



Máster Universitario en Lingüística Inglesa Aplicada

Un estudio de los libros de texto AICLE y del grado de
satisfacción de los docentes de los Programas de Educación
Bilingüe en la Comunidad de Cantabria.

Trabajo de Fin de Máster

Curso: 2019-2020

Convocatoria: Febrero

Autora: Sara Roa Gutiérrez

Tutora: Dra. Inmaculada Senra Silva

Agradecimientos

Son muchas las personas que han contribuido al desarrollo de este trabajo. En primer lugar, me gustaría expresar mi agradecimiento a mi tutora, la Dra. Inmaculada Senra Silva, por su ayuda, consejo y paciencia a lo largo de todo el proceso.

Asimismo, agradezco a mi familia y a todas las personas de mi entorno su apoyo incondicional, sin el cual este trabajo no habría sido posible.

Me gustaría extender mis agradecimientos a todos los miembros del equipo docente que forma parte de la UNED, por su dedicación y por la formación recibida.

Finalmente, querría expresar mi gratitud a todos los docentes de la comunidad de Cantabria que han participado en este trabajo, por su colaboración desinteresada y su valioso tiempo.

Índice

Índice de tablas	4
Índice de figuras	6
Índice de ilustraciones	7
Introducción.....	8
I. Estado de la cuestión	11
Parte I: Marco teórico	12
Capítulo 1. La adquisición de lenguas extranjeras.....	12
1.1. Teorías de adquisición de lenguas extranjeras	12
1.2. Evolución de la didáctica de lenguas extranjeras	16
1.3. El concepto de competencia comunicativa.....	19
Capítulo 2. El aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras.....	22
2.2. Los principios teóricos de AICLE	25
2.3. Los orígenes de AICLE en España.....	30
Capítulo 3. Los materiales pedagógicos	35
3.1. Los libros de texto	35
3.2. Los materiales creados por el docente	37
3.3. Características de los materiales AICLE	38
Parte II: Marco metodológico.....	44
Capítulo 4. Diseño de la investigación	44
4.1. Cuestiones de investigación.....	44
4.2. Diseño del estudio	45
4.3. Análisis de los resultados	54
Capítulo 5. Discusión.....	84
Capítulo 6. Conclusión.....	87
Referencias	89

Índice de tablas

Tabla 1: Descriptores generales de los niveles de competencia.....	34
Tabla 2: Criterios estructurales de los libros de texto AICLE.....	38
Tabla 3: Criterios de contenido de los libros de texto AICLE	39
Tabla 4: Criterios cognitivos de los libros de texto AICLE	39
Tabla 5: Criterios comunicativos de los libros de texto AICLE.....	40
Tabla 6: Criterios culturales de los libros de texto AICLE	40
Tabla 7: Criterios lingüísticos de los libros de texto AICLE	40
Tabla 8: Criterios de los libros de texto AICLE.....	40
Tabla 9: Muestra de libros de texto AICLE	46
Tabla 10: Variables del análisis.....	47
Tabla 11: Variable de las destrezas lingüísticas	47
Tabla 12: Variable de comunicación.....	49
Tabla 13: Variable de la cognición.....	50
Tabla 14: Variable de la cultura	52
Tabla 15: Tabla de frecuencias referente al género de los participantes	55
Tabla 16: Tabla de frecuencias de la edad de los participantes.....	55
Tabla 17: Tabla de frecuencias del nivel de inglés de los participantes.....	56
Tabla 18: Tabla de frecuencias de las asignaturas impartidas en inglés	57
Tabla 19: Tabla de frecuencias de las respuestas sobre la creación de materiales.....	59
Tabla 20: Tabla de frecuencias de las respuestas sobre el uso de materiales adicionales...	59
Tabla 21: Prueba Chi-cuadrado sobre la satisfacción general sobre los complementos del libro.....	60
Tabla 22: Datos estadísticos de contraste de la prueba Chi-cuadrado.....	61
Tabla 23: Tabla de frecuencias sobre el atractivo visual de los materiales.....	61
Tabla 24: Tabla de frecuencias sobre los objetivos de aprendizaje.....	62

Tabla 25: Tabla de frecuencias sobre los ejercicios de autoevaluación	63
Tabla 26: Tabla de frecuencias sobre el desarrollo de las destrezas lingüísticas	64
Tabla 27: Tabla de frecuencias sobre el grado de colaboración de las actividades.....	65
Tabla 28: Tabla de frecuencias sobre las ayudas lingüísticas de los libros de texto	66
Tabla 29: Tabla de frecuencias sobre el carácter de las actividades	67
Tabla 30: Tabla de frecuencias sobre la relación de los contenidos con la C1	68
Tabla 31: Tabla de frecuencias sobre la relación de los contenidos con la CE.....	69
Tabla 32: Actitud general respecto a los libros de texto AICLE.....	70
Tabla 33: Muestra de las actividades analizadas	74
Tabla 34: Datos estadísticos sobre las frecuencias de las actividades de cada curso	74
Tabla 35: Muestra de actividades por editorial	75
Tabla 36: Muestra de actividades por asignatura	76
Tabla 37: Datos estadísticos de las destrezas desarrolladas en la muestra.....	77
Tabla 38: Tabla de contingencia de las actividades cooperativas y no cooperativas	78
Tabla 39: Prueba Chi-cuadrado de la categorización comunicativa de la muestra	79
Tabla 40: Frecuencias de las actividades de orden inferior y superior.....	79
Tabla 41: Tabla de contingencia de las actividades de orden inferior y superior	80
Tabla 42: Prueba Chi-cuadrado sobre la clasificación cognitiva de la muestra	81
Tabla 43: Datos estadísticos de las actividades que incluyen referencias culturales	82
Tabla 44: Tabla de contingencia de la muestra con referencias culturales por cursos.....	83
Tabla 45: Prueba Chi-cuadrado sobre la relación con el contexto sociohistórico.....	83

Índice de figuras

Figura 1: Gráfico representativo del nivel de inglés del profesorado participante.....	56
Figura 2: Asignaturas impartidas en inglés, analizadas en porcentajes.....	57
Figura 3: Opinión sobre los posibles beneficios del PEB	58
Figura 4: Opinión sobre la conveniencia de retirar el PEB del centro	58
Figura 5: Satisfacción general sobre los complementos del libro de texto	60
Figura 6: Gráfico del atractivo visual de los libros	61
Figura 7: Gráfico de los objetivos de aprendizaje de los materiales	62
Figura 8: Gráfico sobre los ejercicios de autoevaluación de los libros de texto	63
Figura 9: Gráfico sobre el desarrollo de las destrezas lingüísticas en los libros	64
Figura 10: Gráfico del grado de colaboración y comunicación de las actividades	65
Figura 11: Gráfico sobre el carácter de las actividades incluidas en los libros de texto	67
Figura 12: Gráfico sobre la relación de los contenidos con la cultura del alumno.....	68
Figura 13: Gráfico sobre la relación de los contenidos con culturas extranjeras	69
Figura 14: Gráfico de las frecuencias de las actividades analizadas en cada curso	74
Figura 15: Gráfico de las frecuencias de las actividades por editoriales.....	75
Figura 16: Gráfico de las frecuencias de las asignaturas de la muestra	76
Figura 17: Gráfico de las frecuencias de las destrezas desarrolladas en la muestra.....	77
Figura 18: Gráfico del porcentaje de actividades cooperativas y no cooperativas.....	78
Figura 19: Gráfico del porcentaje de actividades de orden inferior y superior	80
Figura 20: Gráfico del porcentaje de actividades de orden superior e inferior por curso ...	81
Figura 21: Gráfico del porcentaje de las referencias culturales de la muestra	82

Índice de ilustraciones

Ilustración 1: Teorías de adquisición de lenguas extranjeras	12
Ilustración 2: Evolución de la didáctica de las lenguas	18
Ilustración 3: Modelos de la competencia comunicativa de Canale y Swain (1980) y Canale (1983).....	20
Ilustración 4: Objetivos de la metodología AICLE	22
Ilustración 5: Modelo de las 4Cs de la metodología AICLE.....	26
Ilustración 6: Taxonomía de Anderson y Krathwohl	28
Ilustración 7: Criterios de evaluación de los libros de texto AICLE	38
Ilustración 8: Variable de la cultura	52
Ilustración 9: Gráfico de las ayudas de vocabulario, pronunciación y gramática	66

Introducción

Durante las últimas décadas, el número de centros educativos españoles, tanto de Educación Primaria como de Secundaria o de Educación Superior, que han ido incorporando programas de educación bilingüe basados en el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) a sus enseñanzas ha sido constante. Ello se debe, entre otras causas, a la necesidad que tradicionalmente ha sentido la comunidad española de desarrollar, entre sus ciudadanos, la capacidad de hablar en inglés con la fluidez necesaria para comunicarse con eficacia en una sociedad cada vez más globalizada.

Los docentes de las diferentes etapas educativas, por su parte, se han ido adaptando progresivamente a la nueva metodología AICLE, elaborando nuevos materiales para adaptarlos a sus clases o incluso adaptando algunos libros de texto importados de algún país angloparlante, generalmente del Reino Unido.

Las editoriales también han tratado de adaptar sus productos a la nueva metodología, para así cubrir las necesidades, tanto de los profesores como de los alumnos de las diferentes etapas, ofreciendo constantemente nuevos materiales, cada vez mejor elaborados y adaptados a las necesidades de estos colectivos.

Durante el proceso de creación de los libros de texto, las editoriales toman como base el currículo prescriptivo y obligatorio de cada Comunidad Autónoma, e intentan ofrecer unos materiales que suplan las necesidades de enseñanza del profesorado y de aprendizaje del alumnado. No obstante, en una sociedad en continua y rápida evolución, donde alumnos y profesores son cada vez más competentes en el uso del inglés como medio de comunicación, resulta complicado crear libros de texto de calidad que perduren en el tiempo.

Con la intención de contribuir al desarrollo de materiales didácticos que ayuden al profesorado que trabaja con la metodología AICLE en su práctica docente diaria, nos parece conveniente realizar el presente trabajo investigación. De esta manera, el profesor podrá tener una referencia práctica para comprobar hasta qué punto los materiales que utiliza en la clase cumplen con los principios pedagógicos de esta metodología y, en el caso de que se considere necesario, pueda adaptarlos o combinarlos con otros recursos.

El presente trabajo de investigación considera varios aspectos relacionados con los libros de texto AICLE utilizados en la Comunidad Autónoma de Cantabria. En primer lugar, evalúa el grado de satisfacción de los docentes de dicha comunidad con los libros de texto

en lengua inglesa empleados en los Programas de Educación Bilingüe. En segundo lugar, analiza la medida en la que los libros de texto de asignaturas de contenido en inglés se adecúan a los principios contemplados en la metodología referida.

A continuación, se presenta una breve descripción de los temas tratados en las diferentes secciones del presente trabajo:

En primer lugar, el **estado de la cuestión** exhibe las principales líneas de investigación sobre la metodología AICLE, así como las aportaciones más esenciales al desarrollo de la misma.

Inmediatamente después, el **capítulo 1** comienza con una introducción a las teorías de adquisición de lenguas extranjeras más relevantes desde principios del siglo XX hasta la actualidad. Consecutivamente, ofrece una visión general de la evolución didáctica de las lenguas extranjeras hasta el surgimiento de la metodología AICLE. Finalmente, el capítulo concluye con una explicación sobre el desarrollo del concepto de competencia comunicativa y su papel en la enseñanza de lenguas extranjeras.

El **capítulo 2** profundiza sobre las teorías lingüísticas y pedagógicas que subyacen a la metodología AICLE. En primer lugar, aborda los objetivos y las ventajas de la metodología, así como sus características principales. En segundo lugar, se centra en los principios teóricos sobre los que se sustenta este enfoque, entre los cuales cabe destacar el marco teórico de las 4Cs. Para finalizar, esta sección ofrece una sinopsis de la evolución de la normativa educativa referente a la enseñanza de lenguas extranjeras en los programas bilingües.

El **capítulo 3** describe varios aspectos relevantes sobre los materiales pedagógicos utilizados en el aula educativa, tales como el rol del libro de texto en el aula y las ventajas e inconvenientes de su utilización. A continuación, se analiza el uso de los materiales didácticos creados por el profesor, poniendo en relieve sus principales características.

El **capítulo 4** ofrece una descripción del diseño del presente estudio, concretamente, de las cuestiones de investigación y de los instrumentos elegidos para la recogida de datos. Seguidamente, este profundiza en el desarrollo del mismo, mediante una descripción de la toma de datos realizada para dar respuesta a las cuestiones de investigación. Para finalizar, se muestran los resultados de la investigación.

El **capítulo 5** presenta un resumen de los resultados obtenidos en el estudio y la contribución de los mismos a la resolución de las cuestiones de investigación previamente planteadas.

En último lugar, el **capítulo 6** ofrece las conclusiones a las que se ha llegado tras la finalización del estudio, así como una serie de sugerencias que pueden resultar útiles en futuras investigaciones.

I. Estado de la cuestión

Actualmente, el empleo de la metodología AICLE se encuentra en constante expansión en prácticamente todos los niveles educativos impartidos en España. Cada año son más centros los que ofrecen la posibilidad de recibir una educación bilingüe. Por ello, durante las últimas décadas, diversas investigaciones se han desarrollado con la finalidad de analizar las posibles ventajas e inconvenientes que pudieran resultar de la aplicación de este enfoque (Lasagabaster, 2001). Autores como Lasagabaster y Doiz (2016) han considerado necesario estudiar las percepciones de los propios estudiantes sobre los beneficios que experimentan a lo largo de su proceso de aprendizaje gracias a la metodología AICLE. Por otro lado, dado que este enfoque está resultando cada vez más popular, varios estudios han sido realizados con el fin de identificar las pautas que deben seguir los docentes para poder implementar una pedagogía bilingüe exitosa (Graff et al., 2007).

Es indudable que, hoy por hoy, el libro de texto tiene un papel central dentro del aula educativa. En consecuencia, en la actualidad, las editoriales exponen sus materiales a un constante proceso de innovación. Con el fin de contribuir a la creación de unos materiales pedagógicos idóneos, investigadores como Mehisto (2012) centran sus estudios en la creación de una serie de criterios que permitan al docente crear sus propios materiales AICLE. Igualmente, figuras como López-Medina (2016) contribuyen a la aplicación de una metodología efectiva en el aula. Concretamente, esta autora pone a disposición del lector una lista con los requisitos que deben cumplir los materiales pedagógicos utilizados en la metodología referida. No obstante, hasta la fecha, no se ha realizado ningún análisis relevante que determine si los libros de texto utilizados actualmente en los programas bilingües de la Educación Secundaria realmente implementan este enfoque. Por ende, se ha considerado útil llevar a cabo un estudio sobre los libros de texto que permita asegurar el empleo de AICLE de una forma efectiva.

Por otro lado, si bien la importancia de la utilización de materiales pedagógicos ha incrementado a lo largo de los años, las líneas de investigación actuales no han estimado la relevancia de la figura del docente. A pesar de ello, es necesario que los materiales didácticos creados por las editoriales satisfagan las necesidades tanto de los alumnos como de los docentes. Por esta razón, una de las cuestiones de investigación planteadas en este trabajo versa sobre la opinión de los docentes respecto a los libros de texto implementados actualmente en los programas de educación bilingüe.

Parte I: Marco teórico

Capítulo 1. La adquisición de lenguas extranjeras

1.1. Teorías de adquisición de lenguas extranjeras

La adquisición de segundas lenguas es una disciplina lingüística relativamente reciente; de ahí que las teorías desarrolladas con el propósito de ofrecer una explicación a los procesos de adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras no sean todavía más que hipótesis. El desarrollo de diferentes teorías y modelos de aprendizaje que puedan aportar conocimientos relativos al proceso de adquisición de una lengua extranjera es de gran importancia para la creación de metodologías efectivas y de materiales didácticos que promuevan el aprendizaje y faciliten la labor de los profesores.

Las primeras teorías sobre el aprendizaje de las lenguas extranjeras emergen a principios del siglo XX y vienen marcadas por los paradigmas interaccionista y conductista (VanPatten y Williams, 2014). Posteriormente, estas primeras especulaciones son cuestionadas por las teorías mentalistas. Una de estas teorías más relevantes, la cual hoy en día pervive con fuerza, es la Teoría del Monitor (Krashen, 2009). De acuerdo con su principal hipótesis, la “adquisición” y el “aprendizaje” son dos procesos diferentes, siendo la adquisición un proceso inconsciente e innato, similar al que los niños experimentan cuando desarrollan su lengua materna, mientras que el aprendizaje es un proceso consciente constituido por el conocimiento formal de una lengua que se realiza mediante estudio de las reglas de la gramática y el vocabulario (Krashen, 2009).

