunas características o cualidades tales como la capacidad de incentivar, de motivar o de bloquear, el rol de mediador, multitarea, negociador y facilitador, entre otras. En la primera característica, cabe nombrar a Madrid (2004) el profesor tiene la capacidad de **incentivar**, **demotivar** o **de bloquear** el interés y rendimiento del estudiante por el aprendizaje de un área y/o de un idioma. (p.12); es decir, que las proposiciones, ideas, argumentos del maestro juegan un esencial papel en el aula de clase. El docente en este enfoque no es simplemente un transmisor de conocimiento, debido a que implica un aprendizaje de contenidos cognitivamente desafiantes e intenta involucrar a los aprendices en actividades de alto nivel cognitivo (Coyle et al., 2010, p. 88), por estas razones es importante que el profesor proponga un trabajo por pares, en grupo o incluso un trabajo cooperativo. Además, como señala Hemmi & Banegas (2021) el profesor en AICLE es un **mediador** en el proceso de aprendizaje de un contenido a través de otra lengua, motivando a los estudiantes al aprendizaje mediante la interacción entre pares, y la interacción estudiante-profesor y profesor-estudiante (p.3). Un trabajo colaborativo conduce a interactuar en nuevos conocimientos "...but is also helpful in considering learner training in CLIL, supporting students so that they can interact and make new knowledge collaboratively" (Hemmi & Banegas, 2021, p. 7).

En AICLE/ CLIL, el profesor asume un rol de **multitarea**, es decir, desarrolla varias labores tales como manejar el contenido de la materia en otro idioma, tener un buen desarrollo de prácticas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, integrar estas dos labores en su rol como docente y a su vez, implementar la metodología AICLE/ CLIL en el establecimiento educativo (Marsh et al., 2012, p.5). Como ha señalado Coyle et al., (2010) “Language-teaching pedagogy by itself tends not to be appropriate for CLIL courses, although language teacher’s awareness of how learners learn is, of course, invaluable” (p.86). Es decir, que la experiencia y el desempeño de los docentes es un factor indispensable para aplicar, enriquecer y mejorar la metodología. De ahí la importancia de conocer la experiencia y los puntos de vista de los profesores que están comprometidos en el programa de Modelo Educativo Bilingüe AICLE/CLIL, en este caso en colegios públicos en Bogotá, Colombia.

De otra manera, el rol de **negociador**, como lo hace notar Madrid (1998) a pesar de que el profesor sigue un syllabus, en ocasiones, debe hacer cambios en el salón de clases y negociar, en otras palabras, hay situaciones que se le presenta en el desarrollo de ciertas actividades con los estudiantes, que lo conducen a modificarlas o negociarlas con el fin de que sean más atractivas y de este modo pueda involucrar y comprometer de mejor manera a los aprendices con la meta de aprendizaje. El tema de la negociación permite que el programa se desarrolle teniendo en cuenta las necesidades, el contexto, los intereses y los desempeños de los estudiantes, a su vez hace que se apropien de sus compromisos y sean más responsables de sus tareas (p.222).

Otra de las características a resaltar es la de **facilitador** en la práctica AICLE, es decir que deja de ser un transmisor de conocimiento para conducir al aula de clases al empoderamiento de sus conocimientos y al trabajo de la percepción, el razonamiento y la comunicación (Coyle et al., 2010, p. 6). De igual modo, en la clase de una lengua extranjera, el docente de lengua puede desempeñar un rol de **motivador** y **facilitador** del aprendizaje. Lo primero, como lo expresa Madrid M. & Madrid F. (2014), se evidencia en la motivación intrínseca del profesor para transmitir y aumentar la motivación en los estudiantes (p. 44); el docente que se siente motivado refleja ánimo, es capaz de vencer barreras que se pueden presentar antes, durante y después de la práctica del aula de clase, así como generar expectativas y hacer el contenido más relevante para los estudiantes (Coyle, 2006, p. 12). En el segundo, el profesor escoge y lleva las actividades que considera apropiadas con el fin de que el estudiantado avance en su competencia lingüística mientras aprende temas curriculares, además de promover la interacción comunicativa en una lengua extranjera, en el aula de clase, como lo argumenta Madrid M., & Madrid D., (2014) “El enfoque comunicativo (EC) propone que se trabaje con actividades motivadoras y temas que involucren al aprendiz en

situaciones de comunicación auténtica” (p.19); es importante crear un espacio adecuado en el salón de clase, para que los estudiantes se involucren en actos comunicativos con sus compañeros, de distintas maneras, individualmente, en parejas, grupos, y que no solo gire la actividad comunicativa con el docente (Madrid, 2004, p. 224).

Como se ha indicado anteriormente, AICLE/CLIL se ha expandido a diferentes entornos educativos con el fin de mejorar prácticas regionales y locales (Banegas & Hemmi, 2021, p.4) Como muestra, en Bogotá, Colombia, desde el Plan Distrital de segunda Lengua en el 2016 se realizó un diagnóstico del bilingüismo en las Instituciones Educativas Distritales (IED) de Bogotá, lo que le permitió realizar una caracterización, revisar las necesidades y proponer diferentes acciones (Secretaría de Educación de Bogotá [SED], 2019, p.11). En la actualidad, hay instituciones distritales en las diferentes localidades de la ciudad que según el Plan Distrital de Bilingüismo se encuentran en el proyecto de Modelo Educativo Bilingüe, con un currículo académico que se basa en la metodología AICLE/CLIL, por lo tanto, actualmente se está desarrollando una investigación sobre cómo se está abordando esta metodología en dos instituciones públicas de Bogotá, que desde el año 2011 iniciaron la implementación del proyecto bilingüe, con la metodología CLIL y cómo ven los docentes diferentes aspectos desde su contexto y experiencia conduciendo contenidos curriculares de áreas como ciencias naturales, matemáticas, educación física y tecnología a través de la lengua inglesa. Este estudio de investigación cualitativa se pretende realizar desde la perspectiva de los docentes y líderes de bilingüismo, realizando un análisis de la encuesta a los profesores que enseñan inglés como los profesores de las áreas de contenido ciencias, matemáticas, tecnología y educación física y la revisión de antecedentes, ayudará a conocer algunas percepciones, opiniones y puntos de vista. Por medio de la encuesta a los profesores que diariamente están en el aula es fundamental puede llevar a conocer lo que los docentes opinan. El análisis de las respuestas de la encuesta de los profesores y entrevista a los líderes del bilingüismo, puede evidenciar las acciones que han sido positivas en la institución y cuáles pueden ser mejoradas, es decir, plantear propuestas de mejora en la enseñanza de una materia o de la lengua. Muñoz (2002) expresa la enseñanza de lenguas extranjeras también implica “el trabajo en equipo y la enseñanza en pareja (Tandem) del profesor de la asignatura y del profesor de lengua, dado que ello exige una constante reflexión y elaboración de las prácticas pedagógicas (p.34)”; como lo expresa Kees de Bot (en Marsh, 2002, p.31) la coordinación del trabajo de los profesores involucrados en el programa es fundamental, el trabajo debe ser en conjunto, profesor de lengua y profesor del área, de tal modo que puedan analizar las didácticas necesarias para que se lleve a cabo una integración real (p.32).

A diferencia de otros enfoques bilingües, CLIL tiene como objetivo enseñar un contenido a través de la lengua extranjera y no se trata de una materia más dentro del currículo. Es importante resaltar en este punto que los profesores: de lengua y de contenido, tienen una relación de colaboración, la cual consiste en que el profesor de lengua proporciona a los estudiantes todos los aspectos lingüísticos y les brinda apoyo con el fin de que puedan comprender los contenidos de una asignatura en la Lengua Extranjera (Vázquez & Ellison, 2018, p.70).