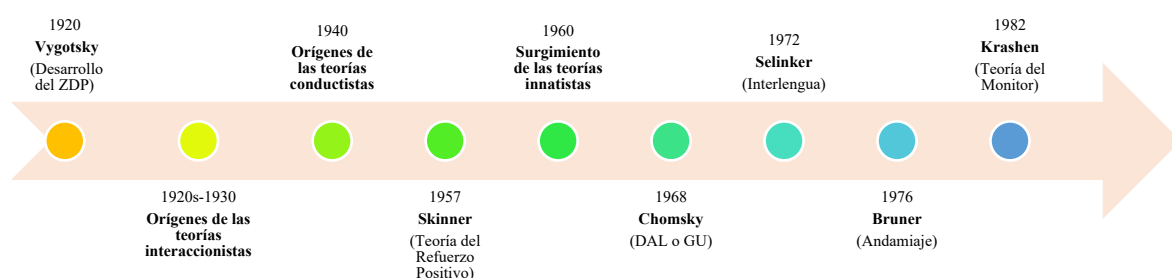


Ilustración 1: Teorías de adquisición de lenguas extranjeras (Elaboración propia)

Los lingüistas Watson y Skinner son los responsables del surgimiento de las teorías conductistas a principios del siglo XX. Estas teorías entienden que el proceso de aprendizaje de una lengua se desarrolla a partir de una serie de estímulos, respuestas y refuerzos. Para

los conductistas, el dominio de una lengua extranjera consiste en “el aprendizaje de un conjunto de hábitos lingüísticos nuevos, que pueden entrar en colisión con los hábitos lingüísticos correspondientes a la lengua materna” (Escobar y Bernaus, 2001: 1). Por tanto, los seguidores de esta corriente interpretan que los estudiantes aprenden lenguas extranjeras mediante la formación y repetición de hábitos. A lo largo de este proceso, estos reciben una serie de estímulos, imitan ciertos comportamientos, y esa posterior imitación es recompensada a partir de una serie de refuerzos. Estas teorías conductistas entran en declive a partir de los años cincuenta, y es entonces cuando emergen las teorías mentalistas o innatistas.

A principios de los años sesenta, el lingüista Noam Chomsky propone la existencia de unas propiedades innatas del lenguaje en la mente humana. Estas propiedades constituyen un Dispositivo de Adquisición de Lenguas (DAL), posteriormente denominado Gramática Universal, el cual es común a todas las lenguas. Chomsky (1986) define este mecanismo como la herramienta que permite a todos los individuos procesar el lenguaje y aprenderlo a partir de la exposición y la interacción. De este modo, a través del DAL, los seres humanos procesan el *input* o información lingüística al que son expuestos y generan hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua (Escobar y Bernaus, 2001).

No obstante, el interaccionista y psicólogo estadounidense Jerome Bruner argumenta que la existencia del DAL no es suficiente para que las personas adquieran una lengua, sino que debe existir un Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje (SAAL) (McDonagh y McDonagh, 2008). Este sistema de apoyo está formado por una serie de factores sociales que facilitan el aprendizaje de la lengua. Entre ellos, se puede apreciar la interacción de padres e hijos, que les permite a estos últimos aprender a hablar. Asimismo, Bruner (1985) declara que los adultos utilizan una serie de técnicas que hacen que los niños sean cada vez más competentes e independientes a lo largo del proceso de aprendizaje. Este proceso de facilitación se conoce como “andamiaje” (*scaffolding*).

Las teorías interaccionistas sostienen que la interacción entre individuos es un factor determinante en el proceso de adquisición de una segunda lengua (Escobar y Bernaus, 2001). Dentro de esta corriente, es necesario destacar al psicólogo ruso Lev Vygotsky. Este es quien, durante los años veinte, comienza a desarrollar la teoría del interaccionismo social, según la cual el ser humano es un ser social y su interacción tiene un papel primordial en el proceso de aprendizaje. En su teoría, Vygotsky propone el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), el cual define como:

El grado de destreza o habilidad que se halla un nivel por encima de la competencia que el estudiante posee en un momento determinado. Según esta teoría, el aprendizaje es más eficaz cuando el estudiante trabaja junto a otra persona -profesor, compañero- en el nivel inmediatamente superior al de sus capacidades actuales. Los teóricos del interaccionismo social denominan a este proceso mediación. La persona con más conocimientos -el mediador- tiene como función encontrar formas de ayudar al otro a pasar al siguiente grado de conocimiento o comprensión. (Arjonilla et al., 2019b: para.2).

A tenor de lo dispuesto por Escobar y Bernaus (2001), las teorías interaccionistas han tenido un gran impacto en el aula, ya que actualmente las autoridades educativas promueven la aplicación de metodologías en las que los alumnos participen en actividades comunicativas, interactuando e intercambiando información entre sí.

A finales del siglo XX, en 1972, el lingüista americano Larry Selinker publica su Teoría de la Interlengua (Tarone, 2006). En ella, declara la existencia de la interlengua: un sistema lingüístico en continua evolución que está relacionado con los sistemas de la lengua materna (LM) y de la lengua objeto (LO) del estudiante (Selinker, 1972). En su teoría, este sistema representa las diferentes etapas por las cuales pasa el estudiante de la LO durante el proceso de adquisición, y es único de individuo a individuo. Una característica destacable de la interlengua es que esta puede resultar afectada por un proceso de fosilización. Acorde con Arjonilla et al. (2019a):

La fosilización es el fenómeno lingüístico que hace que el estudiante mantenga en su interlengua, de manera inconsciente y permanente, rasgos ajenos a la lengua meta relacionados con la gramática, la pronunciación, el léxico, el discurso u otros aspectos comunicativos. Está ampliamente aceptado que este proceso es precisamente la causa de que los estudiantes, en general, no consigan alcanzar el mismo nivel de competencia que un hablante nativo. (para.1)

Dado que este sistema lingüístico presenta características de la LM y de la LO, en ocasiones, la influencia de la primera lengua puede desembocar en el desarrollo de la fosilización, afectando de forma permanente el sistema de la segunda lengua del individuo. De acuerdo con Selinker (1972), existen varios procesos fundamentales que determinan el desarrollo de la interlengua y la fosilización, tales como la transferencia de formas lingüísticas de la LM a la LO, la instrucción de la segunda lengua, las diferentes estrategias que los estudiantes utilizan para aprender y comunicarse en la lengua objeto, y la sobregeneralización de reglas. Por tanto, estos procesos deberían recibir especial atención durante el proceso de adquisición de la segunda lengua.

En 1982, siguiendo las teorías mentalistas de Chomsky, Krashen propone su Teoría del Monitor. Tal y como este refleja en *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (1982), su teoría está compuesta por cinco hipótesis. En primer lugar, la hipótesis de la

distinción entre adquisición y aprendizaje establece una diferencia entre ambos procesos. Como ya se ha mencionado con anterioridad, Krashen (1982) considera que los estudiantes pueden desarrollar su competencia lingüística en una lengua extranjera de dos maneras: a partir del conocimiento explícito de las reglas formales que constituyen dicha lengua (aprendizaje), o a partir de un proceso inconsciente (adquisición) similar al que experimentan los niños durante el aprendizaje de su lengua materna.

En segundo lugar, la hipótesis del orden natural determina que las estructuras gramaticales de una lengua son adquiridas en un orden predecible y establecido (Krashen, 1982). El orden de adquisición de una segunda lengua no es el mismo que el orden de adquisición de la lengua materna; no obstante, ambos procesos guardan ciertas similitudes. Del mismo modo, conforme demuestran estudios como los de Dulay y Burt (1974, 1975) o de Bailey et al. (1974), el orden de adquisición de una segunda lengua es similar entre individuos de diferentes lenguas maternas.

La tercera hipótesis que conforma esta teoría es la hipótesis del monitor. En ella, Krashen (1982) explica cómo coexisten la adquisición y el aprendizaje durante el desempeño de la segunda lengua. Mientras que la adquisición inicia nuestra expresión en la segunda lengua y es la responsable de nuestra fluidez, el aprendizaje solo tiene una función y esta es la de monitor o editor. De acuerdo con esta hipótesis, el monitor tiene un papel reducido durante el uso de la segunda lengua, ya que está constituido por una serie de reglas formales que “corrigen” la expresión del individuo. Para que este pueda hacer uso del monitor, se deben reunir una serie de condiciones: el hablante debe tener el tiempo suficiente para pensar, debe pensar en su corrección y, además, debe saberse la norma.

En cuarto lugar, Krashen (1982) expone la hipótesis del *input* comprensible. Esta hipótesis estipula que, para que el proceso de adquisición tenga lugar, es necesario que el individuo reciba información (i) comprensible. Además, esta información debe ser de un nivel superior (i+1) al actual nivel de competencia del hablante. Finalmente, la última hipótesis que conforma la teoría de Krashen es la hipótesis del filtro afectivo. En ella, Krashen declara la existencia de unas variables afectivas que pueden dificultar o beneficiar la adquisición de la segunda lengua. Entre estas variables, se encuentran la motivación, la confianza y la ansiedad. Estos factores actitudinales pueden llegar a actuar como barrera durante el proceso de adquisición; por tanto, es necesario que se tengan en cuenta en el contexto educativo.

1.2. Evolución de la didáctica de lenguas extranjeras

Desde tiempos inmemoriales, el estudio de la lengua ha recibido un gran interés científico e investigador. Sobremanera, la raza humana ha considerado de gran importancia el estudio de las lenguas como medio de comunicación entre diferentes culturas.

Actualmente, se sabe que hasta las más antiguas civilizaciones mostraban interés por el estudio y aprendizaje de lenguas extranjeras. Hoy en día, hay registros que reflejan la existencia de intérpretes y traductores en el Antiguo Egipto y en Babilonia.

Durante la Edad Media, los expertos consideran que el latín y el hebreo son las únicas lenguas merecedoras de ser estudiadas. Posteriormente, en el Renacimiento, uno de los requisitos para poder estudiar en la Universidad de Harvard es saber latín.

Más tarde, durante el siglo XVIII, es cuando surge el método conocido como “Gramática-Traducción”, el cual es aplicado a la enseñanza de lenguas clásicas, tales como el latín, el griego y el hebreo. Este método tradicional consiste en la enseñanza de la lengua extranjera a partir del estudio de largas listas de vocabulario, de diversas reglas gramaticales, y de la realización de múltiples traducciones cuyo objetivo es aprender una lengua para poder leer su literatura (Celce-Murcia, 2014).

Posteriormente, en el siglo XIX, este método es adoptado para la enseñanza de lenguas modernas como el francés o el alemán. No obstante, dado que este enfoque no presta atención a la expresión oral (*speaking*), ni a la comprensión oral (*listening*), este desemboca en la formación de individuos estructuralmente competentes, pero incapaces de poner sus conocimientos en práctica en el lenguaje oral. Conforme señalan Richards y Rodgers (1999), debido al incipiente incremento de la necesidad de los estados europeos de comunicarse entre sí durante el siglo XX, la enseñanza de lenguas extranjeras comienza a necesitar una metodología moderna que posibilite a los hablantes el poder interactuar en las diferentes situaciones comunicativas del día a día.

En consecuencia, dada la falta de atención puesta en las destrezas de expresión y comprensión oral, el Método Directo o Natural surge en oposición al Método Gramática-Traducción. Este método se basa en la involucración activa del individuo en situaciones cotidianas y reales, en las cuales escucha y habla en una lengua extranjera. Al contrario que el Método Gramática-Traducción, el Método Directo o Natural desecha el uso de la lengua materna, así como la memorización de reglas gramaticales; en su lugar, destaca la adquisición de una buena pronunciación (Celce-Murcia, 2014). A lo largo del siglo XX, se

diseña una gran variedad de enfoques didácticos en la imperiosa búsqueda de un método idóneo para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Por ende, a pesar de que el Método Directo resulta ser muy popular, sus limitaciones hacen que varios expertos en la rama de la lingüística aplicada den lugar al Método Audio-lingüístico. De este modo, los orígenes del Método Audio-lingüístico surgen en Estados Unidos durante la Segunda Guerra Mundial. Este enfoque nace a partir del intenso entrenamiento lingüístico de los militares americanos que resulta, en un corto período de tiempo, en una eficiente expresión y comprensión oral de la lengua extranjera (Celce-Murcia, 2014). Este fenómeno lingüístico surge debido a la consideración de la lengua como un proceso de formación de hábitos, desarrollado a partir de la repetición e imitación de una serie de estructuras utilizadas en situaciones habituales (Richards y Rodgers, 1999). Este Método Audio-lingüístico es notablemente utilizado durante los años cincuenta y sesenta.

Sin embargo, durante la década de los setenta, la reacción contra los métodos basados en la enseñanza de gramática se extiende y hace surgir cierto interés por la creación de otros enfoques más comunicativos, centrados en el conocimiento del alumno sobre las funciones lingüísticas y su habilidad para seleccionar el lenguaje apropiado para cada situación. Es entonces, en 1980, cuando varios lingüistas británicos diseñan el Método Comunicativo.

Este nuevo enfoque considera que el objetivo de la enseñanza de lenguas es el desarrollo de la habilidad de los alumnos de poder comunicarse en la lengua extranjera, a saber, el desarrollo de su competencia comunicativa (Celce-Murcia, 2014). Por ello, es primordial que los alumnos aprendan a interactuar con otros individuos, a la vez que negocian significados en situaciones cotidianas. Acorde con Celce-Murcia (2014), otros principios de este método pueden verse resumidos en las siguientes afirmaciones:

- a) La comunicación auténtica y real debe ser el objetivo de las actividades desarrolladas en el aula.
- b) La fluidez y la precisión son ambos objetivos importantes del aprendizaje de lenguas.
- c) El proceso de comunicación comprende la integración de diferentes habilidades lingüísticas, por lo que las actividades deben envolver el ejercicio de la comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita de una forma equilibrada.

- d) El aprendizaje es un proceso de construcción creativa que comprende el ensayo y el error.

Dado que el enfoque comunicativo está diseñado con el fin de que el alumnado adquiriera una competencia comunicativa en la lengua extranjera, actualmente es el método seleccionado por el Consejo de Europa para el aprendizaje de lenguas extranjeras (Consejo de Europa, 2001).

A principios de los años noventa, el impacto de la globalización y la integración europea causa el surgimiento de la metodología AICLE o CLIL en inglés, la cual coexiste con el método comunicativo. Actualmente, este enfoque está siendo implementado en un gran número de centros educativos y consiste en la enseñanza de una asignatura a partir de una lengua extranjera. El propósito de esta metodología es la enseñanza y aprendizaje simultáneo de contenido curricular y lingüístico (Attard et al., 2014). A partir de ella, se pretende que los estudiantes puedan aprender los contenidos de una asignatura, a la vez que desarrollan su competencia comunicativa en la lengua extranjera.

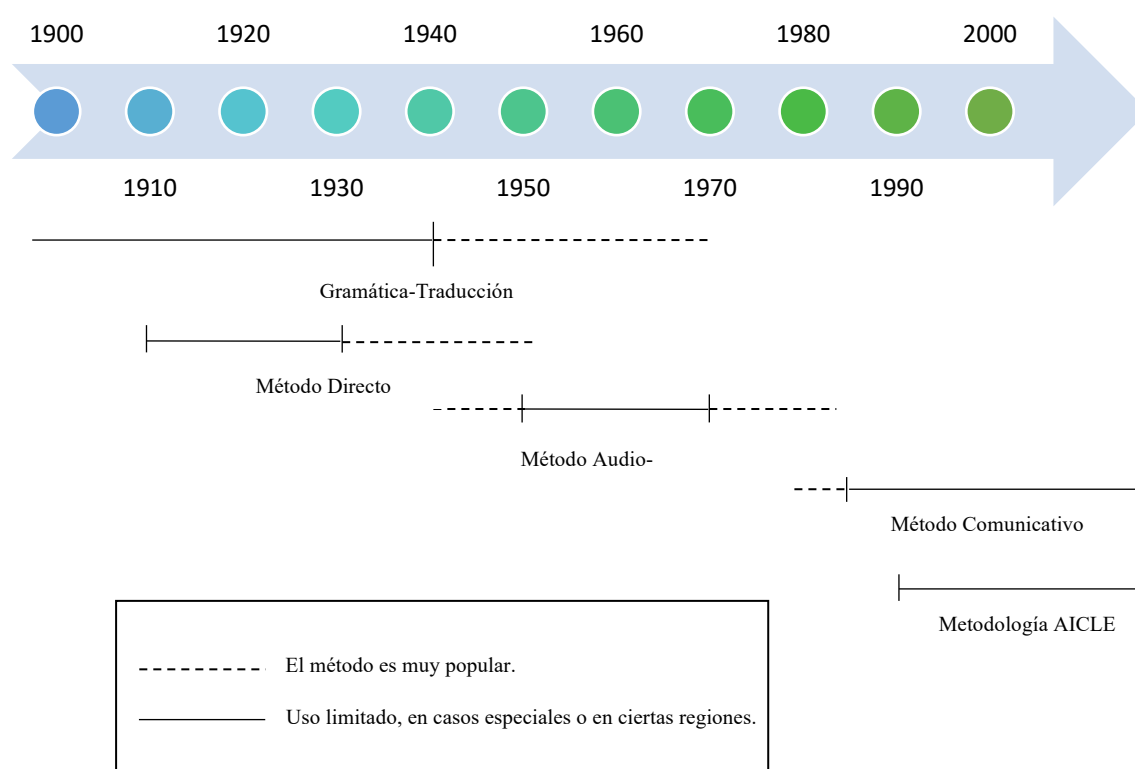


Ilustración 2: Evolución de la didáctica de las lenguas (Elaboración propia)

1.3. El concepto de competencia comunicativa

Previamente se ha mencionado que el objetivo de las metodologías actuales es el desarrollo de una competencia comunicativa. En conformidad con las aportaciones de Arjonilla et al. (2015), la competencia comunicativa es el conocimiento del hablante que le permite usar una lengua de una forma efectiva, así como su habilidad para utilizar ese conocimiento para comunicarse. A pesar de que este concepto se le atribuye a Michael Dell Hymes, su desarrollo surge de las diferentes discusiones dadas a lo largo de los años sesenta.

Durante estas discusiones, Chomsky establece una distinción entre “competencia” (*competence*) y “actuación” (*performance*). De acuerdo con Tarvin (2014), Chomsky define la “competencia” como el conocimiento lingüístico innato, ideal y estático de un hablante idílico, el cual es nativo de una comunidad homogénea de hablantes. En oposición al término “competencia”, Chomsky se refiere a la “actuación” como al uso real de la lengua en situaciones concretas, a partir de la aplicación de sus correspondientes reglas de uso. Siguiendo las declaraciones del profesor emérito de la lingüística, el conocimiento gramatical designado como “competencia” es el que merece ser estudiado, puesto que concede al individuo el conocimiento de una serie de finitas reglas gramaticales, que posteriormente derivan en un número infinito de estructuras.

Ante estas declaraciones, en los años setenta, Hymes reacciona criticando la “estrechez” de dichas definiciones, alegando que Chomsky ignora toda la información socioculturalmente significativa en el uso de la lengua (Tarvin, 2014). En particular, Hymes argumenta que Chomsky centra sus alegaciones en un hablante ideal; no real. A su vez, este declara que, en sus definiciones, Chomsky ignora una serie de factores sociales, económicos y culturales, sin los cuales el conocimiento gramatical es totalmente inútil. En consecuencia, Hymes decide extender las definiciones de “competencia” y “actuación” y establece cuatro parámetros necesarios para el desarrollo de la competencia comunicativa y de un proceso comunicativo efectivo: aquellos de posibilidad (*possibility*), viabilidad (*feasibility*), adecuación (*appropriateness*) y realización (*realization*) (Tarvin, 2014). Para que un proceso comunicativo sea exitoso, primeramente, la locución gramatical tiene que ser posible. En segundo lugar, el parámetro de la viabilidad determina que toda locución gramatical debe ser viable en virtud de los medios disponibles del hablante. Asimismo, es necesario que dicha proposición sea adecuada o apropiada en relación con el contexto en el que se utiliza. Finalmente, el cuarto parámetro establecido por Hymes se corresponde con la producción de la locución, es decir, si esta es realizada o no. Obviamente, si un individuo no hace ninguna

declaración, no hay posibilidad de que se dé lugar a la comunicación. La importancia de estas reglas está justificada por la posibilidad de que el individuo posea una cierta competencia lingüística, pero que carezca de conocimiento sobre su uso. Si, por ejemplo, un hablante le pregunta a otro “¿Qué hora es?” y este responde “He comprado caramelos”, en esta situación se puede apreciar que, si bien ambas locuciones son lingüísticamente correctas, el intercambio no da lugar a una comunicación efectiva, ya que el parámetro de adecuación no se cumple.

A pesar de la importancia de las investigaciones de Chomsky y Hymes, los lingüistas Michael Canale y Merrill Swain son los primeros que definen el concepto de competencia comunicativa en la enseñanza de lenguas extranjeras (Gómez-Rodríguez, 2010). Acorde con su esquema de 1980, la competencia comunicativa está formada por tres subcomponentes: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica. No obstante, en 1983, Canale publica una revisión de la teoría y expande dichos subcomponentes a cuatro: a la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia estratégica y la competencia discursiva.

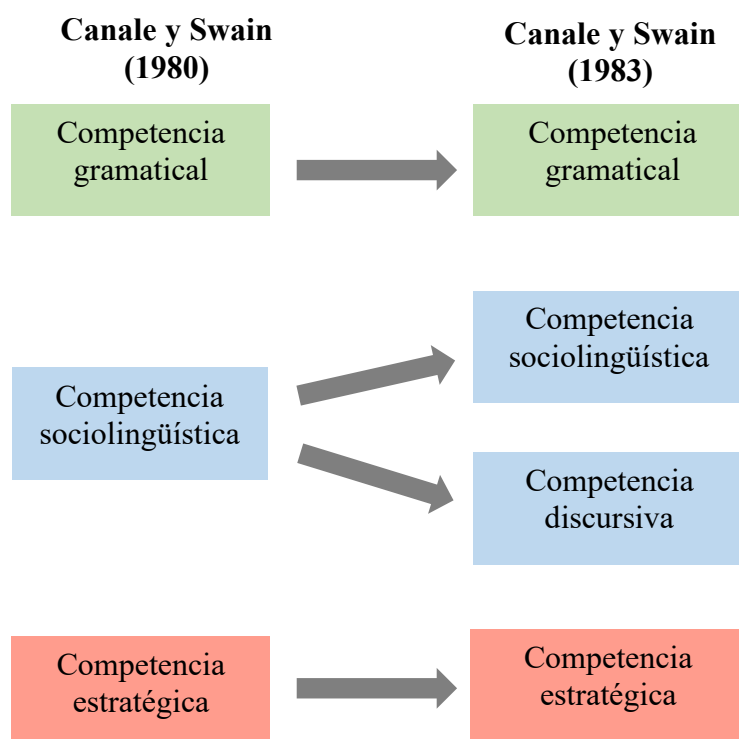


Ilustración 3: Modelos de la competencia comunicativa de Canale y Swain (1980) y Canale (1983)

La competencia gramatical puede ser definida como el conocimiento lingüístico (morfológico, sintáctico, gramatical, semántico y fonológico) de una lengua. Según Gómez-Rodríguez (2010), el segundo componente, la competencia sociolingüística, se conoce como el conocimiento de las reglas socioculturales que relacionan el uso de la lengua con su contexto. El tercer subcomponente, la competencia estratégica, se refiere al uso de estrategias verbales y no verbales para mejorar el proceso comunicativo o para evitar problemas durante su transcurso. Finalmente, en cuarto lugar, la competencia discursiva es conocida como la habilidad del hablante de crear discursos coherentes y cohesivos.

Los modelos de Canale y Swain (1980) y Canale (1983) han resultado ser muy influyentes en los campos de adquisición de segundas lenguas y lenguas extranjeras, y en su evaluación durante más de una década. Actualmente, se puede apreciar su influencia en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL), el cual refleja que la competencia comunicativa está compuesta por varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático (Consejo de Europa, 2001).

Capítulo 2. El aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras

2.1. La metodología

Durante la década de los noventa, AICLE surge, en parte, como respuesta a la necesidad de los países miembros de la Unión Europea de comunicarse entre sí mediante una lengua común. Las nuevas demandas sociales que surgen en el actual mundo globalizado, en el cual las nuevas tecnologías de la información dominan todos los campos de la sociedad, hacen que el aprendizaje del inglés sea imprescindible como medio de comunicación entre los ciudadanos de esta nueva comunidad.

Actualmente, se puede decir que la metodología AICLE consiste en la enseñanza de contenido curricular mediante el uso de una lengua extranjera como lengua vehicular. En realidad, la integración de la enseñanza de contenidos y de lengua es una metodología que, aunque similar en ciertos aspectos, difiere de otros enfoques, tales como los programas de inmersión o los programas de enseñanza basada en el trabajo por tareas. Se ha demostrado que esta metodología contribuye de manera eficaz al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes en lengua inglesa, permitiendo así que estos puedan afrontar más fácilmente los desafíos de una sociedad global (Dalton-Puffer, 2011). Entre los objetivos de esta metodología, Mehisto et al. (2008) diferencian el aprendizaje de una lengua extranjera (*language*) y el simultáneo aprendizaje de contenidos (*content*). No obstante, estas no son las únicas metas del enfoque, sino que existe un tercer elemento: el desarrollo de destrezas de aprendizaje (*learning skills*) (Mehisto et al., 2008). De este modo, estos tres objetivos de AICLE deben coexistir en su aplicación.

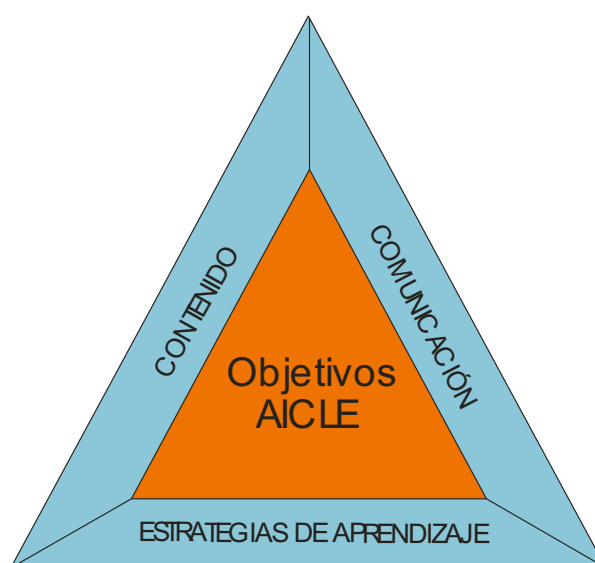


Ilustración 4: Objetivos de la metodología AICLE (Mehisto et al., 2008)

Una de las principales ventajas del empleo de este enfoque integrado es que los alumnos se convierten en sujetos activos responsables, implicados en su propio aprendizaje y en el mayor desarrollo posible de su potencial en cuanto a la adquisición de conocimiento y al desarrollo de competencias se refiere (Coyle, 2006). Esta realidad se consigue en el aula cuando los alumnos trabajan de forma colaborativa en aquellas actividades que suponen un reto cognitivo de nivel elevado. Este reto cognitivo puede plantearse mediante actividades de investigación sobre temas relevantes de la actualidad o mediante la resolución de problemas, de tal manera que los estudiantes pongan en funcionamiento estrategias cognitivas de orden superior.

Por añadidura, de acuerdo con Coyle et al. (2010), AICLE es una excelente herramienta desde el punto de vista de la atención a la diversidad del alumnado, ya que permite al docente realizar adaptaciones a los contenidos curriculares y las actividades en el aula, con el fin de facilitar el aprendizaje a aquellos alumnos con necesidades específicas. De este modo, el uso de esta metodología permite adaptar las actividades de aprendizaje a la diversidad de alumnado mediante tareas en grupo y actividades de investigación. Así, el alumnado menos competente se ve apoyado y reforzado por otros miembros de su grupo con mayores destrezas lingüísticas, sociales o comunicativas, permitiendo que todos los alumnos implicados en la actividad mejoren su desarrollo personal y educativo. Por otro lado, varios estudios demuestran que la práctica de reflexionar y comunicarse en otra lengua puede tener efectos positivos a la hora de facilitar el aprendizaje de contenidos (Dalton-Puffer, 2011).

Desde esta perspectiva, se podría decir que la metodología AICLE no solo es interesante con respecto al aprendizaje de una segunda lengua, sino que, además, promueve el pensamiento creativo y la flexibilidad cognitiva entre los estudiantes, fundamentalmente debido a la motivación que sienten los alumnos hacia el aprendizaje al participar voluntariamente en actividades de nivel cognitivo elevado (Coyle, 2006).

Autores como Mehisto et al. (2008) establecen que las características principales de la metodología AICLE pueden condensarse en seis. Primero, esta metodología constituye un enfoque múltiple centrado en el aprendizaje de una lengua durante las clases de contenido, y en el aprendizaje de contenidos. De esta manera, esta metodología posibilita la integración de varias asignaturas, y la organización del aprendizaje a partir de elementos transversales y de proyectos, permitiendo así una posterior reflexión sobre el proceso de aprendizaje.

Segundo, en una metodología AICLE efectiva gobierna un ambiente de aprendizaje seguro y enriquecedor, basado en el uso de actividades rutinarias y del discurso, y en la

utilización de lenguaje y contenido en el aula. Así, las actividades contribuyen al desarrollo de la confianza del alumnado a la hora de experimentar con la lengua y el contenido, a través del acceso a materiales y entornos de aprendizaje auténticos, y del incremento de la conciencia lingüística de los estudiantes (Mehisto et al., 2008).

En tercer lugar, este enfoque está caracterizado por la autenticidad obtenida dejando que los alumnos pidan ayuda lingüística cuando lo necesiten, maximizando la acomodación a sus intereses, y creando una conexión entre el aprendizaje y la vida de los alumnos. Asimismo, esta autenticidad también puede ser creada estableciendo contacto con otros hablantes de la lengua objeto y utilizando materiales pertenecientes a los medios de comunicación o a otras fuentes del mundo real (Mehisto et al., 2008). No obstante, un importante número de voces críticas considera que las tareas incluidas en los materiales AICLE carecen de dicha autenticidad, dado que no corresponden a las actividades propias del mundo externo, sino que más bien responden a los propósitos establecidos por la materia académica correspondiente (Castillo, 2012).

Por otro lado, en conformidad con las aportaciones de Mehisto et al. (2008), esta metodología está caracterizada por un aprendizaje activo creado mediante la actuación del profesor como facilitador, haciendo que los alumnos intervengan más que él y que evalúen su propio proceso de aprendizaje. Así, la puesta en práctica de este enfoque favorece la cooperación del alumnado, y la negociación del significado del lenguaje y del contenido con los alumnos.

El concepto de andamiaje propuesto por Bruner es la quinta característica de este enfoque (Mehisto et al., 2008). En él, este fenómeno es desarrollado a partir de:

- a) La construcción de aprendizajes sobre el conocimiento, destrezas, actitudes, intereses y experiencias existentes del estudiante.
- b) La respuesta a los diferentes estilos de aprendizaje presentes en el alumnado.
- c) El fomento de un pensamiento creativo y crítico.
- d) La estimulación del alumnado para que dé un paso hacia adelante en el proceso de aprendizaje y no permanezca en la zona de confort.

Finalmente, la sexta característica de este enfoque es la cooperación, la cual es desarrollada mediante la planificación de cursos y clases entre profesores AICLE y no-AICLE, la inclusión de los padres en el proceso de aprendizaje de sus hijos, y la incorporación de la comunidad local en el proceso educativo (Mehisto et al., 2008).

2.2. Los principios teóricos de AICLE

En esencia, la metodología AICLE consiste en la enseñanza de contenidos curriculares de diferentes materias, como Biología o Ciencias Sociales, en una lengua extranjera. Diversos autores como Marsh et al. (1999) reconocen que la integración de contenidos y lengua promueve estructuras de razonamiento de orden superior, permitiendo aprendizajes más eficaces y situando al alumno como un sujeto activo en el proceso de aprendizaje.

Es interesante investigar, desde el punto de vista de las teorías de la adquisición de segundas lenguas, las implicaciones de AICLE en el proceso de aprendizaje, ya que ello facilitaría la extracción de conclusiones y el establecimiento de una serie de criterios que permitan al profesor tomar sus propias decisiones en cuanto al diseño de actividades y a la selección de unos materiales y libros de texto más apropiados.

La metodología de enseñanza que actualmente predomina en nuestras aulas se basa en la transmisión de conocimiento por parte del profesor hacia los alumnos, considerando al alumno un mero receptor de contenido. No obstante, el enfoque AICLE permite situar al alumno como un sujeto activo y responsable de su propio aprendizaje, mientras que el profesor juega el papel de motivador y guía del proceso de aprendizaje del alumno, contribuyendo así a que este ponga en funcionamiento procesos cognitivos de nivel elevado (Dalton-Puffer, 2011).