Del mismo modo, como lo expresa Coyle et al. (2010), es importante conocer las opiniones de los profesores sobre la confianza en la enseñanza dentro de ese programa y su punto de vista, desde las estrategias de enseñanza abordadas en el aula de clase. De ahí la importancia de conocer la experiencia de los docentes, líderes de bilingüismo mediante una entrevista semiestructurada e ir conociendo el rol y las diferentes ventajas, desventajas y puntos de mejora que ellos perciben desde su desempeño; incluso, averiguar las percepciones de los estudiantes que se gradúan de estos colegios con un Modelo Educativo Bilingüe enriquecen y hacen más completa la investigación.

Ya que la implementación de CLIL no es la misma en todas las instituciones debido al contexto, cada una tiene unas características específicas que conllevan a una implementación de CLIL diferente, como lo expresa (Madrid M. & Madrid F., 2014), el contexto es importante cuando se utilizan técnicas de enseñanza vivenciales; el contexto significativo debe ser la base para las actividades de enseñanza-aprendizaje (p.12). Un programa AICLE/CLIL no solo se construye sobre la teoría sino sobre la reflexión de la situación local, tipo y tamaño del colegio, ambiente escolar, docentes con los que se cuenta, políticas regionales y nacionales, entre otros (Coyle et al., 2010, p. 52). Para esto, es necesario una formación previa para los docentes, de tal modo que se adapten, practiquen y desarrollen unas competencias distintas (Vázquez & Ellison, 2018,p.76); la teoría sobre la metodología CLIL es un modelo, provee la base para acondicionarla al contexto en el que será desarrollado, los docentes son constructores de sus propias teorías de aprendizaje de acuerdo con lo que evidencian en el aula de clase, como lo ha señalado Coyle et al., (2010) “the teacher is aware of his or her own knowledge and can begin to actively develop this. The starting point for a theory of practice is the teacher’s own professional beliefs” (p.45); a medida que AICLE/CLIL se ha ido desarrollando en diferentes países se han evidenciado cambios en su aplicación, lo que conlleva a deducir que existen distintos tipos del enfoque y que este se da de acuerdo con el contexto (Madrid M. & Madrid F., 2014, p. 30).

11.3 OBJETIVO

- Recopilar las percepciones y puntos de vista de líderes de bilingüismo y profesores que utilizan AICLE/CLIL en dos colegios públicos de Bogotá, Colombia.

11.4 MUESTRA

En la ciudad de Bogotá, Colombia se ha ido avanzando en el bilingüismo; por lo cual desde el Plan Distrital de Bilingüismo se realizan diferentes actividades y acompañamientos a las Instituciones Educativas Distritales (IED) para avanzar en el tema. Algunas de estas IED han involucrado la metodología AICLE/CLIL, por lo tanto, la investigación aborda a dos IED de la localidad de Bosa en Bogotá, Colombia.

Figura 1. Ubicación de la Localidad de Bosa en la ciudad de Bogotá



Fuente: <https://bogotaturistica2013.blogspot.com/2013/05/localidades.html>

11.4.1 Descripción del test

Estudios anteriores en comunidades autónomas de España fueron realizados, uno de ellos está recopilado en el libro “Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España” la investigación se efectuó con el fin de conocer la organización de los programas bilingües allí, a su vez sirviendo como orientación para otras investigaciones en otros lugares y/o contextos (Ortega Martín et al., 2018). En este caso, los instrumentos fueron validados por 12 expertos del

proyecto, los cuales son una batería de encuestas para diferentes actores de la comunidad educativa y una entrevista semiestructurada para la parte directiva del centro (p.32). En la investigación en curso,

se están recopilando datos mediante el uso de estos instrumentos tales como encuestas a docentes, líderes de bilingüismo, además de la entrevista semiestructurada a líderes de bilingüismo, los cuales fueron adaptados en redacción para la aplicación en participantes de Bogotá, Colombia. Las encuestas abordan diferentes áreas de funcionamiento de la comunidad educativa tal y como es el equipo directivo, la coordinación, la cultura bilingüe, los recursos, la planificación, entre otras y fueron elaboradas utilizando una escala de Likert. La tabla 1 detalla la cantidad de participantes en la investigación en curso, docentes de inglés y docentes de áreas no lingüísticas y líderes de bilingüismo en el colegio 1 y en el colegio 2.

Tabla 1. Cantidad de Participantes de colegios públicos De Bosa

	Número de Participantes	
	Colegio 1	Colegio 2
Docentes	32	13
Líderes de Bilingüismo	2	1

Fuente: elaboración propia

Teniendo en cuenta los resultados preliminares de la encuesta realizada a los docentes de inglés y a los docentes de área no lingüística, se evidencia que:

Según la caracterización del MCER, de los docentes que orientan el área de inglés encuestados, el 50% de tienen un nivel de conocimiento de inglés de B2, el 33,3% tienen un nivel de inglés de C1 y un 16,7% un nivel de B1. Tal como se muestra en el gráfico 1.

¿Cuál es su Nivel de conocimiento de enseñanza bilingüe?

12 respuestas

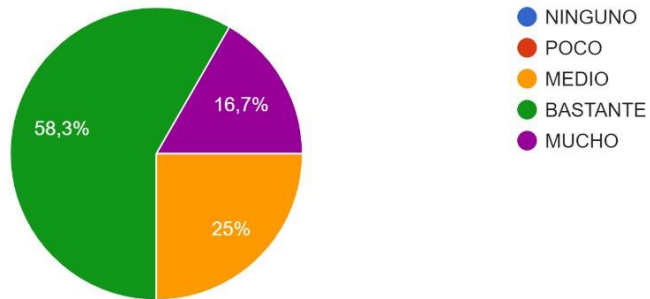


Gráfico 1. Nivel de conocimiento de inglés de docentes de inglés

Según la caracterización del MCER, de los docentes de área no lingüísticas, es decir, docentes de ciencias naturales, de matemáticas o educación física, el 33,3% tienen un nivel B1, el 27,8 % tienen un nivel B2, el 11,1% tienen un nivel C1, el 5,6% tienen un nivel C2 y el 5,6% de A1. Tal como lo muestra el gráfico 2.

¿Cuál es su Nivel de conocimiento de la lengua inglesa?

18 respuestas

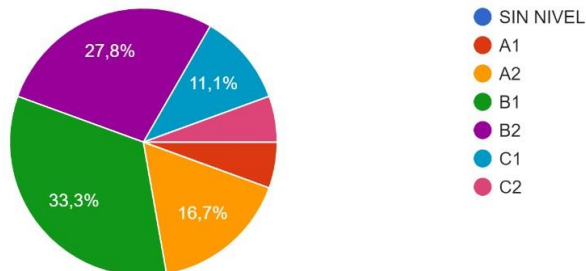


Gráfico 2. Nivel de conocimiento de inglés de los docentes de áreas no lingüísticas.

En cuanto al conocimiento de la enseñanza bilingüe, los resultados de la encuesta realizada muestran que, de los docentes de inglés, el 58,3% tiene bastante conocimiento sobre la enseñanza bilingüe, el 25% consideran que tienen un conocimiento medio y el 16,7% tienen mucho conocimiento sobre la enseñanza bilingüe. Tal como se muestra en el gráfico 3.