En la clase AICLE es tan importante el aprendizaje del lenguaje a través de los contenidos como el de los contenidos mediante el lenguaje. El establecimiento de este balance se puede conseguir mediante el empleo de unas estrategias de aprendizaje adecuadas, en las que el proceso de comunicación represente un papel fundamental y los alumnos tengan diversas oportunidades para poder expresarse verbalmente en la lengua objeto. De este modo, los alumnos conseguirán poner en marcha procesos cognitivos complejos. Estas premisas, entre otras, han dado lugar a la aparición del modelo pedagógico de las 4Cs propuesto por la lingüista Coyle (2006). A tenor de lo dispuesto por el mismo, la metodología AICLE debe combinar cuatro componentes fundamentales: contenido, comunicación, cognición y cultura. En su modelo, Coyle integra en un mismo enfoque el contenido de la asignatura, la utilización del lenguaje objeto de aprendizaje, el desarrollo de procesos de cognitivos complejos, y la creación de una conciencia intercultural y ciudadanía global.

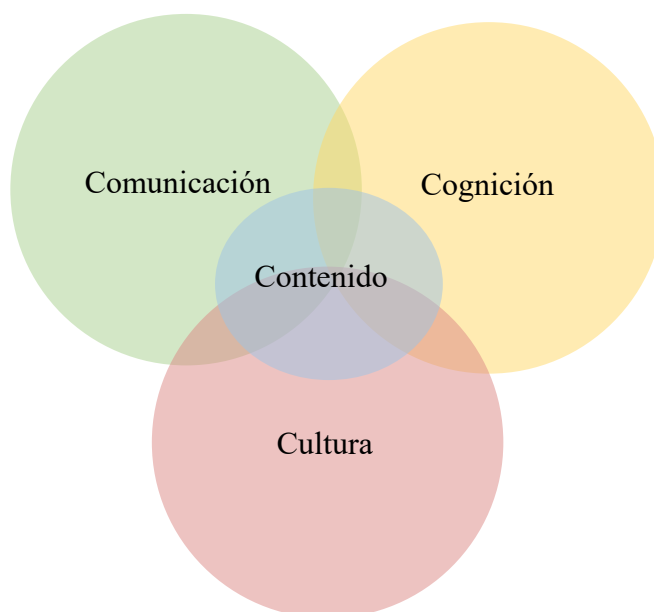


Ilustración 5: Modelo de las 4Cs de la metodología AICLE (Elaboración propia)

En el modelo de las 4Cs, estos cuatro elementos están en constante interacción. De acuerdo con el mismo, el contenido no se refiere solo a la adquisición de conocimiento y de destrezas, sino también a la creación del alumno de su propio conocimiento y al desarrollo de nuevas destrezas. A su vez, este elemento se encuentra relacionado con el aprendizaje y el pensamiento, es decir, con la cognición. A la hora de aplicar esta metodología, es necesario tener claro el concepto de cognición, el cual puede resumirse en el desarrollo de un pensamiento y una comprensión de orden superior, creada a partir de la resolución eficiente de problemas, la aceptación de retos y la posterior reflexión sobre los mismos (Coyle et al., 2010). Para que un alumno pueda crear sus propias interpretaciones sobre el contenido, es necesario que analice las demandas lingüísticas del mismo. Igualmente, los procesos cognitivos también necesitan ser analizados a partir de sus demandas lingüísticas. Para que la cognición de esta metodología sea efectiva, es necesario retar a los alumnos a pensar y verse involucrados en procesos cognitivos de orden superior. Asimismo, dado que debe producirse una progresión en la adquisición de conocimiento y de destrezas, el desarrollo de procesos cognitivos complejos debe ganar importancia de una forma progresiva durante el proceso de aprendizaje. Es decir, a lo largo de este, los alumnos deben verse involucrados cada vez en más actividades de orden superior y en menos actividades de orden inferior.

En conformidad con el modelo de Coyle (2006), la lengua debe aprenderse siempre en relación con el contexto de aprendizaje. En particular, el proceso de aprendizaje del alumno debe desarrollarse a partir del contenido y de los procesos cognitivos complejos que surgen del uso de la lengua extranjera. Por añadidura, Coyle (2006) recalca que la comunicación es fundamental durante el proceso de aprendizaje en el contexto educativo, ya que este se desarrolla a través de la lengua extranjera. Coyle et al. (2010) definen el concepto de comunicación como el proceso de interacción entre individuos y como la resultante progresión que se produce en la utilización y aprendizaje de la lengua. En la metodología AICLE, la lengua actúa simultáneamente como medio de comunicación y de aprendizaje, lo cual le permite al alumno aprender a utilizar la lengua extranjera y viceversa, utilizar la lengua para aprender (Coyle et al., 2010). Mediante la involucración del alumnado en tareas intelectualmente exigentes, el docente conseguirá crear la necesidad auténtica de adquirir un lenguaje apropiado (Coyle et al., 2010).

Finalmente, en cuarto lugar, es fundamental que esta metodología contribuya al impulso de la conciencia intercultural del alumnado. Este cuarto elemento, conocido como “cultura”, consiste en el desarrollo de una comprensión más completa de las diferencias y similitudes existentes entre la cultura propia del alumno (C1) y otras culturas extranjeras (CE). Para ello, los materiales didácticos de calidad establecerán una relación entre el contenido de la asignatura y el contexto de aprendizaje, el cual es una de las variables que afectan este proceso. Concretamente, este último aspecto abarca todas aquellas circunstancias en las que se desarrolla el proceso de aprendizaje, a saber, tanto el contexto inmediato del aula como el contexto sociohistórico y cultural del alumno. De este modo, la puesta en práctica de este elemento contextual será posible mediante el establecimiento de conexiones significativas entre el contenido de la asignatura y la cultura del alumno u otras culturas extranjeras. No obstante, estas conexiones no deberán limitarse a la mera mención de nociones culturales, sino también a la correlación de los contenidos de la asignatura con el entorno del alumno o con un entorno extranjero.

Así pues, una metodología AICLE efectiva se desarrollará a través de una progresión en:

1. La adquisición de conocimiento, destrezas y la comprensión de contenido.
2. El desarrollo de procesamientos cognitivos asociados a partir del contenido.
3. La interacción en el contexto comunicativo.

4. El desarrollo de un conocimiento lingüístico y de unas destrezas lingüísticas apropiadas.
5. La creación de una conciencia intercultural, a partir del posicionamiento del “yo” y de la alteridad.

Una herramienta que viene empleándose ampliamente por los profesores para clasificar el tipo de actividades y su impacto en la efectividad del aprendizaje de los estudiantes es la conocida Taxonomía de Bloom y su posterior ampliación, realizada por Anderson y Krathwohl (Marsh et al., 1999). En efecto, la Taxonomía de Anderson y Krathwohl, recomendada por Coyle (2006), actualmente permite a los docentes clasificar los procesos cognitivos implementados en cada actividad didáctica. En particular, este marco conceptual clasifica los diferentes tipos de razonamiento y los relaciona con las distintas formas de construcción de conocimiento (Krathwohl, 2002). Por tanto, a lo largo de este trabajo de investigación, esta taxonomía permitirá clasificar el tipo de actividades incluidas en los libros de texto AICLE, distinguiendo así entre las actividades que promueven el pensamiento de orden inferior y de orden superior. Es necesario destacar que ambos tipos de actividades son importantes a lo largo del proceso de aprendizaje; por el contrario, si el nivel cognitivo de las tareas es demasiado bajo, el aprendizaje de los alumnos resultará restringido (Coyle et al., 2010).

La taxonomía revisada de Anderson y Krathwohl (2001) establece que las actividades incluidas en los materiales didácticos se pueden dividir en dos categorías: en actividades de procesamiento de orden inferior y de orden superior. Dentro de la primera, se encuentran tres tipos actividades: de recordar, comprender y aplicar.

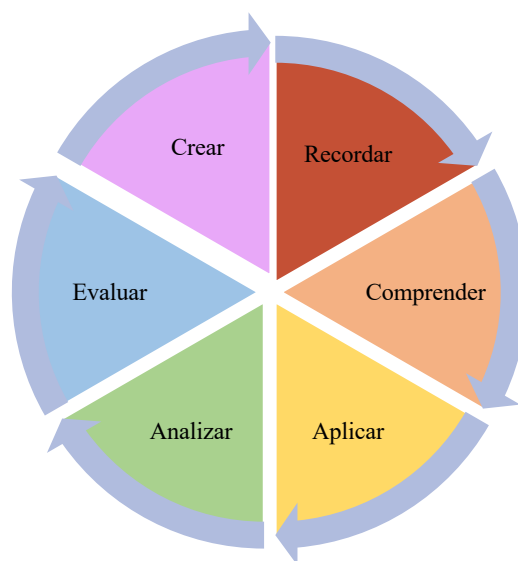


Ilustración 6: Taxonomía de Anderson y Krathwohl (2001)

Las actividades de **recordar** requieren que el alumno recupere un conocimiento relevante de su memoria a largo plazo. Por ello, este tipo de tareas se asocia a verbos tales como reconocer, identificar, recuperar y/o recordar.

Por otro lado, las actividades de **comprender** se corresponden con aquellas tareas en las que se le pide al alumno determinar el significado de ciertos mensajes orales, escritos y gráficos. De este modo, este deberá interpretar, ejemplificar, clasificar, resumir, inferir, comparar y/o explicar mensajes. Según Anderson y Krathwohl (2001), estas actividades suelen incumbir a aquellas acciones de clarificar, parafrasear, representar, traducir, ilustrar, ejemplificar, categorizar, generalizar, concluir, extrapolar, interpolar, predecir, contrastar, crear mapas, emparejar y construir.

En la tercera categoría de las actividades de orden inferior, los lingüistas sitúan aquellas tareas en las que el alumno debe realizar o utilizar un procedimiento en una determinada situación, es decir, debe **aplicar** cierto conocimiento para su desarrollo. Algunas de las acciones que caracterizan este grupo de tareas son las de ejecutar, llevar a cabo, utilizar y/o implementar.

Por otro lado, dentro de las actividades de orden superior, Anderson y Krathwohl (2001) diferencian otras tres categorías: aquellas de analizar, evaluar y crear.

De acuerdo con dicha taxonomía, las actividades de **analizar** suelen consistir en la descomposición del material en sus partes constituyentes, y la detección de las partes que lo componen y se relacionan entre sí. Durante su realización, el alumno debe ejecutar acciones tales como discriminar, distinguir, concretar, seleccionar, encontrar coherencia, integrar, resumir, analizar, estructurar, deconstruir, organizar y/o atribuir.

En cambio, Anderson y Krathwohl (2001) consideran que las actividades de **evaluar** requieren que el alumno haga juicios basados en una serie de criterios y normas. Algunos de los verbos que se asocian a la evaluación son comprobar, discutir, detectar, supervisar, probar y juzgar.

Finalmente, en la última categoría, los lingüistas diferencian las actividades de **crear**. En ellas, al alumno se le pide reunir una serie de elementos para formar un relato coherente o para hacer un producto original. En consecuencia, en este tipo de actividad está caracterizada por la generación de hipótesis, la planificación y la producción.

El aprendizaje de contenidos mediante metodología AICLE es realmente eficaz si los alumnos están realmente motivados y comprometidos con su propio aprendizaje, lo que contribuye al desarrollo de la competencia clave de aprender a aprender. En una clase típica AICLE, es preceptivo el trabajo cooperativo sobre las actividades de investigación, de análisis o de resolución de problemas. En concreto, el aprendizaje de calidad se produce cuando los estudiantes están involucrados en aquellas tareas que les suponen un reto intelectual importante, tal y como constituye la reflexión en una lengua extranjera sobre los contenidos de aprendizaje. A partir de dicha reflexión, los alumnos pueden obtener conclusiones, aumentar su conocimiento sobre los contenidos de la asignatura y desarrollar una serie de competencias que les permitan actuar de forma efectiva en situaciones nuevas de la vida real (Dalton-Puffer, 2011).

2.3. Los orígenes de AICLE en España

El 1 de febrero de 1996 es la fecha en la que se firma el primer convenio de colaboración entre el Consejo Británico (*British Council*) y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del gobierno de España (RD 717/2005 del 20 de junio). Este convenio se realiza con el objetivo de desarrollar un programa bilingüe mediante la impartición de un currículo integrado hispánico-británico, que permita al alumnado desenvolverse en distintas culturas y estar más preparado para las demandas del siglo XXI.

En conformidad con dicho acuerdo, en 2003, la Comisión Europea publica el documento “Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un Plan de acción 2004 – 2006”, destinado a fomentar el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística. En este plan, la Comisión recomienda por primera vez el empleo de la metodología AICLE para contribuir al desarrollo de una comunidad europea plurilingüe:

El aprendizaje integrado de contenidos e idiomas (CLIL en sus siglas inglesas), por el que los alumnos estudian una asignatura en una lengua extranjera, puede contribuir considerablemente a los objetivos de aprendizaje de la Unión. En efecto, este sistema ofrece a los alumnos oportunidades reales de utilizar inmediatamente los nuevos conocimientos lingüísticos, en lugar de adquirirlos para un uso posterior. También da acceso a los idiomas a una mayor diversidad de alumnos, lo que aumenta la confianza en sí de los más jóvenes y de aquéllos que no han tenido una buena experiencia en la enseñanza de idiomas en la educación general. Permite estar en contacto con las lenguas sin necesidad de ampliar el plan de estudios, aspecto que puede tener especial interés para los centros de formación profesional (Comisión de las Comunidades Europeas, 2003: 9).

Hasta el año 2004, en España, este programa queda restringido a la Educación Infantil y Primaria. A partir de entonces, dicha metodología se empieza a impartir en varios institutos de Enseñanza Secundaria. Actualmente, el número de centros bilingües, tanto públicos como concertados, está en constante evolución. Según un análisis proporcionado por el periódico

EL PAÍS, publicado en el año 2018 gracias a la colaboración del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, durante el curso 2010-2011, España (con la excepción de Cataluña, la cual se abstiene de ofrecer datos) tiene un número de 240.154 alumnos matriculados en el Programa de Educación Bilingüe. Seis años más tarde, esos alumnos ya no son 240.154, sino que se convierten en 1,1 millones, suponiendo un aumento de un 360% del alumnado bilingüe (Torres Menárguez, 2018).

En lo que se refiere a la normativa educativa española, en el año 2006, la Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006 todavía no hace ninguna referencia a los programas bilingües. No obstante, su correspondiente currículo, el Real Decreto 1631/2006, por el cual se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, sí señala la posibilidad de que ciertas asignaturas se impartan en una lengua extranjera. En concreto, en su disposición adicional tercera, que versa sobre las enseñanzas del sistema educativo impartidas en lenguas extranjeras, este currículo refleja que las administraciones educativas pueden permitir que parte de las asignaturas se impartan en una lengua extranjera, sin que ello modifique los aspectos básicos del currículo.

Unos años más tarde, el Boletín Oficial del Estado publica la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013 (LOMCE), que modifica a la LOE. Esta nueva ley contempla la importancia del dominio de una lengua extranjera en la sociedad actual. Así, el Preámbulo XII recoge que:

El dominio de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjeras se ha convertido en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos, a la vez que se muestra como una de las principales carencias de nuestro sistema educativo. La Unión Europea fija el fomento del plurilingüismo como un objetivo irrenunciable para la construcción de un proyecto europeo. La Ley apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y lectora y de expresión oral y escrita resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales, y por ello apuesta decididamente por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera (LOMCE, 2013: 10).

Con la intención de mejorar la implantación del programa bilingüe, actualmente, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte pone a disposición de los centros educativos los currículos integrados de Inglés, Ciencias Naturales, Geografía e Historia correspondientes a los diferentes niveles de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Estos documentos establecen los objetivos del programa bilingüe, los cuales en la etapa de Educación Secundaria son (MECD, 2013: 7):

1. Continuar la adquisición y aprendizaje de ambas lenguas a partir de un currículo integrado.

2. Fomentar la conciencia y entendimiento de la diversidad de ambas culturas.
3. Facilitar el intercambio de profesores y estudiantes.
4. Fomentar el uso de las tecnologías en el aprendizaje de otras lenguas.
5. Promover la certificación de estudios en ambos sistemas educativos, cuando sea posible y apropiado.