¿Cuál es su Nivel de conocimiento de la lengua inglesa?
12 respuestas

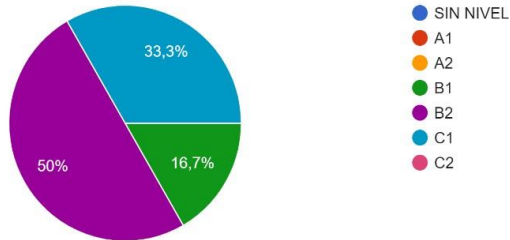


Gráfico 3. Conocimiento sobre la enseñanza bilingüe de los profesores de inglés.

En cuanto a las respuestas dadas por los profesores de áreas no lingüísticas, se evidencia que: El 61,1% de los profesores de áreas como ciencias naturales, matemáticas o educación física tienen conocimiento medio sobre la enseñanza bilingüe, el 22,2% tienen poco conocimiento sobre enseñanza bilingüe, el 11,1% tienen bastante conocimiento sobre la enseñanza bilingüe y el 5,6% refieren conocer poco sobre la enseñanza bilingüe. Tal como se muestra en el gráfico 4.

¿Cuál es su Nivel de conocimiento de enseñanza bilingüe?
18 respuestas

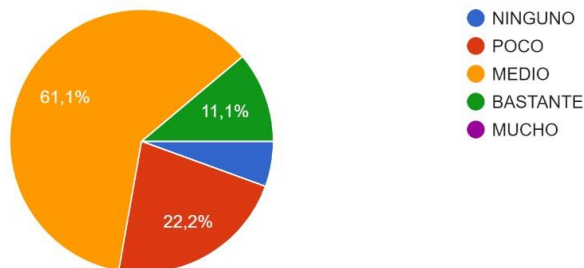


Gráfico 4. Conocimiento sobre la enseñanza bilingüe de profesores de áreas no lingüísticas

Con relación a tener algún curso sobre AICLE/CLIL o enseñanza bilingüe, el 41,7 % de los docentes de inglés manifestaron que han realizado estudios sobre el tema y el 58,3% no han realizado estudios. Para el caso de los docentes de áreas no lingüísticas, el 27,8% han realizado algún tipo de curso y el 72,2% no han realizado ninguno.

En el área 1, en referencia al equipo directivo, se destaca que frente al enunciado de “apoya las iniciativas para mejorar la calidad del programa”, el 50 % de los docentes de áreas y el 41,7 % de docentes de inglés se muestran de acuerdo,

mientras que el 5,6 % y el 8,3%, respectivamente, se muestran en desacuerdo. Respecto a la pregunta el equipo directivo dedica presupuesto para la adquisición de materiales para el programa, se obtiene que el 50% del profesorado de inglés está de acuerdo y el 50% del profesorado de áreas está totalmente de acuerdo, mientras que el 16,7% y el 5,6%, respectivamente muestra su desacuerdo y el 5,6 % en total desacuerdo.

En el área 2, en referencia a la coordinación, al ítem “estoy satisfecho/a con el nivel de coordinación bilingüe que existe en la institución” se obtiene que el 41,7 % de los docentes de inglés y el 61,1% del profesorado de áreas no lingüísticas están totalmente de acuerdo. Mientras que el 8,3% y el 5,6 % respectivamente se muestran en totalmente en desacuerdo. En cuanto a “Fomenta actividades relacionadas con el programa bilingüe dentro y fuera de la institución” el 41,7 % de los participantes del área de inglés están totalmente de acuerdo y de acuerdo, así como el 55,6% de los docentes de otras áreas están totalmente de acuerdo. Por el contrario, el 8,3 % y 5,6 % de profesores de inglés y de áreas no lingüísticas, respectivamente respondieron en desacuerdo.

En la parte del área 3, referente a la cultura de bilingüismo en el colegio, en el ítem de “hay un ambiente de promoción de actividades de bilingüismo en el colegio” los resultados revelan que el 50% del profesorado de inglés están totalmente de acuerdo y el 44,4% del profesorado de áreas no lingüísticas están de acuerdo. En cambio, el 8,3% de profesores de inglés y el 11,1 % de los profesores de áreas no lingüísticas están en desacuerdo. En relación con el ítem “El colegio participa de manera sistemática en intercambios de alumnado y profesorado con instituciones donde se habla la lengua extranjera”, se muestra que el 58,3% de los profesores de inglés y el 44,4 % de los profesores de otras áreas están totalmente en desacuerdo, el 16,7% están de acuerdo y el 5,6 % están totalmente de acuerdo, respectivamente.

En el área 4, en referencia a Recursos Humanos y Materiales con respecto al ítem “Se emplean recursos tecnológicos adecuados para desarrollar el aprendizaje bilingüe”, el 33,3% están totalmente de acuerdo y 41,7% de los docentes de inglés están de acuerdo, mientras que, el 27,8% de los profesores de otras áreas están totalmente de acuerdo y de acuerdo. Con respecto a “Hay materiales curriculares adecuados para la enseñanza bilingüe” el 66,7% de los profesores de inglés están de acuerdo y el 38,9 % de profesorado de áreas no lingüísticas están totalmente de acuerdo. En cambio, el 8,3% de docentes de inglés y el 22,2% de docentes de otras áreas están en desacuerdo.

En el área 5, Planificación, Ejecución y Seguimiento respecto con el ítem “Hay coordinación entre áreas lingüísticas y no lingüísticas en la planificación”, el 33,3% de profesores de inglés están de acuerdo, todo lo contrario, el 38,9 % de profesores de áreas no lingüísticas están totalmente en desacuerdo. Con referencia al ítem

“En mis clases se planifican tareas y/o resolución de problemas a través de la lengua extranjera”, se tiene que el 50% de los profesores de inglés y el 44,4% de los profesores de áreas no lingüísticas están de acuerdo. En el área 6, con referencia a los Resultados Académicos y No Académicos Obtenidos, en élitem “El colegio está bien considerado por la comunidad educativa.”, el 58,3 % de los profesores de inglés consideran estar totalmente de acuerdo y el 50% de los profesores de áreas no lingüísticas están de acuerdo, vale la pena destacar que o hay porcentaje en desacuerdo. Para el caso del ítem “Estoy satisfecho/a con el programa bilingüe en el colegio”, el 66,7% del profesorado de inglés y el 38,9% del profesorado de áreas no lingüísticas muestran de acuerdo.

11.5 CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta lo anterior, se pueden considerar algunas conclusiones previas desde el punto de vista de los profesores, actores fundamentales en el desarrollo del AICLE/CLIL; los docentes de inglés tienen un nivel de conocimiento de la lengua inglesa entre B1 Y C1; sin embargo, sería importante que los docentes de áreas como ciencias, matemáticas y educación física tuvieran mayor formación tanto de la lengua inglesa como de la enseñanza bilingüe, como lo refiere Salaberri (2010), desde el punto de vista de las necesidades la formación del profesorado pueden identificarse tres perfiles; el primero, el profesor de idiomas requiere de formación tanto en su competencia lingüística como en el área de enseñanza que utiliza en el aula, con el objetivo de crear un entorno de comunicación auténtico que fomente el aprendizaje a través del uso del idioma, el segundo, el profesor de contenido necesita tanto la formación en la competencia lingüística como formación sobre cómo usar la lengua para transmitir el contenido del área que enseña y el tercer perfil sobre el profesor que enseña en español, de igual manera necesita de formación para desarrollar la metodología adecuada en la enseñanza que responda a los contenidos y objetivos. Para la implementación y el desarrollo del programa bilingüe mediante AICLE/CLIL, es necesario que el equipo directivo apoye a los profesores frente a sus iniciativas y dedique presupuesto para la adquisición de materiales, aspectos que son percibidos por los docentes de la institución. Además, resaltar la satisfacción que sienten los profesores con respecto a la coordinación bilingüe y a la aceptación de la comunidad educativa, puede conducir al maestro a sentirse motivado y a transmitir motivación e incentivar a los estudiantes al aprendizaje.