A nivel regional, cada comunidad autónoma española es la encargada de regular el desarrollo de los programas bilingües. En particular, en conformidad con lo dispuesto en la normativa nacional, en el año 2006, la Consejería de Educación de Cantabria publica el “Plan para la Potenciación de la Enseñanza y el Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras”, el cual establece que:

La implantación de Programas de Educación Bilingüe en los centros educativos que imparten Educación Secundaria tendrá como finalidad favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa mediante la potenciación del aprendizaje de la lengua extranjera objeto del Programa y a través del uso de la misma como medio de aprendizaje de los contenidos de las diferentes áreas y materias no lingüísticas (Resolución de 28 de septiembre de 2006: 12179).

Con el objetivo de regular los Programas de Educación Bilingüe, siete años más tarde, el gobierno de Cantabria publica la Orden ECD/123/2013. En el artículo 2, esta ofrece dos definiciones fundamentales para el desarrollo de estos programas:

1. A efectos de lo dispuesto en la presente Orden se denominan programas de educación bilingüe aquellos programas destinados a favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa mediante la potenciación del aprendizaje de la lengua extranjera objeto del programa y el uso de la misma como medio de aprendizaje integrado de los contenidos de las diferentes áreas, materias y módulos no lingüísticos.
2. Se entiende por Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) la utilización de una lengua extranjera como vehículo de aprendizaje de los contenidos curriculares de un área, materia o módulo, al mismo tiempo que se afianza el aprendizaje de la lengua extranjera correspondiente.

Conforme con lo dispuesto por esta orden educativa, los programas bilingües se implantan en los centros educativos de la comunidad de Cantabria con el objetivo de (Orden ECD/123/2013: 39196-7):

- a) Reforzar la competencia comunicativa en lengua extranjera, en su caso, atendiendo a los niveles que proporciona el Marco Común Europeo de

Referencia de las Lenguas, favoreciendo el desarrollo de las competencias básicas.

- b) Intensificar el desarrollo de las habilidades y destrezas contempladas en el currículo oficial de las lenguas extranjeras.
- c) Fortalecer el desarrollo de la competencia comunicativa a través del uso de la lengua extranjera como medio de aprendizaje de los contenidos de las diferentes áreas, materias o módulos profesionales.
- d) Propiciar estrategias de aprendizaje autónomo y autoevaluación de las lenguas haciendo uso de herramientas como el Portfolio Europeo de las Lenguas.
- e) Fomentar iniciativas innovadoras que promuevan la mejora de la competencia comunicativa en lengua extranjera para que los alumnos puedan afrontar nuevas posibilidades en el mundo educativo y laboral, facilitando la movilidad actualmente requerida para multiplicar las oportunidades de desarrollo personal, cultural y social.
- f) Crear una cultura de centro bilingüe donde, desde la edad temprana, se considere el aprendizaje de la lengua extranjera como objetivo prioritario dentro del proyecto educativo de centro, implicando a toda la comunidad educativa en esta meta común.
- g) Promover la comunicación e intercambio de profesores y alumnos para favorecer la riqueza personal y cultural de toda la comunidad educativa.

En concreto, la Orden ECD/123/2013 regula la cooperación entre el profesorado especialista de lengua extranjera y el que imparte materias en lengua extranjera dentro del programa bilingüe. Por otro lado, también determina que, aunque el nivel de competencia de los alumnos en la lengua extranjera se orienta conforme con las características del alumnado, como norma general, los centros deberán tomar como referente los niveles establecidos por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. A tenor de lo dispuesto en este, en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, el nivel de competencia del alumnado deberá estar entre los niveles A2 y B1.

En el mencionado *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, se pueden discernir los descriptores generales de los diferentes niveles de competencia comunicativa, utilizados como referentes básicos en los programas de educación bilingüe

(Consejo de Europa, 2001: 26). Parte de los niveles que este establece se pueden apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 1

Descriptorios generales de los niveles de competencia

Nivel	Descriptorios generales
A1 Usuario básico	<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.</p> <p>Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</p> <p>Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>
A2 Usuario básico	<p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.).</p> <p>Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.</p> <p>Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>
B1 Usuario independiente	<p>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.</p> <p>Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.</p> <p>Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.</p> <p>Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p>

Nota. Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Trad.) Extraído el 17 de septiembre de 2018 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Finalmente, en la normativa regional, cabe destacar las *Instrucciones de Inicio de Curso* publicadas anualmente por el gobierno de Cantabria, entre las cuales se pueden discernir una serie de pautas para la aplicación de los programas bilingües, así como para la certificación del nivel A2 a los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria al final de la etapa.

Capítulo 3. Los materiales pedagógicos

3.1. Los libros de texto

A pesar de que actualmente existe una gran variedad de recursos didácticos diseñados para el aula educativa, el libro de texto es el más utilizado. Este recurso didáctico puede definirse como aquel “material impreso, estructurado, destinado a utilizarse en un determinado proceso de aprendizaje y formación” (Richaudeau, 1981: 51). A esta definición se le debe añadir el hecho de que los libros de texto son un producto de consumo, diseñado y patentado por las editoriales para obtener un beneficio económico (Choppin, 1992). A pesar de ello, el libro de texto también es una representación del currículo, compuesto por los contenidos, criterios y estándares establecidos por la ley.

De acuerdo con Cunningsworth (1995), este material didáctico sirve como un recurso de materiales (textos, vídeos, audios...), así como una fuente de actividades centradas en la práctica del alumnado y su interacción comunicativa. Del mismo modo, el libro de texto constituye una referencia que los alumnos pueden consultar en todo momento, al igual que un recurso que facilita la estimulación de ideas para el diseño de actividades en el aula. Por otro lado, estos materiales suponen una representación del currículo y un apoyo para todos los docentes, sobre todo para aquellos con menos experiencia.

La utilización del libro de texto en el aula presenta una serie de ventajas y de desventajas. Entre los argumentos en contra del uso del libro de texto, se encuentra el hecho de que los libros no fomentan el espíritu crítico del alumnado, debido a que limitan su actividad a la realización de tareas poco originales y rutinarias (Fernández Palop y Caballero García, 2017). A partir de su aplicación en el aula, el libro puede mermar el papel del profesor, ya que este es convertido en un mero transmisor de información (Fernández Palop y Caballero García, 2017). Frecuentemente, este recurso es acusado de reducir el papel del docente, imponiéndole un ritmo determinado y una progresión específica de los contenidos pedagógicos establecidos por el currículo. Por otro lado, entre las desventajas de estos materiales, cabe destacar que los libros de texto suelen presentar un lenguaje no auténtico, ya que los textos que contienen no son naturales, sino que han sido especialmente diseñados para incorporar contenidos didácticos (Richards, 2001). Autores como Richards (2001) inculpan a estos materiales de ser un producto comercial que, en ocasiones, puede llegar a ignorar las necesidades del alumnado, centrándose solo en los aspectos que pueden hacerlo destacar en el mercado. Una gran desventaja de este recurso es que actualmente tiene un alto coste. En efecto, cada familia residente en España se gasta un promedio de 200 euros al año

en libros de texto por hijo, lo cual supone una gran carga financiera. No obstante, con el objetivo de paliar este problema, en muchas comunidades autónomas, ya se realizan préstamos de libros de texto desde el propio centro educativo. Este es el caso de la comunidad autónoma de Cantabria, la cual ofrece desde el año 2016 un programa de recursos educativo cuyo objetivo es “que todos los alumnos de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria posean los recursos necesarios, y/o el acceso a los mismos, para cursar estas enseñanzas, independientemente de sus circunstancias personales, económicas y sociales” (Orden ECD/87/2016: 2937).

Una postura opuesta a la expresada anteriormente destaca que el libro de texto permite que todos los alumnos den los mismos contenidos y sean evaluados de la misma manera, creando así una relación de igualdad de oportunidades en el aula (Fernández Palop y Caballero García, 2017). Por añadidura, este recurso posibilita a los alumnos estudiar en casa, aprendiendo así de una forma autónoma. Del mismo modo, el libro de texto asegura la relación entre escuela y familia, permitiendo que las familias estén al tanto de lo que sus hijos están haciendo en clase. Gracias a la utilización de este material, el docente ya no necesita invertir todo su tiempo en el diseño de actividades, sino que puede centrarse en la enseñanza. Autores como Richards (2001) reconocen que los libros de texto ofrecen una gran variedad de recursos útiles en el aula (CD, vídeos, guías del profesor), puesto que presentan un diseño atractivo y motivador para el alumnado.

Dado el importante papel que tienen estos recursos didácticos, tanto en la enseñanza bilingüe como en la no bilingüe, existe un debate en torno a las características idóneas del libro de texto. Con esta cuestión sobre la mesa, un número significativo de estudios se ha llevado a cabo con la finalidad de averiguar cuáles son las características que un libro de texto ha de cumplir. Acorde con Tomlinson (1998), un buen libro de texto para la enseñanza de lenguas debería presentar las siguientes características: en primer lugar, los materiales de calidad ayudarán a los alumnos a sentirse cómodos y a desarrollar su confianza. Una característica prioritaria de estos materiales es la presentación de un objeto de enseñanza que sea relevante y útil para el alumno. Con esta finalidad, el alumno estará preparado para adquirir los contenidos del libro, teniendo en cuenta que los efectos positivos de la enseñanza son tardíos. De igual forma, dichos materiales expondrán al estudiante a un lenguaje auténtico y le proporcionarán diferentes oportunidades para utilizar la lengua objeto como medio comunicativo. Por otro lado, todo libro de texto de prestigio tendrá en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje y actitudes afectivas de los estudiantes. Partiendo del

estudio de Tomlison (1998), un buen libro de texto tratará de maximizar el aprendizaje del alumno, promoviendo su involucración intelectual, estética y emocional, y estimulando así la actividad cerebral de ambos hemisferios. En último lugar, las actividades de los libros de texto efectivos no abusarán de las prácticas guiadas, sino que ofrecerán oportunidades para la corrección (Tomlinson, 1998).

Los materiales pedagógicos comerciales han mostrado no siempre satisfacer las necesidades de los docentes. De hecho, en conformidad con lo establecido por varios autores como López Jiménez (2009), en la contraportada de los libros de texto, los comentarios suelen enfatizar que el material ha sido elaborado para satisfacer las necesidades de los alumnos. En estos casos, las editoriales ignoran los requisitos que el docente precisa en el libro de texto y, por ello, a menudo los docentes se decantan por modificarlo. La habilidad de modificar los libros de texto es una destreza esencial en la figura del profesor (Richards, 2001). A través de la adaptación, este es capaz de personalizar materiales, convirtiéndolos en un mejor recurso didáctico y adaptándolos a sus propias características y a las del alumno. La adaptación de los recursos didácticos puede desarrollarse de diferentes maneras: modificando el contenido de los materiales, añadiendo o eliminando el contenido, reorganizándolo, tratando la ausencia de elementos importantes, o incluso modificando o extendiendo actividades.

3.2. Los materiales creados por el docente

No existe una definición unívoca de lo que es un material didáctico, pero podría definirse como “el elemento que utilizan los profesores para facilitar y conducir el aprendizaje de los alumnos” (Guerrero Armas, 2009: 1). Son muchos los profesores que consideran que los libros de texto comerciales presentan unas carencias importantes y que, finalmente, se decantan por diseñar sus propios materiales. No obstante, el desarrollo de materiales didácticos es una tarea ardua. En efecto, durante el proceso de diseño, se deben tener en cuenta un gran número de factores, tales como el grupo al que se dirigen los materiales, su edad y características, los conocimientos previos del alumno, y el tipo de material y su nivel de dificultad, entre otros.

Entre las ventajas que presentan los materiales creados por el docente, Richards (2001) destaca cuatro. La primera ventaja que este subraya es que los materiales diseñados específicamente para un grupo en concreto responden directamente a las necesidades del

alumnado y del profesor. Del mismo modo, su desarrollo proporciona experiencia al diseñador y una mayor comprensión de las características que ha de presentar un recurso pedagógico efectivo. Un punto a favor del diseño de materiales es que da cierta reputación al diseñador, puesto que ello demuestra que está comprometido con sus alumnos. Finalmente, la cuarta ventaja de estos materiales es su flexibilidad, dado que pueden ser revisados y/o adaptados a voluntad.

Por otra parte, antes de embarcarse en el desarrollo de nuevos materiales didácticos, también deben considerarse sus posibles desventajas. El diseño de materiales requiere una inversión de tiempo y de recursos importante. Además, es difícil que estos materiales tengan el mismo diseño que los productos comerciales; por tanto, a pesar de los esfuerzos del docente, el diseño y la producción de los materiales originales presentará una calidad inferior (Richards, 2001).

3.3. Características de los materiales AICLE

Debido al auge que han alcanzado las metodologías bilingües, autores como López-Medina (2012) y Mehisto (2012) se embarcan en estudios en los que analizan las características que deben estar presentes en los libros AICLE. Como se puede apreciar en su estudio, López-Medina (2012) ofrece una lista con una serie de criterios de evaluación que se pueden utilizar a la hora de valorar un libro de texto AICLE. Entre ellos, la autora establece unos criterios generales y otros más específicos relacionados con los cuatro elementos que forman parte del modelo de las 4Cs de Coyle et al. (2010): contenido, comunicación, cultura y cognición. A continuación, se pueden apreciar los criterios establecidos por López-Medina (2012: 17-25) para la evaluación de libros de texto AICLE:

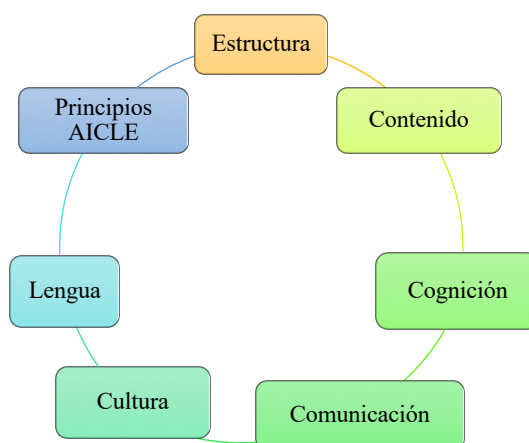


Ilustración 7: Criterios de evaluación de los libros de texto AICLE (Elaboración propia)

Tabla 2*Crterios estructurales de los libros de texto AICLE*

I. General
A. Estructura
1. La organizaci3n del libro es consistente con el curr3culo.
2. Los objetivos de aprendizaje aparecen especificados.
3. Incluye ejercicios de autoevaluaci3n al final de cada unidad.
4. Incluye res3menes al final de cada unidad.
B. Materiales suplementarios
5. El paquete de recursos adicionales es completo.
6. El paquete de recursos incluye una variedad de materiales TIC.
7. Ofrece materiales suplementarios para todos los tipos de alumno.
8. Supone una gu3a para los profesores de contenido no nativos.
9. Proporciona soporte para los profesores asistentes de lengua.
C. Caracter3sticas f3sicas y de utilidad
10. Muestra calidad en la edici3n y publicaci3n.
11. Su apariencia es atractiva.
12. Contiene im3genes, diagramas y tablas apropiadas.
13. Est3 disponible f3cilmente.
14. Es duradero.
15. Es rentable.

Nota. Fuente: L3pez-Medina, B. (2012). Developing a CLIL Textbook Evaluation Checklist. *LACLIL*, 9 (1): 159-173.

Tabla 3*Crterios de contenido de los libros de texto AICLE*

II. Contenido
16. Cubre todos los contenidos del curr3culo.
17. Los objetivos de aprendizaje aparecen especificados.
18. El contenido es apropiado para la edad de los alumnos.
19. El contenido es relevante para la experiencia del alumnado.
20. El orden de las unidades es flexible.
21. Proporciona apoyo para simplificar el contenido (andamiaje).
22. El contenido visual es funcional.
23. Las actividades sugeridas para practicar el contenido son variadas.
24. Las actividades sugeridas para practicar el contenido son suficientes.
25. El material es aut3ntico y tiene un nivel apropiado.

Nota. Fuente: L3pez-Medina, B. (2012). Developing a CLIL Textbook Evaluation Checklist. *LACLIL*, 9 (1): 159-173.

Tabla 4*Crterios cognitivos de los libros de texto AICLE*

III. Cognici3n
26. Permite simplificar actividades para hacerlas m3s manejables (andamiaje).
27. Relaciona el trabajo escrito con las estructuras y el vocabulario practicado de forma oral.
28. Las actividades son cognitivamente apropiadas para el contenido.
29. Atiende las necesidades de los diferentes estilos de aprendizaje.
30. Las actividades activan el conocimiento previo.
31. Las actividades suponen un reto para el alumno.
32. Las actividades son motivadoras.
33. Las actividades incluyen proyectos.

Nota. Fuente: L3pez-Medina, B. (2012). Developing a CLIL Textbook Evaluation Checklist. *LACLIL*, 9 (1): 159-173.

Tabla 5

Criterios comunicativos de los libros de texto AICLE

IV. Comunicación
34. Supone un apoyo que permite simplificar el lenguaje (andamiaje).
35. Subraya la competencia comunicativa en las actividades.
36. Las actividades permiten al alumno utilizar la lengua extranjera en situaciones fuera del contexto escolar.
37. Las actividades se desarrollan para premiar la comunicación profesor-estudiante y estudiante-estudiante.
38. Las actividades establecen un equilibrio entre la respuesta individual, el trabajo en parejas y en grupo.

Nota. Fuente: López-Medina, B. (2012). Developing a CLIL Textbook Evaluation Checklist. *LACLIL*, 9 (1): 159-173.

Tabla 6

Criterios culturales de los libros de texto AICLE

V. Cultura
39. Relaciona el contenido con la cultural del alumno y su entorno.
40. Guía al alumno para desarrollar su conciencia cultural.
41. El contenido es relevante al entorno sociocultural.
42. El contenido engloba aspectos específicos culturales.
43. El contenido está libre de imágenes estereotipadas.
44. Los materiales visuales están relacionados con la cultural del alumno.
45. Se consideran los aspectos culturales susceptibles.

Nota. Fuente: López-Medina, B. (2012). Developing a CLIL Textbook Evaluation Checklist. *LACLIL*, 9 (1): 159-173.

Tabla 7

Criterios lingüísticos de los libros de texto AICLE

VI. Lenguaje
46. El lenguaje es auténtico.
47. Presenta el vocabulario nuevo.
48. El número de palabras nuevas en cada unidad es apropiado para el nivel del alumno.
49. La secuenciación del vocabulario es apropiada.
50. El libro proporciona ejercicios de redacción guiada en las primeras etapas.
51. Presenta vocabulario en un contexto y situación apropiada.
52. Considera el nivel de competencia de la lengua extranjera.
53. Proporciona ayudas de pronunciación.

Nota. Fuente: López-Medina, B. (2012). Developing a CLIL Textbook Evaluation Checklist. *LACLIL*, 9 (1): 159-173.

Tabla 8

Criterios de los libros de texto AICLE

VII. Integración.
54. Es consistente con los principios de AICLE/CLIL.

Nota. Fuente: López-Medina, B. (2012). Developing a CLIL Textbook Evaluation Checklist. *LACLIL*, 9 (1): 159-173.

En la misma línea, en su artículo, Mehisto (2012) ofrece una lista de criterios específicos para evaluar materiales AICLE, junto con una serie de requisitos técnicos y ambientales que contribuyen al desarrollo efectivo de esta metodología. Entre los requisitos específicos, Mehisto (2012) considera necesario destacar diez aspectos:

En primer lugar, los materiales didácticos de calidad están caracterizados por dejar claros los objetivos didácticos (lengua, contenido, destrezas de aprendizaje) y el proceso de aprendizaje a los alumnos (Mehisto, 2012). Siguiendo las declaraciones de autores como Marzano (1998) y Hattie (2009), el docente puede aportar grandes beneficios al alumno a partir del establecimiento de unos objetivos de aprendizaje claros y de la provisión de *feedback* sobre su progreso. De este modo, la cognición y el éxito educativo de los alumnos se verán incrementados. Este hecho es debido a que los estudiantes necesitan identificar y entender un objetivo para, posteriormente, poder alcanzarlo.

Por otro lado, es necesario que dichos recursos fomenten el desarrollo de la competencia lingüística académica del alumno. Para contribuir a este fin, tanto el docente como los estudiantes deben esforzarse en la tarea (Cloud et al., 2001). De lo contrario, si los docentes hacen que sus alumnos realicen tareas sencillas desde un punto de vista cognitivo, estos pueden quedarse estancados en un entorno de aprendizaje empobrecido, en el cual no aprenderán ni los contenidos ni la lengua que necesitan para alcanzar el éxito educativo (Cummins, 2007).

Otra tarea prioritaria de los materiales es aquella de promover las destrezas de aprendizaje y la autonomía del alumno (Mehisto, 2012). Las conclusiones derivadas por autores como Marzano (1998) establecen que la metacognición es el vehículo del aprendizaje, por lo que los alumnos deberían verse obligados a analizar los procesos cognitivos utilizados en cada tarea. En efecto, en su estudio, Veenman et al. (2002) concluyen que las habilidades metacognitivas son un gran determinante del logro estudiantil. Por su parte, estudios como el de Reeve et al. (2004) desvelan que, en ocasiones, la motivación del alumnado puede verse mermada ante actividades “controladas”, en las cuales no se le permite pensar, sentir, ni hacer. Por tanto, atendiendo a estas consideraciones, es necesario que los profesores traten de fomentar la autonomía de sus alumnos.

Igualmente, atendiendo a las consideraciones de Mehisto (2012), los materiales educativos AICLE de calidad estarán caracterizados por incluir diferentes formas de evaluación (autoevaluación, coevaluación o de otro tipo). En efecto, aquellos que no presentan esta característica disminuyen las posibilidades de ser utilizados como un material

óptimo de aprendizaje. La evaluación debería utilizarse como medio para promover el aprendizaje del alumno, ya que este puede utilizar el *feedback* que previamente ha recibido como evidencia para mejorar su rendimiento, su actitud y su involucración en el proceso de aprendizaje.

Asimismo, otra característica predilecta de estos materiales es la creación de un ambiente seguro para el aprendizaje, en otras palabras, de un buen entorno de aprendizaje (Mehisto, 2012). Por ello, es recomendable evitar la presencia de aspectos tales como el sarcasmo y las faltas de respeto, así como los estereotipos. Estos materiales deben fomentar la conciencia metacognitiva de los alumnos y contribuir a la creación de un ambiente en el que estos se sientan libres a la hora de experimentar con la lengua extranjera (Mehisto, 2012). En el ámbito educativo, es de suma importancia que los alumnos no sientan miedo a cometer errores; por consiguiente, es tarea del docente crear un ambiente en el que los errores no se consideren como algo negativo, sino como una oportunidad para el aprendizaje.

Diversos estudios como el de Johnson y Johnson (2002) muestran que el desarrollo de un aprendizaje cooperativo está ligado a un incremento de los logros del alumno. Por ello, en el mismo orden de ideas, Mehisto (2012) resalta que es necesario que los materiales AICLE fomenten el aprendizaje cooperativo del alumnado. Este tipo de aprendizaje no solo incrementa las oportunidades de los estudiantes de utilizar la lengua extranjera con fines comunicativos, sino que también tiene un efecto positivo en su autoestima. Por ende, para contribuir al desarrollo de estas oportunidades, es preceptivo que los materiales ofrezcan trabajos en grupo o por parejas, es decir, cooperativos.

Entre otros aspectos a destacar de los recursos AICLE de calidad, cabe mencionar la incorporación de un lenguaje auténtico, así como su utilización en el aula (Mehisto, 2012). Para ello, estos medios presentan un lenguaje cotidiano, junto a diferentes fuentes de información que facilitan a los alumnos una muestra de un lenguaje real. De la misma forma, dichos materiales fomentan la discusión y el diálogo, y crean conexiones culturales para expandir la conciencia cultural del alumnado.

Conforme con las consideraciones de Mehisto (2012), el pensamiento crítico del estudiante es un aspecto fundamental a explotar en el aula. Las experiencias cognitivas que suponen un reto para el alumnado resultan más significativas a lo largo del proceso de aprendizaje. Es decir, los alumnos tienden a recordar con más facilidad los detalles de una tarea cognitivamente exigente que los de una actividad sencilla. De hecho, siguiendo las

aportaciones de Cummins (2007), si el docente no crea un entorno intelectualmente estimulante, ello limitará las oportunidades de aprendizaje de sus alumnos.

Por otra parte, otro aspecto necesario en estos materiales es el fomento de la fluidez cognitiva del estudiante a través del andamiaje de la lengua, los contenidos y las destrezas de aprendizaje, para así ayudarlo a superar sus capacidades (Mehisto, 2012). El autor Gibbons (2002) señala que el proceso de andamiaje conduce a los estudiantes a alcanzar un nivel superior de conocimiento al que son capaces de conseguir por sí mismos. Por ello, en su trabajo, Mehisto (2012) presenta ejemplos de cómo se puede introducir este fenómeno en dichos recursos didácticos: presentando explicaciones del vocabulario nuevo, ofreciendo ejemplos de respuestas al principio de un ejercicio, utilizando diagramas y tablas, y pidiendo a los estudiantes que extraigan el significado de algo a partir de su contexto, entre otros.

Finalmente, las conclusiones derivadas por Mehisto (2012) señalan que es preceptivo que los recursos didácticos AICLE contribuyan al desarrollo de un aprendizaje significativo. Los materiales de calidad explican la relevancia del proceso de aprendizaje y tratan de conectar a este último con los intereses de los estudiantes. Esta característica es corroborada por autores como Petty (2006), el cual declara que establecer estas conexiones en el aula es beneficioso para los estudiantes, ya que así pueden acceder más fácilmente a su conocimiento, comprensión y habilidades de aprendizaje. Del mismo modo, es conveniente que los materiales AICLE incorporen la realización de proyectos, fomentando así el desarrollo de actividades de orden superior y un aprendizaje cooperativo (Mehisto, 2012).

Parte II: Marco metodológico

Capítulo 4. Diseño de la investigación

Ante la proliferación de programas bilingües en todos los niveles educativos de la geografía española y la consecuente producción de materiales didácticos adecuados a la metodología AICLE, se ha considerado procedente realizar el presente estudio y analizar una muestra de libros de texto empleados en varias asignaturas de contenido de inglés en los centros educativos de Cantabria. Con ello, se pretende resaltar la importancia que supone tener en consideración los principios pedagógicos que implica la metodología AICLE a la hora de elaborar los libros de texto, ya que su uso masivo en las aulas implica un gran impacto sobre la forma de enseñar y aprender contenidos e inglés.

4.1. Cuestiones de investigación

Este trabajo comienza buscando la opinión que los docentes tienen sobre la adecuación de los materiales didácticos que emplean con sus alumnos a los objetivos de su asignatura y la metodología AICLE. Posteriormente, esta investigación analiza una muestra de libros de texto de diferentes editoriales empleadas en centros educativos de Cantabria, utilizando el marco conceptual de las 4Cs propuesto por Coyle (2006). Así pues, este trabajo trata de dar respuesta a las siguientes cuestiones de investigación:

1. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los docentes con los libros de texto AICLE?
2. ¿En qué medida los libros de texto de asignaturas de contenido en inglés se adecúan a los principios AICLE?

Para dar respuesta la primera cuestión de investigación se ha elaborado un cuestionario dirigido a los profesores de los centros educativos de Cantabria que participan en programas bilingües en inglés.

Igualmente, con el fin de responder a la segunda cuestión, se ha estudiado la muestra de libros de texto propuesta y se ha seleccionado un conjunto de variables que se ha analizado de forma cuantitativa para mostrar el grado de adecuación de los libros a los principios AICLE.

4.2. Diseño del estudio

4.2.1. Cuestionario distribuido a profesores AICLE

El cuestionario distribuido a profesores de asignaturas de contenido en inglés se encuentra en el Anexo I. Este cuestionario consta de cuatro secciones principales. La primera sección contiene preguntas de carácter general que se centran en el perfil profesional del docente (preguntas 1-6). La segunda sección recoge la opinión de este profesorado sobre el Programa de Educación Bilingüe (preguntas 7-9). En tercer lugar, la sección III tiene como objetivo detectar qué materiales utilizan los docentes en sus clases AICLE. Es decir, si utilizan el libro de texto, si lo completan con materiales adicionales o si, por el contrario, crean sus propios materiales didácticos. Finalmente, la cuarta sección del cuestionario contiene preguntas de carácter específico que se centran en la opinión del profesorado de materias de contenido en inglés sobre los libros de texto AICLE (preguntas 11-20). La condición que deben cumplir los docentes para contestar a estas últimas preguntas del cuestionario es que utilicen dichos libros de texto en sus clases. En caso contrario, su aportación acaba en la pregunta 10.

Con el fin de dar una respuesta a la primera pregunta de investigación, este cuestionario ha sido distribuido a profesores de asignaturas de contenido en inglés de diferentes colegios concertados e institutos públicos de Educación Secundaria de Cantabria.

4.2.2. Análisis de libros de texto AICLE

4.2.2.1. Criterios de selección de los libros de texto AICLE

Por otro lado, en esta investigación, se ha llevado a cabo un análisis cuantitativo de las actividades incluidas en los libros de texto AICLE. Los libros de texto analizados han sido seleccionados por ser utilizados actualmente para la impartición de asignaturas de contenido en inglés en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Los materiales que forman parte de esta selección van dirigidos a estudiantes de Biología y Geología y de Geografía e Historia del Programa de Educación Bilingüe (PEB). Estas asignaturas han sido seleccionadas debido a que, en los centros bilingües, estas usualmente son impartidas en lengua inglesa, lo cual ha facilitado la adquisición de libros de contenido en inglés. Todos los centros educativos de Cantabria ofertan la materia de Geografía e Historia de forma obligatoria a lo largo del primer y segundo ciclo de la ESO.

Asimismo, también ofrecen la asignatura de Biología y Geología como materia troncal en 1º y 3º de la ESO, y en 4º de la ESO como optativa.

Es así, que la muestra de este trabajo de investigación la conforman un total de catorce libros de texto (Anexo II), divididos en seis libros de texto de Biología y Geología y ocho libros de Geografía e Historia. Los catorce libros seleccionados como muestra pertenecen al primer y segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria: a los cursos de 1º, 2º, 3º y 4º de ESO. Todos ellos han sido publicados en los últimos cinco años por tres grandes editoriales españolas e inglesas. Una de ellas ha sido analizada en ambas asignaturas, por lo que ha sido registrada como dos editoriales independientes, en lugar de una. Así pues, para referirnos a las cuatro editoriales de una forma anónima, las denominaremos Editorial Nº 1, Nº 2, Nº 3 y Nº 4. La presente selección de libros de texto se puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 9
Muestra de libros de texto AICLE

Asignatura	Geografía e Historia	Biología y Geología
Cursos	1º, 2º, 3º y 4º ESO	1º, 3º y 4º ESO
Libros de texto	2 de cada curso	2 de cada curso
Editoriales	Editorial Nº 2 y Nº 3	Editorial Nº 1 y Nº 4

4.2.2.2. Instrumento de análisis de los libros de texto AICLE

El análisis de los libros de texto se encuentra dividido en cinco dimensiones: a) identificación del libro de texto y de la actividad, b) desarrollo de las destrezas lingüísticas, c) caracterización comunicativa de la actividad, d) clasificación cognitiva de la actividad y e) relación con el contexto sociohistórico y cultural.

Para la recogida de datos, de cada libro de texto, se ha escogido una muestra aleatoria de tres unidades didácticas al azar. Por ende, en este trabajo, se ha analizado un total de 48 unidades didácticas. A lo largo del análisis, se han estudiado todas las páginas de cada unidad didáctica, excluyendo apéndices y glosarios.

4.2.2.3. Instrucciones para el análisis de los libros

En este estudio, cada actividad ha sido analizada conforme con cinco dimensiones diferentes. Posteriormente, tras haber examinado toda la muestra, los datos extraídos han

sido registrados en una hoja de datos SPSS para poder realizar un análisis estadístico de los mismos. Al final del mismo, se ha buscado obtener un valor de significancia estadística $p < 0,05$ mediante la prueba de Chi-cuadrado (χ^2).

A. Identificación del libro de texto y de la actividad

La primera dimensión del análisis hace referencia a una serie de aspectos generales que facilitan la identificación de cada actividad. En ella, se ha clasificado cada ejercicio según la asignatura, el libro de texto, la editorial y el curso al que pertenece.

Tabla 10

Variables generales del análisis

Variable	Valores
Libro	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14
Curso	1º ESO, 2º ESO, 3º ESO, 4º ESO
Asignatura	Geografía e Historia, Biología y Geología
Editorial	Nº 1, Nº 2, Nº 3, Nº 4

B. Desarrollo de las destrezas lingüísticas

La segunda dimensión proporciona información sobre las destrezas lingüísticas desarrolladas en cada actividad. Tal y como muestra la tabla 11, este análisis ha tenido en cuenta que cada actividad realizada contribuye al desarrollo de una o varias de las destrezas lingüísticas del alumno, ya sea la comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y/o expresión escrita del alumno. No obstante, a pesar de que un mismo ejercicio puede poner en práctica varias destrezas lingüísticas al mismo tiempo, este análisis ha registrado la destreza lingüística principalmente desarrollada en cada actividad.