Con respecto a cómo se desarrolla el programa bilingüe en la institución se puede deducir que se fomentan actividades dentro y fuera de la institución, hay un ambiente de promoción de actividades de bilingüismo en el colegio, asimismo se

evidencia el rol de facilitador del profesor, al emplear recursos tecnológicos adecuados para el desarrollo del aprendizaje bilingüe y materiales curriculares adecuados para la enseñanza bilingüe.

De igual modo, de acuerdo con los resultados obtenidos, tanto la formación docente en la lengua como en la enseñanza bilingüe, son aspectos por mejorar que facilitarían el desempeño del profesor en el aula. Así como, la integración con otras instituciones o programas bilingües sería una oportunidad de trabajo colaborativo e intercambiar experiencias y recursos.

Como se mencionó anteriormente, merece la pena conocer los puntos de vista y percepciones de los profesores, eje fundamental en el desarrollo de un proyecto bilingüe.

En este momento la investigación se encuentra en la etapa de recolección de datos en las IED para realizar su respectivo análisis, los argumentos o conclusiones presentados son preliminares.

11.6 REFERENCIAS

Banegas, D. L., & Hemmi, C. (2021). CLIL: Present and Future. En C. Hemmi & D. L. Banegas (Eds.), *International Perspectives on CLIL*, 281-295. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70095-9_14

Bolarín-Martínez, M. J., Porto-Currás, M., & Lova-Mellado, M. (2021). *¿Cómo enseñar una segunda lengua en el aula? Beneficios asociados al enfoque AICLE*. Revista Electrónica Educare, 25(2), 1-16. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.26>

Coyle, D. (2002). Relevance of CLIL to the European Commission's Language Learning Objectives. In Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE The European dimension Actions, Trends and Foresight Potential*, 27-29. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47616/1/david_marsh-report.pdf

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. Cambridge University Press.

Garzón-Díaz, E. (2021). Translanguaging in Science Lessons: Exploring the Language of Science in L2 Low Achievers in a Public School Setting in Colombia. En C. Hemmi & D. L. Banegas (Eds.), *International Perspectives on CLIL*, 85-

106. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70095-9_5

Hemmi, C., & Banegas, D. L. (2021). CLIL: An Overview. En C. Hemmi & D. L. Banegas (Eds.), *International Perspectives on CLIL*, 1-20. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70095-9_1

Madrid, D. (1998). Función docente del profesorado de idiomas. En C. Gómez y M. Fernández (eds.), *la función docente en educación infantil y primaria desde las nuevas especialidades*, 215-226. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Madrid Fernández, D. (2004). La formación inicial del profesorado de lengua extranjera. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*. 1.8, 19

Madrid, M., & Madrid, D. (2014). La formación inicial del profesorado para la educación bilingüe. Universidad de Granada.

Muñoz, C. (2002). CLIL-AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera). In Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE The European dimension Actions, Trends and Foresight Potential*, 33-37. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47616/1/david_marsh-report.pdf

Ortega, J. L., Hughes, S., & Madrid, D. (2018). Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España (1-niel). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Documentación y Publicaciones: Fundación British Council.

Pena D., C., & Porto R., M. D. (2008). *Teacher beliefs in a CLIL education project*. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras*. 151-161

Salaberri, M. (2010). Teacher Training Programmes for CLIL in Andalusia. In D. Lasagabaster & Y. Ruiz de Zarobe (eds.), *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*, (pp. 140-161). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Secretaría de Educación del Distrito. (2019). Plan distrital de segunda lengua: a comunicarse en una segunda lengua a las niñas, niños y adolescentes la apuesta de la ciudad educadora para garantizar el derecho a

comunicarse en una segunda lengua a las niñas, niños y adolescentes.
Publimagen Impresores E.U.

Vázquez, V. P., & Ellison, M. (2013). *Examining teacher roles and competences in content and language integrated learning (CLIL)*. *Linguarum Arena: Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto*, 4, 65-78.

12 UN ESTUDIO PRELIMINAR SOBRE EL VOCABULARIO DISPONIBLE DENTRO DEL ÁREA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA EN ALUMNOS SINO HABLANTES DE LA UNIVERSIDAD EUROPEA DE MADRID

Sara Grandío Tierno
Universidad Europea De Madrid

Ana Elena Martínez Vargas
Universidad Europea De Madrid

RESUMEN: Este estudio preliminar forma parte de una tesis doctoral sobre disponibilidad léxica, y tiene como objetivo fundamental identificar el léxico disponible almacenado en la memoria de los alumnos chinos de la Universidad Europea de Madrid (UEM), en el área de ciencia y tecnología.

La disponibilidad léxica (DL) surgió en Francia a mediados del s. XX con el objetivo de cubrir la necesidad de enseñar francés como lengua extranjera en las antiguas colonias francesas. La DL es una línea de investigación que recopila y analiza el estudio del caudal léxico en una comunidad hablante para elaborar planes específicos en la mejora de la enseñanza de idiomas.

A través de una encuesta se analizaron las respuestas que evocaron 17 alumnos en quince *centros de interés* (áreas temáticas) para lo que se empleó una metodología de tipo mixto: cuantitativa, para poder identificar el vocabulario y compararlo con las nociones específicas del Plan Curricular del Instituto Cervantes, y cualitativa, para explorar las carencias léxicas de estos alumnos.

De los resultados obtenidos se concluyó que el conocimiento léxico en el *C/ 12* fue insuficiente e inferior al resto de los centros existiendo carencias léxicas importantes en todas las nociones específicas según el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Además, las alumnas chinas proporcionaron un mayor caudal léxico en este centro que los alumnos chinos. Este estudio evidencia la necesidad de elaborar un plan estratégico de enseñanza en este centro de interés, que ayude a mejorar la capacidad lingüística del alumnado sinohablante.

Palabras clave: disponibilidad léxica; enseñanza del léxico; español lengua extranjera; chino.

12.1 PRELIMINARY STUDY ON THE VOCABULARY AVAILABLE WITHIN THE AREA OF SCIENCE AND TECHNOLOGY IN CHINESE STUDENTS FROM THE U.E.M (UNIVERSIDAD EUROPEA DE MADRID)

ABSTRACT: This preliminary study is part of a doctoral thesis on lexical availability, and its main objective is to identify the available lexicon stored on the memory of the Chinese speaking students of the U.E.M, specifically on the fields of science and technology.

The studies on lexical availability arose in France in the mid-20th century with the aim of covering the need to teach French as a foreign language in the former French colonies. Lexical availability is research that compiles and analyzes the study of the lexical flow in a speaking community to develop specific plans to improve language teaching.

Through the survey, it was possible to analyze the responses evoked by 17 students in fifteen centers of interest, using a mixed methodology; quantitative to identify the vocabulary and compare it with the specific notions of the Curricular Specific Notions of the Curricular Plan of the Cervantes Institute and qualitative; to explore the lexical deficiencies of these students.

From the results obtained, it was possible to conclude that the lexical knowledge in *Cl 12* was insufficient and inferior to the rest of the centers, that there are important lexical deficiencies in each one of the specific notions according to the Curricular Plan of Cervantes Institute and that women provided a greater lexical flow in the center *Cl 12*. This study shows the need to develop a strategic teaching plan in this center of interest in order to improve the linguistic capacity of Chinese-speaking students.

Key words: Lexical availability, lexicon teaching, Spanish as a foreign language, Chinese.

12.2 INTRODUCCIÓN

La DL, la corriente de investigación cuyo objetivo principal es identificar el léxico disponible de una comunidad lingüística almacenada en la mente de los hablantes (Paredes, Guerra y Gómez, 2022, p. 14), ha jugado un papel crucial en la enseñanza de idiomas al permitir determinar el vocabulario que debe seleccionarse en la enseñanza de una lengua. Este tipo de estudios distingue cuáles son las palabras que se encuentran más accesibles en el lexicón mental del hablante nativo, lo cual

facilita el proceso de enseñanza aprendizaje de idiomas. Para averiguar “las posibilidades de uso de una palabra en una comunidad cuando se habla de un determinado tema” (Bartol 2010, p. 91), es necesario someter los datos a fórmulas matemáticas para calcular el índice de disponibilidad léxica. A través de estas pruebas estadísticas se analizan este y muchos otros índices.

Los primeros trabajos sobre Disponibilidad léxica (DL) surgieron en Francia en 1950, pero alcanzaron su mayor apogeo en los estudios realizados en territorio hispano, coincidiendo con la investigación pionera de López Morales (1973), tal y como se cita en Paredes y Guerra (2022, p. 15). El trabajo de este investigador fue crucial, puesto que allanó el terreno abriendo camino a centenares de investigadores que mostraron interés por trabajar de manera conjunta.

El nivel de desarrollo que han obtenido estos estudios de DL en lengua española, como se ha afirmado no tiene equiparación en cantidad y calidad con respecto a ninguna otra lengua del mundo (Paredes, 2012).

Respecto a las investigaciones sobre DL en español como lengua extranjera (ELE), se pueden encontrar trabajos en numerosos países tales como Finlandia (Carcedo, 2000), Marruecos (Serfati y Aabidi, 2013), España (Gallego, 2014), Sánchez-Saus Laserna (2011 y 2016), o China. Los primeros trabajos sobre DL con estudiantes sinohablantes se publicaron en Lin (2006), que contó con la ayuda de 263 informantes de nueve universidades chinas y, posteriormente, esta investigadora en Lin (2012), expuso las carencias léxicas de este alumnado proponiendo estrategias de enseñanza. También Hidalgo (2017, 2019, 2019, 2021) trabaja con una muestra de gran tamaño (440 informantes), y adopta un enfoque innovador aplicando la enseñanza del español como segunda lengua para una mejor selección de vocabulario en los manuales léxicos (Español Moderno 1).

12.3 FUNDAMENTOS DE LA DISPONIBILIDAD LÉXICA

El origen de los términos léxico frecuente y léxico disponible, se remonta a mediados del s. XX en Francia, cuando los investigadores Gougenheim, Michea, Rivenç y Sauvegeot se hicieron cargo del proyecto de elaborar *Français Elementaire* (Gougenheim *et al.*, 1956). Se plantearon seleccionar el léxico más común del francés, al surgir la necesidad de enseñar este idioma en las antiguas colonias francesas. Inicialmente, las palabras más habituales del francés encabezarían sus listas de vocabulario, constituidas por el léxico frecuente (con mayor frecuencia de aparición).

Los investigadores se percataron de que algunas de las palabras habituales en conversaciones de uso diario entre los hablantes francófonos no aparecían en las listas de frecuencia. Este tipo de palabras que estaban disponibles en la mente de los nativos y listas para su uso al asociarlas a un tema concreto es lo que se denominó léxico disponible (Palapanidi 2017, p. 569, citando a Bartol 2006). Según Michéa (1953) una palabra disponible “es una palabra que, formando parte de las asociaciones de ideas usuales, existe en potencia en el sujeto hablante en cuanto estas asociaciones entran en juego” (p. 340).

Otra distinción necesaria para el análisis de la DL es la diferencia entre *palabra* y *vocablo*, por tratarse de términos frecuentemente empleados en los estudios sobre DL. La *palabra* se refiere a cada una de las anotaciones, también conocidas como actualizaciones, ocurrencias o tokens (fichas) que el informante apunta en cada columna de la encuesta. La suma total de palabras, indica la cantidad de voces que una comunidad hablante posee en potencia. El número de palabras totales es un valor cuantitativo que encierra cierta dificultad a la hora de extraer conclusiones, puesto que, a mayor número de informantes, mayor será el número de palabras en total. Para eliminar el sesgo derivado del número de informantes, se calcula el promedio de palabras por sujeto, que resulta de dividir el número total de palabras recopiladas entre el número de informantes.

Por el contrario, el término *vocablo* alude a palabras diferentes dentro del listado computándose solo la primera vez que aparecen. Por lo tanto, generalmente, las palabras superan en número a los vocablos, tal y como se observó en el estudio del Léxico disponible de los jóvenes preuniversitarios de la Comunidad de Madrid, donde se registraron: 250.839 palabras, mientras que hubo 19.127 vocablos y en el que se analizaron 20 centros de interés. (Paredes García et al., 2022).

Respecto a los centros de interés, Michéa (1950), fue el primero en proponer 16 CI que, posteriormente, el grupo de investigadores Gougenheim *et al.* (1964, p. 152-153) establecería como criterio para la elaboración de *Français Élémentaire*.

López Morales (1999, p. 42-43) que lideró las investigaciones sobre DL, tanto en España como en Hispanoamérica, en lo que se conoció como El Proyecto Panhispánico, decidió mantener el mismo número de centros de interés.

Con posterioridad a los estudios de estos investigadores franceses, se iniciaron los análisis en el mundo hispano. Fue entonces, cuando López Morales (1999) también observó en los resultados obtenidos en sus análisis de vocabulario, que en la enseñanza de la lengua española faltaban palabras de uso común y que debían incluirse en el corpus de enseñanza del nivel básico de este idioma. Estas investigaciones supusieron un hito en los estudios de DL en lengua española.

12.4 OBJETIVOS

El trabajo que aquí se presenta, analiza el léxico disponible de un grupo de estudiantes universitarios de español como lengua extranjera (ELE) de origen chino en un centro de interés (CI) para posteriormente compararlo con las Nociones específicas recopiladas en el inventario del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Estas Nociones específicas corresponden al vocabulario que, idealmente, debería conocer un aprendiz de español en los diferentes niveles y su temática está en consonancia con algunos de los temas de comunicación del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), (cf. 4.2), basado en el capítulo 7 de *Threshold Level* 1990 (Van Ek y Trim, 1991).

Los objetivos que se persiguen en este estudio son: 1) Identificar el vocabulario disponible de los alumnos sinohablantes (chinos) en el área de ciencia y tecnología; 2) Comparar el léxico aportado por los alumnos sinohablantes de la UEM con la propuesta de las PCIC y 3) Conocer las carencias léxicas de los alumnos chinos de la UEM para proponer una selección adecuada de vocabulario en español en este perfil concreto de estudiantes.

El centro de interés escogido para este estudio ha sido el *CI 12. Ciencia y tecnología*, recogida en el inventario para los niveles inicial y medio del PCIC. No obstante, en primer lugar, se examinaron los datos cuantitativos de todos los centros de interés, con el fin de contextualizar el análisis. Seguidamente, se comparó entre el léxico disponible obtenido a través de la encuesta con el léxico propuesto en el inventario del PCIC (Nociones específicas), lo que permitió analizar las carencias léxicas en los niveles inicial y medio.

12.5 PARTICIPANTES

El tipo de muestra fue incidental, no probabilístico. Los 17 alumnos participantes provenían de la Universidad Europea de Madrid (UEM). Todos ellos eran estudiantes de distintos grados de dicha universidad, de los cuales 12 fueron mujeres (70,58%), y 5 hombres (29,41%).