Tabla 11

Variable de las destrezas lingüísticas

Variable	Valores
Destrezas	Comprensión oral, Comprensión escrita, Expresión oral, Expresión escrita, Otra

La primera destreza, la comprensión oral, puede definirse como el proceso de interpretación del lenguaje oral. En este análisis, se han catalogado como ejercicios de

comprensión oral todos aquellos en los que la tarea principal del alumno es comprender un mensaje oral, ya sea emitido por otra persona o por un medio audiovisual. Un ejemplo de este tipo de actividad es el siguiente:

Actividad de comprensión oral

Libro N° 12, pág. 19.

“Listen and answer the questions in your notebook.”

En segundo lugar, la comprensión escrita se refiere al proceso de interpretación del discurso escrito. Esta destreza implica no solo que el lector sea capaz de extraer información del texto, sino que también sea capaz de interpretarlo. Así pues, en esta categoría, se han incluido actividades similares la siguiente:

Actividad de comprensión escrita

Libro N° 14, pág. 193.

“Read the text by Sanjurjo and explain his political motivation for the insurrection.”

La tercera destreza, la expresión oral es considerada la capacidad que tiene el ser humano de comunicarse de forma oral y efectiva, es decir, de elaborar el discurso oral en acorde con el contexto. En consecuencia, dentro de esta categoría, se han incluido aquellas tareas en las que se requiere que el alumno haga una presentación o que lleve a cabo un diálogo, entre otros. A continuación, se puede apreciar un ejemplo de actividad de expresión oral extraído de la muestra:

Actividad de expresión oral

Libro N° 13, pág. 103.

“Role-play. A company wants permission to install several hectares of solar panel or a wind farm near your town. Represent your town or the company. Discuss the options and come to an agreement.”

La expresión escrita es considerada la destreza lingüística referente a la producción del lenguaje escrito. Por ende, en este grupo se han incluido aquellas actividades en las que el alumno debe elaborar una respuesta escrita. Seguidamente, se puede apreciar un ejemplo de tarea de expresión escrita:

Actividad de expresión escrita

Libro N° 7, pág. 31.

“What is the nutritional value of a type of food? What does it mean if we say that milk has a high nutritional value?”.

En esta investigación, se ha considerado necesario añadir una categoría adicional a la clasificación de las destrezas lingüísticas, a la cual se ha denominado “otra”. Esta categoría ha sido creada para abarcar todas aquellas actividades incluidas en los libros de texto en las que el alumno no debe expresarse de forma escrita, sino que en su lugar debe realizar acciones tales como dibujar y completar una tabla, entre otras.

Actividad dentro de la categoría “otra”

Libro N° 13, pág. 117.

“Make a model of a chromosome. Label its parts.”

C. Caracterización comunicativa de la muestra

La tercera dimensión del estudio se ha centrado en el análisis del principio de comunicación de la metodología AICLE. De acuerdo con el mismo, se ha tratado de averiguar si las actividades incluidas en los libros de texto son mayormente cooperativas o no cooperativas.

Tabla 12

Variable de comunicación

Variable	Valores
Comunicación	Cooperativa, No cooperativa

Las actividades cooperativas se corresponden con aquellas tareas que instan al alumno a interactuar con sus compañeros y a utilizar la lengua, en este caso extranjera, para conseguir realizar una actividad. De esta manera, este tipo de actividades fomentan la comunicación entre los alumnos. En particular, las actividades por parejas y grupales se caracterizan por fomentar la colaboración entre alumnos y, por consiguiente, el uso de la lengua extranjera como medio de comunicación.

Por otro lado, las actividades no cooperativas son aquellas en las que el alumno trabaja de forma autónoma y no necesita interactuar con otros individuos para la realización de la tarea. Estas actividades no fomentan la comunicación entre alumnos, sino el trabajo autónomo y aislado del alumnado. Por consiguiente, las actividades individuales de los libros que conforman la muestra han sido computadas como actividades no cooperativas. A continuación, se puede observar un ejemplo de ambas categorías:

Actividad no cooperativa

Libro N° 12, pág. 34.

“Copy these events in your notebook in chronological order”.

Actividad cooperativa

Libro N° 13, pág. 85.

“Cooperative Project: A scientific poster on national parks. The result of experiments and research projects can be communicated in various ways. Presenting them on one poster is one example. Form groups of four or five. Choose a national park for your group. Decide on the most important relevant information. Divide the work so each member researches one aspect of the project. Find photographs or make drawings to illustrate the poster. Display your poster in your school.”

D. Clasificación cognitiva de la muestra

La cuarta dimensión del análisis se ha centrado en identificar las acciones cognitivas que desarrollan las actividades incluidas en los libros de texto AICLE. Para determinar los procesos cognitivos que desarrollan los libros de texto, se han clasificado todas las actividades de la muestra conforme con la Taxonomía de Anderson y Krathwohl, previamente explicada en el apartado 2.2.

Tabla 13

Variable de la cognición

Variable	Valores
Cognición	Recordar, Comprender, Aplicar, Analizar, Evaluar, Crear

Posteriormente, las actividades han sido clasificadas dentro de las categorías de orden inferior (recordar, comprender y aplicar) y superior (analizar, evaluar y crear). Ejemplos:

Actividad de recordar (orden inferior)

Libro N° 13, pág. 36.

“Define the following concepts”.

Actividad de comprender (orden inferior)

Libro N° 12, pág. 49.

“What methods did Napoleon use to extend the achievements of the French Revolution to other countries?”

Actividad de aplicar (orden inferior)

Libro N° 7, pág. 11.

“Look at these drawings and explain how oceans are formed or disappear with the movements of the plates.”

Actividad de analizar (orden superior)

Libro N° 14, pág. 200.

“Looking at the statistics on strikes in Spain is one way to learn about social unrest at the time. Analyse the graph and answer the following questions: Describe the evolution in the number of strikes that took place at the beginning of the 20th century.”

Actividad de evaluar (orden superior)

Libro N° 12, pág. 51.

“Why do you think most Spaniards rejected the Bayonne Constitution? Could people have benefited from it?”

Actividad de crear (orden superior)

Libro N° 12, pág. 60.

“Have you ever planned a historical or cultural trip? To learn how to do this, you are going to design a tour of the events of the French Revolution or the Napoleonic Empire. You will also create a leaflet that describes your trip.”

E. Relación con el contexto sociohistórico y cultural

Finalmente, la quinta dimensión de la investigación ha analizado las conexiones significativas establecidas entre el contenido de cada actividad y el contexto de aprendizaje. Como se ha mencionado con anterioridad, es preceptivo que los libros de texto correlacionen el contenido de la asignatura con el entorno y la cultura del alumno. Asimismo, estas conexiones no deben limitarse a la C1, sino que deberían expandir la conciencia intercultural del alumnado. Por tanto, con el fin de analizar si los libros de texto relacionan el contenido con la cultura, se han analizado todas las actividades de la muestra de acuerdo con tres valores: cultura y entorno del alumno (C1), cultura y entorno extranjero (CE) y ambas culturas (C1+ CE). En el caso de que alguna actividad no haya presentado ninguna de las referencias previamente mencionadas, esta ha sido registrada con el valor 0.

Tabla 14

Variable de la cultura

Variable	Valores
Cultura	C1, CE, C1+ CE

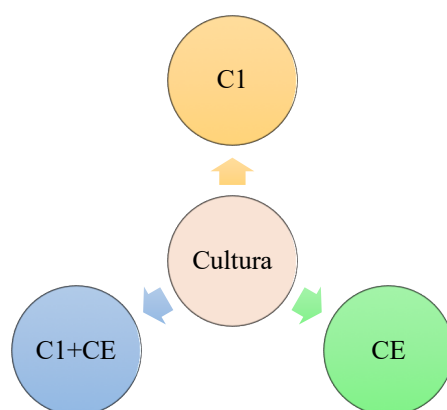


Ilustración 8: Variable de la cultura (Elaboración propia)

A continuación, se puede apreciar un ejemplo de cada tipo de actividad acorde con esta variable:

Actividad con referencias a la C1

Libro Nº 1, pág. 123.

“The aim of this task is to find information about one of Spain’s fifteen National Parks. You will work in a group to create a poster that shows the results of your research.”

Actividad con referencias a CE

Libro Nº 14, pág. 165.

“Listen to the woman talk about growing up in Italy under the fascist regime. Take notes on the different ways her life was restricted and what was expected of her.”

Actividad con referencias a C1+CE

Libro Nº 2, pág. 79.

“Make a list of the similarities and differences between the way people dressed in Ancient Greece and the way we dress today”.

Actividad sin referencias sociohistóricas o culturales

Libro Nº 7, pág. 81.

“Explain the differences between thrombosis and an aneurism.”

En esta investigación, no se ha considerado procedente analizar las actividades según su contenido, ya que, a tenor de lo dispuesto en el modelo de las 4Cs de Coyle (2006), en la metodología AICLE, el contenido se desarrolla a partir de los otros tres elementos: la cognición, la cultura y la comunicación.

Durante la aplicación de este enfoque bilingüe, el contenido de la asignatura se enseña a través de la lengua extranjera, la cual actúa simultáneamente como medio de comunicación y de aprendizaje. De la misma manera, el contenido se aprende a través del pensamiento y del procesamiento cognitivo desarrollado en cada tarea. En concreto, la realización de tareas intelectual y lingüísticamente exigentes crea el desarrollo de una necesidad real de adquirir la lengua extranjera. Igualmente, por otro lado, la lengua extranjera y el contenido de la asignatura deben aprenderse siempre en relación con el

contexto de aprendizaje, tanto el sociohistórico como el cultural, es decir, con la cultura. De este modo, los elementos de comunicación, cognición y cultura interactúan entre sí, contribuyendo al desarrollo del contenido.

Actualmente, en España, el contenido de cada materia viene establecido por el currículo aprobado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. En concreto, el Real Decreto 1105/2014 del 26 de diciembre es el documento vigente que establece los contenidos y destrezas a desarrollar en cada asignatura a nivel nacional. Por ello, en ningún momento cabe cuestionar si los contenidos de los libros de texto realmente respetan lo establecido por el currículo, dado que, en tal caso, no habrían sido aprobados por el Ministerio para su publicación. Debido a ello, en esta investigación, será el análisis de la comunicación, la cultura y la cognición el que determine el desarrollo de la última “C”: el contenido.

4.3. Análisis de los resultados

4.3.1. Análisis estadístico de los datos obtenidos de los cuestionarios distribuidos a profesores AICLE

En esta investigación, finalmente se analizaron un total de 11 cuestionarios, todos ellos contestados por profesores de la enseñanza pública a través de Internet. Los datos cuantitativos obtenidos a partir del cuestionario han sido registrados en una hoja de datos SPSS para poder realizar un análisis estadístico de los mismos. A través de este programa, se han obtenido una serie de indicadores estadísticos, mediante un análisis inferencial y la prueba Chi-cuadrado.

En concreto, para analizar las preguntas correspondientes las secciones 1, 2 y 3 (preguntas 1-10), se ha realizado un análisis inferencial, a partir del cual se han extraído tablas de frecuencias y gráficos. Por otro lado, parte de las respuestas obtenidas en la sección 4 han sido analizadas mediante la prueba Chi-cuadrado.

Concretamente, en el análisis de la pregunta 11, dado que las respuestas ofertadas han sido diseñadas mediante una escala Likert del 1-5, se ha procedido a multiplicar los valores de cada respuesta por dos y, posteriormente, se han dividido los valores resultantes para calcular la media aritmética de las respuestas. En cambio, el resto de las preguntas de la sección 4 (preguntas 12-20), se han examinado a partir de un análisis inferencial.

Por otro lado, aquellas preguntas abiertas del cuestionario (e .g. *¿Por qué?*) en las que se le ha permitido al docente expresarse libremente se han analizado desde una perspectiva cualitativa.

4.3.1.1.1. Análisis cuantitativo

4.3.1.1.2. Sección I: Perfil profesional del docente

El cuestionario de esta investigación ha sido completado por 5 hombres (45,5%) y 6 mujeres (54,5%) pertenecientes al cuerpo de profesores de Educación Secundaria de la comunidad de Cantabria.

Tabla 15

Tabla de frecuencias referente al género de los participantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Masculino	5	45,5	45,5	45,5
	Femenino	6	54,5	54,5	100,0
	Total	11	100,0	100,0	

En conformidad con lo establecido en la tabla 16, el rango de edad de los profesores participantes en el estudio es bastante variado, si bien el número de profesores más jóvenes (36,4%) es ligeramente mayor que el de las otras edades.

Tabla 16

Tabla de frecuencias de la edad de los participantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Entre 25-35	4	36,4	36,4	36,4
	Entre 35-45	3	27,3	27,3	63,6
	Entre 45-55	3	27,3	27,3	90,9
	+55	1	9,1	9,1	100,0
	Total	11	100,0	100,0	

Conforme con los datos de la siguiente tabla y figura, el 54,5% de los profesores que respondieron al cuestionario tienen un nivel avanzado (C1) en la lengua inglesa, mientras que el resto (36,4%) poseen el cuarto nivel establecido en la escala del MCER (B2). Asimismo, los datos revelan que uno de los participantes declaró estar en posesión del nivel más alto establecido por el MCER (C2).

Tabla 17

Tabla de frecuencias del nivel de inglés de los participantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	B2	4	36,4	36,4	36,4
	C1	6	54,5	54,5	90,9
	C2	1	9,1	9,1	100,0
	Total	11	100,0	100,0	

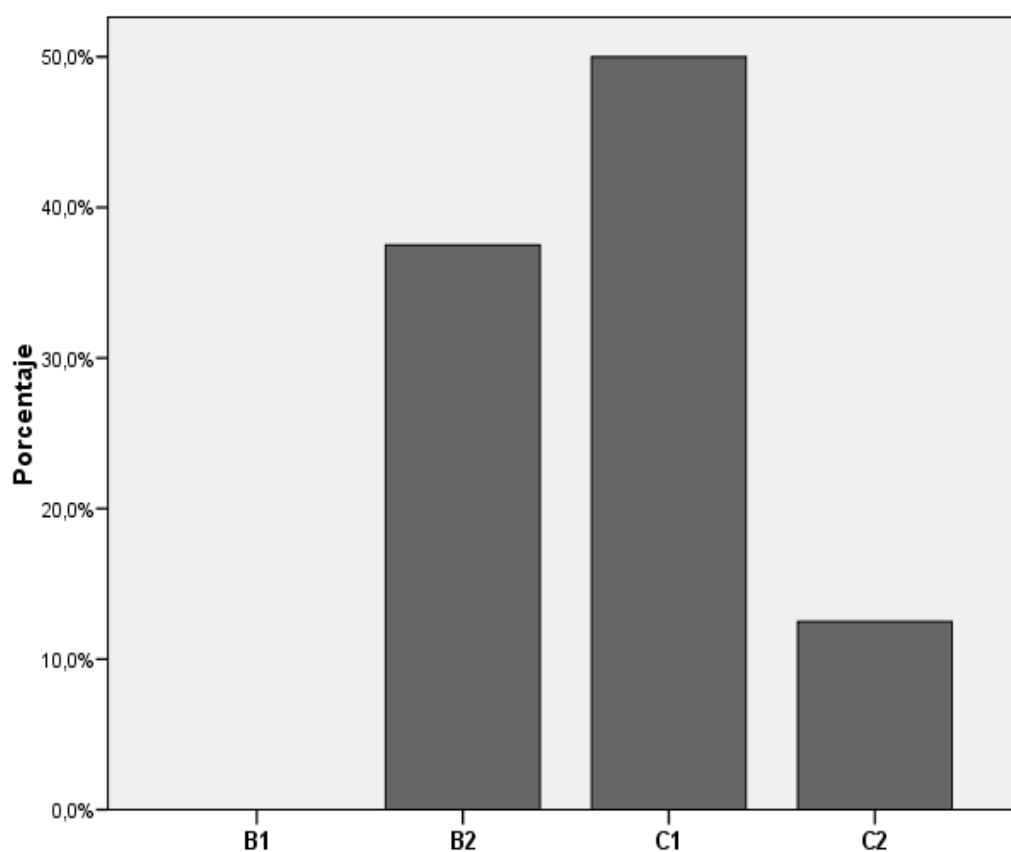


Figura 1: Gráfico representativo del nivel de inglés del profesorado participante

Los docentes que han formado parte de este estudio imparten actualmente asignaturas de contenido en inglés en el Programa Bilingüe. En concreto, de acuerdo con los siguientes datos estadísticos, la mayor parte de los encuestados (36,4%) imparte la asignatura de Tecnología, mientras que solo una minoría (9,1%) instruye al alumnado en la materia de Música. Por añadidura, el resto de los participantes son responsables de la enseñanza de las asignaturas de Biología y Geología (18,2%), Geografía e Historia (18,2%) y Matemáticas (18,2%).