Respecto a la variable nivel de español, se les preguntó a los participantes su percepción del idioma. Ellos mismos se estratificaron según su nivel de español, con tres posibles intervalos: nivel inicial (A1-A2), medio (B1-B2) y alto (C1-C2).

Dentro del nivel inicial (A1-A2) se encontró un solo informante masculino, lo que representó un 20% y 4 mujeres (80%). En el nivel

medio (B1-B2) hubo 4 hombres (33%) y 8 mujeres (67%). No se registró ningún informante que considerara poseer un nivel alto de español, tal y como se muestra a continuación.

Los alumnos de nivel inicial (A1-A2) suponen el 29,41% del total de la muestra, mientras que los del nivel medio alcanzan el 70,58%. En la Tabla 1 se puede observar el número de participantes según las variables sexo y nivel de idioma.

Tabla 1. Distribución de informantes según nivel de español y sexo

Sexo	Nivel inicial A1-A2		Nivel medio B1-B2	
	Hombre	1	20%	4
Mujer	4	80%	8	67%
Total	5	100%	2	100%

Fuente: elaboración propia

12.6 METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTO

Para cumplir con los objetivos propuestos, se pasó un cuestionario a los 17 participantes. Este instrumento utilizado estaba compuesto por 28 ítems en los que se solicitó información de dos tipos: un primer grupo de preguntas de tipo sociodemográfico (13 ítems) y un segundo grupo de preguntas (15 ítems) donde se incluyeron los 15 *centros de interés* que, a continuación, se exponen:

- CI 1. El cuerpo humano
- CI 2. La ropa
- CI 3. La casa
- CI 4. Comidas y bebidas
- CI 5. Escuela y Universidad
- CI 6. La ciudad
- CI 7. El campo
- CI 8. Viajes, alojamiento y transporte
- CI 9. Los animales
- CI 10. Ocio, juego y distracciones
- CI 11. Profesiones y oficios
- CI 12. Ciencia y tecnología
- CI 13. Salud e higiene
- CI 14. Información y medios de comunicación
- CI 15. Arte y cultura

El análisis del cuestionario sigue las pautas establecidas por López Morales en el Proyecto Panhispánico sobre Disponibilidad Léxica en 1999 (PPHDL), en el cual se utiliza metodología mixta con un análisis cuantitativo y cualitativo de los datos de la encuesta.

En este estudio, igualmente, se utilizó la metodología cuantitativa para cumplir con los objetivos 1 y 2, es decir, identificar el vocabulario disponible de los alumnos sinohablantes en el área de ciencia y tecnología, y comparar el léxico aportado por los alumnos sinohablantes de la UEM con la propuesta de las Nociones del PCIC; y la metodología cualitativa para el objetivo 3: conocer las carencias léxicas de los alumnos sinohablantes de la UEM.

12.7 RESULTADOS

12.7.1 Resultados cuantitativos

Objetivo 1. Identificar el vocabulario disponible de los alumnos sinohablantes en el área de ciencia y tecnología.

A continuación, se muestra en el Gráfico 1 los resultados obtenidos de los 15 centros de interés, donde se puede apreciar la diferencia entre los centros, siendo el *CI 4. Comida y bebida* el que más entradas registró y el *CI 12. Ciencia y tecnología* el que menos.

Gráfico 1. Número de palabras según centro de interés



Fuente: elaboración propia

En cuanto a la variable sexo, se ha analizado el promedio de palabras evocadas por los informantes en todos los centros de interés.

Tal y como se puede observar en la Tabla 2, el promedio de palabras aportadas por las alumnas fue mayor en todos y cada uno de los centros de interés con respecto al de los alumnos, incluido el *CI 12. Ciencia y tecnología*.

Tabla 2. Promedio palabras según el sexo

Centro de Interés	Hombre	Mujer
Cl. 1 Cuerpo	12,80	12,94
Cl. 2 Ropa	8,20	9,44
Cl. 3 Casa	9,80	10,81

Cl. 4 Comida, bebida	16,50	18,25
Cl. 5 Escuela y Universidad	9,70	12,31
Cl. 6 Ciudad	12,30	13,75
Cl. 7 Campo	8,00	10,00
Cl. 8 Viajes, alojamiento y transportes	9,30	11,44
Cl. 9 Animales	9,30	10,75
Cl. 10 Ocio, juegos y distracciones	10,20	11,44
Cl. 11 Profesiones y oficios	9,30	11,50
Cl. 12 Ciencia y tecnología	8,90	9,06
Cl. 13 Salud, higienes	8,30	9,75
Cl. 14 Info, medios comunicación	9,80	10,63
Cl. 15 Arte, cultura	8,10	9,50

Fuente: elaboración propia

Respecto a la variable *nivel de español*, los niveles intermedios aportaron mayor número de vocablos que los niveles bajos, tal y como se muestra a continuación:

Tabla 3. Promedio palabras según nivel de español

Centro de Interés	Hombre	Mujer
Cl. 1 Cuerpo	8,60	14,33
Cl. 2 Ropa	6,60	10,17
Cl. 3 Casa	8,20	11,42
Cl. 4 Comida, bebida	14,20	19,25
Cl. 5 Escuela y Universidad	7,80	13,58
Cl. 6 Ciudad	10,60	14,17
Cl. 7 Campo	6,60	10,75

Cl. 8 Viajes, alojamiento y transportes	7,80	12,42
Cl. 9 Animales	6,20	11,92
Cl. 10 Ocio, juegos y distracciones	9,20	11,83
Cl. 11 Profesiones y oficios	8,80	12,00
Cl. 12 Ciencia y tecnología	8,00	9,25
Cl. 13 Salud, higienes	6,00	10,83
Cl. 14 Info, medios comunicación	8,80	10,75
Cl. 15 Arte, cultura	6,80	10,25

Fuente: elaboración propia

Objetivo 2: comparar el léxico aportado por los alumnos sinohablantes de la UEM con la propuesta de las Nociones específicas del PCIC. Según las variables *sexo y nivel de español*, los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 3. Promedio de palabras según sexo y nivel de español en el CI 12

Sexo	Nivel inicial A1-A2	Nivel medio B1-B2
Hombre	6	9
Mujer	8,17	9,38

Fuente: elaboración propia

Tal y como se puede apreciar en la tabla 3, el promedio de palabras evocadas por los niveles iniciales fue inferior al de los de alumnos de nivel medio.

Además, tal y como se comenta al inicio de este artículo, se compararon los datos obtenidos de las 17 encuestas de este estudio con las Nociones específicas del PCIC en los niveles inicial e intermedio, tanto encuestaciones generales como en otras áreas de interés. Se exponen a continuación dichas carencias léxicas.

12.7.2 Carencias Léxicas

En la Tabla 4 se observan las carencias léxicas detectadas en los niveles iniciales en donde se refleja que los alumnos desconocen 3 palabras relacionadas con cuestiones generales, 2 palabras en el área de matemáticas y 13 en los campos de la informática y las nuevas tecnologías.

Tabla 4. Carencias léxicas en 3 Nociones de PCIC en nivel inicial

Nivel inicial A1-A2			
Noción específica	Cuestiones generales	Matemáticas	Informática/ nuevas tecnologías
Nº palabras Cervantes	3	2	14
Nº palabras alumnos UEM	0	0	1
Carencia léxica	3	2	13

Fuente: elaboración propia

En el nivel intermedio, y como se observa en la Tabla 5, las carencias en cuestiones generales aumentan a 39 palabras, 14 en biología, 23 en Matemáticas, 50 en informática y nuevas tecnologías y 33 en física y química.

Tabla 5. Carencias léxicas en 5 Nociones de PCIC, nivel intermedio

Nivel intermedio B1-B2					
Noción específica	Cuestiones generales	Biología	Matem.	Informát/ nuevas tecno	Física y química
Nº palabras Cervantes	42	15	23	54	33
Nº palabras alumnos UEM	3	1	0	4	0
Carencia léxica	39	14	23	50	33

Fuente: elaboración propia

12.7.3 Resultados cualitativos

Respecto a los resultados cualitativos, se analizaron el número de palabras totales (151) del *Cl. Ciencia y tecnología*. De las 151 palabras, 103 fueron correctas, y dentro de las 103 palabras correctas se evocaron 79 vocablos, es decir, palabras únicas, que no se repitieron.

Los vocablos, a su vez, se clasificaron en 4 categorías:

- Vocablos sustantivos
- Vocablos adjetivos
- Vocablos verbos
- Vocablos adverbios

Tal y como se puede ver en la tabla 6, el vocablo que más evocaron los participantes fue el sustantivo, siendo el adverbio el que menos representación tuvo:

Tabla 6. Resultados vocablos correctos

	Categoría gramatical	Nº vocablos	Porcentaje
Vocablos	Vocablos sustantivos	65	82,27%
	Vocablos adjetivos	9	11,39%
	Vocablos. verbos	4	5,06%
	Vocablos adverbio (anglicismo correcto)	1	1,26%
Nº total de vocablos		79	100%

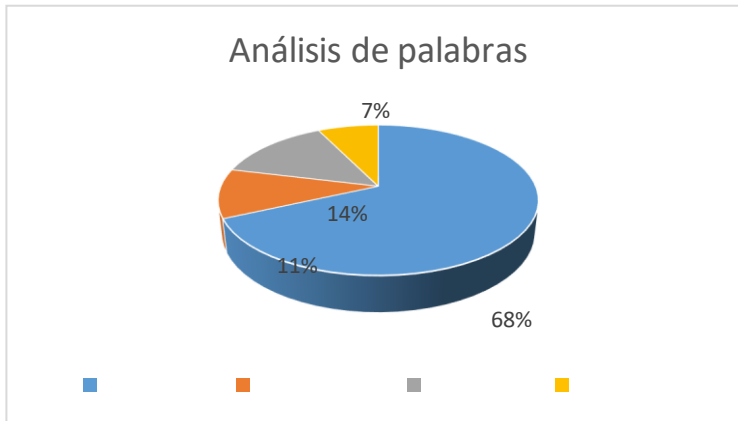
Fuente: elaboración propia

12.7.3.1 Resultados cualitativos en el CI 12. Ciencia y tecnología

En este capítulo se analizan los resultados de los datos cualitativos de las 17 encuestas realizadas sobre disponibilidad léxica en el *CI 12. Ciencia y tecnología*, respondiendo al objetivo 3: conocer las carencias léxicas de los alumnos sinohablantes de la UEM del *CI 12. Ciencia y tecnología*.

En este centro de interés se registraron 151 palabras las cuales se dividieron en cuatro categorías diferentes; 1. Corrección. 2. Errores de ortografía. 3. Errores en la acentuación y 4. Anglicismos incorrectos, tal y como se observa en el Gráfico 1.

Gráfico 1. Distribución de categorías de palabras en el CI 12. Ciencia y tecnología.



Fuente: Elaboración propia

Los resultados mostraron que un 68% (103 palabras) resultaron correctas desde el punto de vista de las reglas gramaticales y de la acentuación de la lengua española. Es necesario resaltar que se aceptaron como correctas aquellas palabras que fueron escritas en mayúsculas, por tratarse de una muestra pequeña y por evitar excluir los datos de algún informante que lo hizo de esta manera.

Un 14% (21 palabras) correspondió a palabras con errores de ortografía, en los que se intercambiaron unas letras por otras, o directamente se combinaron palabras dando un resultado incorrecto en español.

Un 11% (16 palabras), muestra errores en la acentuación (incluyendo los debidos a una colocación incorrecta de la tilde).

Por último, 11 palabras (el 7% del total) se corresponden con anglicismos o términos que, influidos por la ortografía del inglés, se consideran incorrectos en español.

A continuación, se exponen los resultados obtenidos del análisis según la categoría gramatical. Previamente al análisis de vocablos según su categoría gramatical, se analizaron las formas léxicas según fueran simples o complejas.

12.8 SUSTANTIVOS, ADJETIVOS Y VERBOS

Tal y como se ha comentado en los apartados anteriores, este estudio se ha centrado en el CI 12, por lo que, se sumaron las entradas de los 17 encuestados en este centro y se obtuvieron 151 palabras en total. Dado que algunas de las palabras que aportaron los informantes se repitieron, concretamente las siguientes: *pantalla* (3 veces), *avión* (2), *televisión* (6), *ordenador* (7), *móvil* (6), *internet* (2), *tele* (2), *GPS* (2) y *teléfono* (2 veces), se computaron únicamente la primera vez de su aparición y este tipo de entradas únicas corresponden a lo que se denomina *vocablos*. Siguiendo esta distinción de términos (palabra y vocablo), de las 151 palabras totales registradas, fueron 79 los vocablos que se encontraron en los listados de los 17 encuestados en este centro en particular.

Una vez localizados todos los vocablos, se procedió al análisis de categorías gramaticales: sustantivos, adjetivos, y verbos, ya que tal y como señalaron Paredes, Guerra y Gómez (2022), la realidad está compuesta por tres entidades que corresponden a objetos físicos o mentales, acontecimientos y propiedades, por lo que sustantivos, verbos y adjetivos son las tres categorías que mejor representan estas entidades, (Demonte 1999). Esto se constata a través de los diccionarios que se obtienen de las investigaciones sobre DL, donde se observa que las palabras registradas pertenecen a una de estas tres categorías.

- Vocablos sustantivos

Respecto a los vocablos de categoría *sustantivo* encontrados en el CI 12, se registró un total de 64 vocablos sustantivos.

Los que antes acudieron a la mente de los informantes, concretamente analizamos las primeras 5 columnas (de las 20 en total) se encontraron:

En la primera posición: Astronauta, investigación, pantalla, televisión, ordenador, iPhone, móvil, juegos, biología.

En la segunda: avión, agricultura, laboratorio, técnica, computadora, ganador, tele.

En tercera: Ave, internet, PS5, psicología.

La palabra Ave originalmente fue escrita por el informante en minúsculas, pero al estar precedida de otro medio de transporte (avión) se interpretó que se refería al acrónimo del tren de Alta Velocidad Española (RAE) por lo que se corrigió.

En cuarta: *Tablet, texto, medicina, teléfono, X box 360, Radio, biomedicina, Charles Darwin.*

En la quinta: *red, TV, GPS, cargador, redes sociales, Isaac Newton, sección, video, línea, impresora 3D, láser, localizador, ley de Newton.*

- Vocablos adjetivos:

Se registró un total de 10 vocablos adjetivos y solo 3 de ellos en las primeras tres columnas.

Primera posición: *avanzada*, y 3D copia.

En la segunda: *nuevo*.

En la tercera, cuarta y quinta posición: no se registró ningún adjetivo.

Para encontrar más adjetivos, fue necesario acudir a la posición 7^a (*universal, complicado*), la posición 8^a (*creativa, trabajador, inteligente, mejor*) y a la 11^a (*éxito*).

El vocablo: *creativa*, fue originalmente escrito con mayúsculas, pero se aceptó como correcto por tratarse de una muestra pequeña (como se mencionó previamente).

- Vocablos verbos:

Se registraron únicamente 4 vocablos verbos en el C1 12. En las primeras 4 posiciones no apareció ningún verbo.

En la 5^a se encontró (*avanza*), en la 10^a (*suspende*).

Se encontraron las dos únicas unidades pluriverbales (*pulsar un like*) en la posición 12^a, (*cargar el móvil*) en la 16^o.

12.9 PALABRAS INCORRECTAS POR ERRORES DE ACENTUACIÓN

Entre los errores de acentuación se encontraron las palabras: *movil* (móvil), *quimica* (química), *genetica* (genética), *biologia* (biología), *maquina* (máquina), *pelicula* (película), *camara* (cámara), *portatil* (portátil), *automovil* (automóvil), etc.

12.10 ERRORES POR INFLUENCIA DE LA GRAFÍA INGLESA

La influencia de la grafía inglesa confundió en algunos casos a los informantes, que cometieron errores en las palabras: *avanzado* (avanzado), *norbell* (Nobel), *sciencia* (ciencia), *virtural* (virtual), *A.I Artificial Intelligence* (en lugar de I.A), *mathematica* (matemáticas), *gaz* (gas), *rejo* (tal vez se refiera a la palabra reloj), *arteficial* (artificial), *applicación* (aplicación), *photografía* (fotografía), etc.

Otras resultaron incorrectas por confusión fonética, fue el caso de: *orcijeno* (oxígeno) o *sentífico* (en lugar de científico), *chufa* (enchufao enchufar), etc.

Casos particulares por tener doble función o doble significado

Otras palabras que pertenecieron a varias categorías gramaticales fueron:

La palabra *portátil* que tiene dos funciones según la RAE:

1. adj. Movable y fácil de transportar o bien 2. Ordenador portátil. Se consideró la segunda acepción (ordenador) por tratarse del centro de interés sobre tecnología. Ocurrió lo mismo con el vocablo *móvil* que se interpretó como *teléfono móvil*, aunque pudiera haberse incluido en la categoría de vocablo adjetivo. Al no poder incluirlo en los dos, se priorizó la ocurrencia de sustantivo antes que la de adjetivo.

Por último, aunque solo pertenece a la categoría de adverbio, se registró la palabra *online*, que además corresponde a un anglicismo.

12.11 CONCLUSIONES:

Las expectativas del inventario del PCIC en los niveles inicial y medio no se vieron cumplidas en ninguno de los campos.

Concretamente, en las nociones referidas a *tecnología* de nivel inicial, los alumnos aportaron tan solo una palabra en lugar de tres, lo que demostró la carencia de los términos: *ciencia*, *tecnología* o *científico*, incluidas en el inventario de nivel A2. En su lugar se obtuvieron las entradas incorrectas: *siencia*, *siencia*, *sentífico*.

Con respecto al nivel medio (B1-B2), también se detectaron carencias en todas las nociones. Concretamente en el área de tecnología, de las 54 recogidas en el inventario, solo se registraron 4 entradas, es decir, faltaron 50 palabras por conocer. No aparecieron los sustantivos propuestos por el PCIC: *estudio, análisis, método, materia, invento, descubrimiento, laboratorio, experimento*, ni los verbos: *conocer o inventar, correspondientes al nivel B1*.

A excepción de *laboratorio* que sí aparece correctamente escrita.

Con respecto al nivel B2, los informantes rescataron de su memoria algunas palabras que se proponen en el inventario de B2, pero que contuvieron errores, como fue el caso de: *mathematica* (matemática), *quimica* (química) o *sciencia* por influencia de la grafía inglesa.

Entre las carencias léxicas que se detectaron por comparación con las Nociones específicas del PCIC se aporta en el siguiente listado de palabras dentro del área ciencia y tecnología:

- *físico, químico, matemático, astrónomo*
- *investigación, investigador*
- *ley, principio, fórmula, símbolo, teoría*
- *capacidad/método/técnica ~ de análisis*
- *nuevas tecnologías*
- *avance ~ científico/tecnológico*
- *objeto/método/técnica ~ de estudio/de análisis*
- *área ~ de estudio/de conocimiento*
- *analizar, investigar*
- *desarrollar/introducir ~ una técnica*
- *demostrar/confirmar ~ una hipótesis*
- *basarse en ~ una investigación/un estudio*
- *ser objeto ~ de estudio/de análisis*

12.12 REFERENCIAS

Bartol, J. A. (2010). Disponibilidad léxica y selección de vocabulario. En R. M.^a Castañer Martín & V. Lagüéns Gracia (Eds.), *De moneda nunca usada. Estudios dedicados a José M.^a Enguita Utrilla* (pp. 85-107). Institución “Fernando el Católico”, CSIC.

Consejo de Europa. (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Traducción al español del Instituto Cervantes (2002). Madrid: MECD y Anaya.

Ek, J.A. Van y Trim, J. L. M. (1991), *Threshold Level 1990*, Cambridge, CUP.
Gougenheim, G., Michéa, R., Sauvageot, A. (1956). *L’élaboration du Français élémentaire. Etude sur l’establissement d’un vocabulaire et d’une grammaire de base*. Didier.

Gougenheim, G., Michéa, R., Sauvageot, A., y Rivenc, P. (1964). *L’élaboration du Français Fondamental (1er degré). Étude sur l’élaboration d’une grammaire de base*. Didier.

Guxin, Z. (2021). *Léxico disponible de estudiantes chinos Universitarios de Español como Lengua Extranjera*. Universidad de Alcalá.

Gallego, D.J. (2014). *Léxico disponible de estudiantes de español como Lengua Extranjera en la Comunidad de Madrid*. Universidad de Alcalá.

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.

Johnson, B., y Christensen, L. (2004) (2nd ed.) (2002) *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Person Education Inc.

López Morales, Humberto (1999): *Léxico disponible de Puerto Rico*, Madrid, Arco Libros.

López Rivero, E. (2008). *Memoria del Máster en Enseñanza del Español como Lengua extranjera (MEELE). Estudio de disponibilidad léxica en 43 estudiantes de ELE*. Universidad Antonio de Nebrija.

Jindong S. (2016). *El léxico disponible de alumnos chinos de español: estudiobasado en seis centros de interés*. Universidad de Nanjing.

Lin, J. (2012). El estudio de disponibilidad léxica de los estudiantes chinos de español como Lengua extranjera. Universidad de estudios Internacionales de Guangdong. *Marco Ele. Revista de didáctica español como Lengua extranjera*.

López Rivero, E. (2008). Memoria del Máster en Enseñanza del Español como Lengua extranjera (MEELE). Estudio de disponibilidad léxica en 43 estudiantes de ELE. Universidad Antonio de Nebrija.

Michéa, R. (1953). Mots fréquents et mots disponibles. Un aspect nouveau de la statistique du langage, Les Langues Modernes, 47, 338-344

Paredes García, F. (2012). Desarrollos teóricos y metodológicos recientes de los estudios de disponibilidad léxica. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 11 (6), p.77-100.

Paredes García, F., Guerra Salas, L., y Gómez Sánchez M.^a. E. (2022). *Léxicodisponible de los jóvenes preuniversitarios de la Comunidad de Madrid*. Ed. Universidad de Alcalá. <http://doi.org/10.37536/SZPS9864>

Samper Padilla, J. A. (2003). El proyecto panhispánico de disponibilidad léxica logros y estado actual. En C. Varo Varo y M. Casas Gómez (Coords.), VII Jornadas de Lingüística (pp. 193-226). Cádiz, España: Universidad de Cádiz.