Tabla 18

Tabla de frecuencias de las asignaturas impartidas en inglés

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Biología y Geología	2	18,2	18,2	18,2
	Geografía e Historia	2	18,2	18,2	36,4
	Matemáticas	2	18,2	18,2	54,5
	Música	1	9,1	9,1	63,6
	Tecnología	4	36,4	36,4	100,0
	Total	11	100,0	100,0	

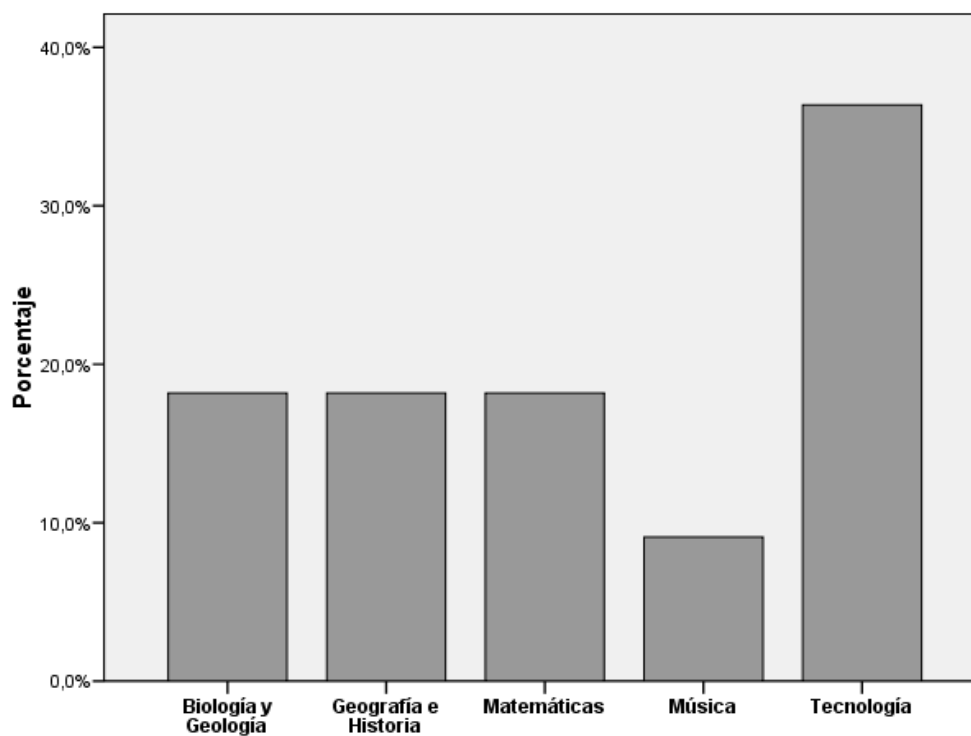


Figura 2: Asignaturas impartidas en inglés, analizadas en porcentajes

4.3.1.1.3. Sección II: Opinión sobre el PEB

La figura 3 desvela las respuestas obtenidas en la pregunta número 8 del cuestionario, destinada a detectar el grado de satisfacción y la opinión del profesorado sobre los programas bilingües (*¿Considera que el Programa Educativo Bilingüe beneficia a los alumnos que participan en él?*).

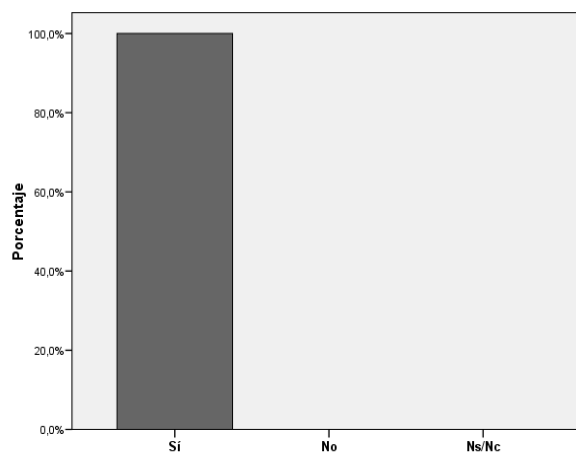


Figura 3: Opinión sobre los posibles beneficios del PEB

A tenor de lo dispuesto en el anterior gráfico, el 100% de las respuestas reflejaron una actitud positiva hacia dichos programas. Del mismo modo, la figura a continuación descubre la opinión del profesorado en cuanto a si consideran que el PEB debería dejar de impartirse en el centro. Presumiblemente, un 83,3% de los docentes consideran que estos programas no deberían eliminarse, mientras que el 16,7% restante sostiene una postura más neutral (No sabe/ no contesta).

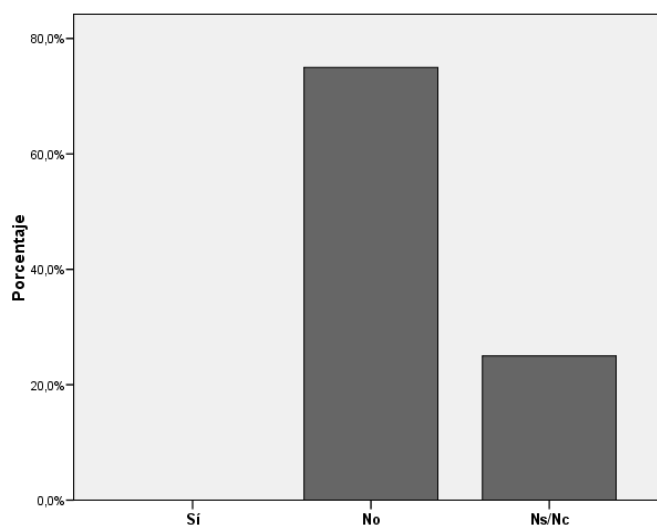


Figura 4: Opinión sobre la conveniencia de retirar el PEB del centro

4.3.1.1.4. Sección III: Materiales didácticos

La posterior tabla de frecuencias revela los materiales didácticos utilizados por los profesores durante la implementación de metodología AICLE. Los datos estadísticos reflejan que, aparentemente, la mayoría de los profesores (72,7%) utiliza el libro de texto como recurso principal en sus clases, mientras que solo una minoría (27,3%) prefiere crear sus propios materiales.

Tabla 19

Tabla de frecuencias de las respuestas a la pregunta sobre la creación de materiales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	3	27,3	27,3	27,3
	No	8	72,7	72,7	100,0
	Total	11	100,0	100,0	

No obstante, conforme con lo dispuesto en la tabla 20, cabe destacar que el 100% de los docentes que sí utilizan el libro de texto tienden a completar sus contenidos o actividades con materiales adicionales.

Tabla 20

Tabla de frecuencias de las respuestas sobre el uso de materiales adicionales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	8	100,0	100,0	100,0
	No	0	00,0	00,0	
	Total	8	100,0	100,0	

4.3.1.1.5. Sección IV: Opinión sobre los libros de texto

Esta sección del cuestionario requirió que los participantes reflejaran su grado de satisfacción con los libros de texto y los materiales complementarios que estos ofrecen, tales como el libro del profesor, el CD del profesor, el CD del alumno y el libro de ejercicios, entre otros. Como refleja la figura a continuación, los resultados estadísticos obtenidos muestran que la mayor parte de los docentes no se encuentran satisfechos con dichos materiales adicionales.

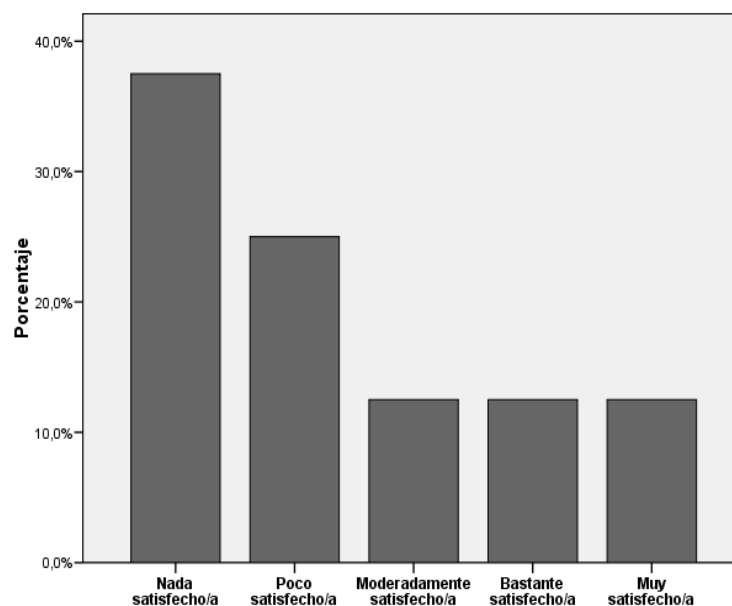


Figura 5: Satisfacción general sobre los complementos del libro de texto

Mientras que el 72,7% de los participantes se mostraron “nada satisfechos” o “poco satisfechos” con estos recursos educativos, solo un 27,7% se declaró “moderadamente”, “bastante”, o “muy satisfecho/a”.

Tabla 21

Prueba Chi-cuadrado sobre la satisfacción general sobre los complementos del libro

	N observado	N esperado	Residual
Nada satisfecho/a	6	2,2	3,8
Poco satisfecho/a	2	2,2	-,2
Moderadamente satisfecho/a	1	2,2	-1,2
Bastante satisfecho/a	1	2,2	-1,2
Muy satisfecho/a	1	2,2	-1,2
Total	11		

A pesar de ello, los resultados de la prueba Chi-cuadrado indican que los datos extraídos a partir de esta pregunta no son estadísticamente significativos, ya que su significancia asintótica (0,074) es mayor que el valor p establecido ($p < 0,05$). No obstante, es cierto que su significancia está cerca del valor “p” y que, por ende, esta podría verse incrementada con un mayor número de participantes.

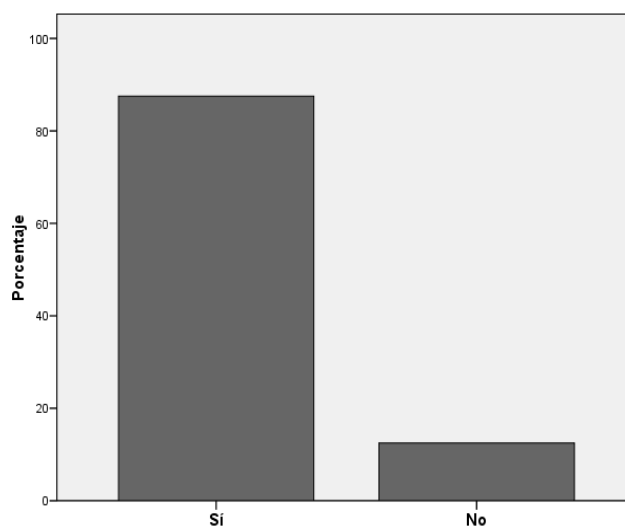
Tabla 22*Datos estadísticos de contraste de la prueba Chi-cuadrado*

Satisfacción general sobre los complementos del libro de texto	
Chi-cuadrado(a)	8,545
gl	4
Sig. asintót.	,074

A continuación, se ofrecen los datos estadísticos obtenidos a partir de las preguntas 12-20. Las respuestas a la pregunta 12 (“¿Considera que su libro/s de texto CLIL es visualmente atractivo?”) reflejan un alto grado de satisfacción con el atractivo visual de los libros de texto. Acorde con la siguiente tabla y su correspondiente gráfico, el 87,5% de los encuestados se decantaron por una respuesta afirmativa, mientras que solo un 12,5% declararon no estar satisfechos con el diseño visual de estos materiales didácticos.

Tabla 23*Tabla de frecuencias sobre el atractivo visual de los materiales*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	7	87,5	87,5	87,5
	No	1	12,5	12,5	100,0
	NS/NC	0	00,0	00,0	
	Total	8	100,0	100,0	

**Figura 6: Gráfico del atractivo visual de los libros**

En la siguiente pregunta (“¿Cree que el libro especifica los objetivos de aprendizaje de cada unidad de una forma clara y concisa?”), los profesores encuestados reflejaron, nuevamente, una actitud positiva hacia los libros de texto. La tabla a continuación evidencia que el 62,5% de los docentes concluyeron que los objetivos de aprendizaje se especifican de una forma clara y concisa en los materiales AICLE. Por el contrario, un 25% de los encuestados reflejó una respuesta negativa. Asimismo, uno de los profesores que sí utilizan el libro de texto como material didáctico se decantó por una respuesta más neutral (NS/NC).

Tabla 24

Tabla de frecuencias sobre los objetivos de aprendizaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	5	62,5	62,5	62,5
	No	2	25,0	25,0	87,5
	NS/NC	1	12,5	12,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

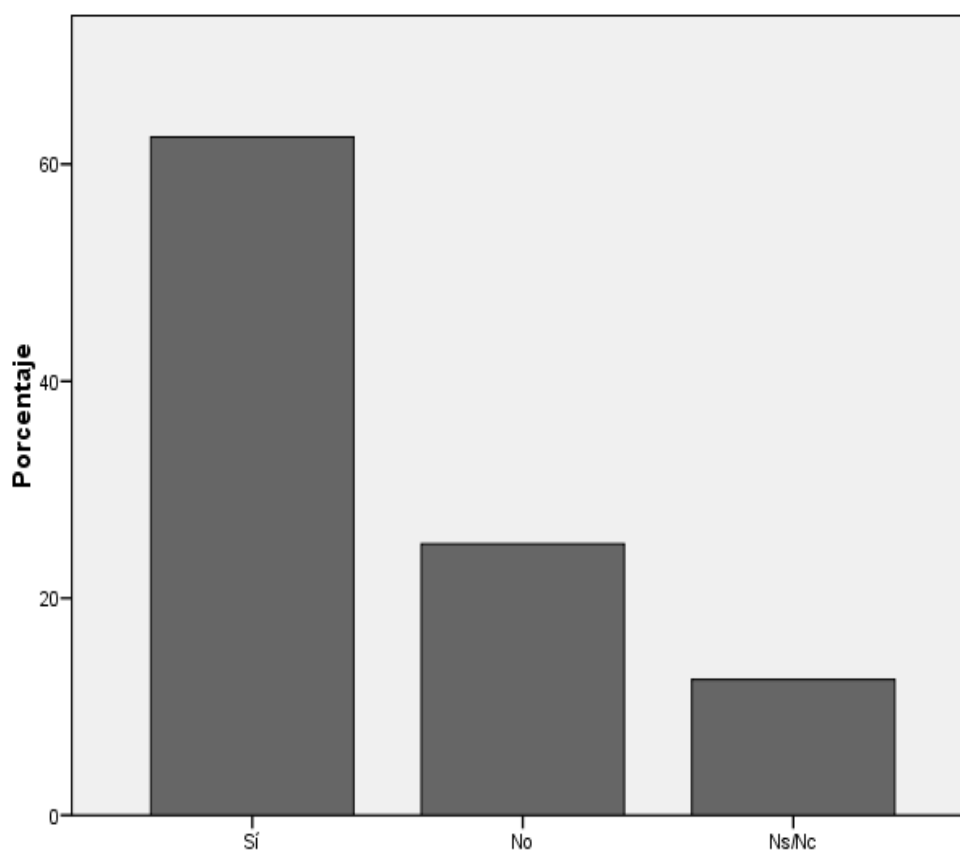


Figura 7: Gráfico de los objetivos de aprendizaje de los materiales

La consiguiente pregunta del cuestionario tenía como objetivo determinar si los profesores de los programas bilingües consideran que los libros de texto ofrecen un número suficiente de actividades de autoevaluación para fomentar el aprendizaje autónomo del alumno (“¿Cree que el libro incluye suficientes ejercicios de autoevaluación para el alumnado?”). Conforme con la siguiente tabla de frecuencias y el gráfico número 8, la mayor parte de los encuestados (87,5%) consideraron que dichos materiales no ofrecen un número suficiente de ejercicios de autoevaluación, mientras que solo uno de los encuestados respondió con una respuesta afirmativa.

Tabla 25

Tabla de frecuencias sobre los ejercicios de autoevaluación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	1	12,5	12,5	12,5
	No	7	87,5	87,5	100,0
	NS/NC	0	00,0	00,0	
	Total	8	100,0	100,0	

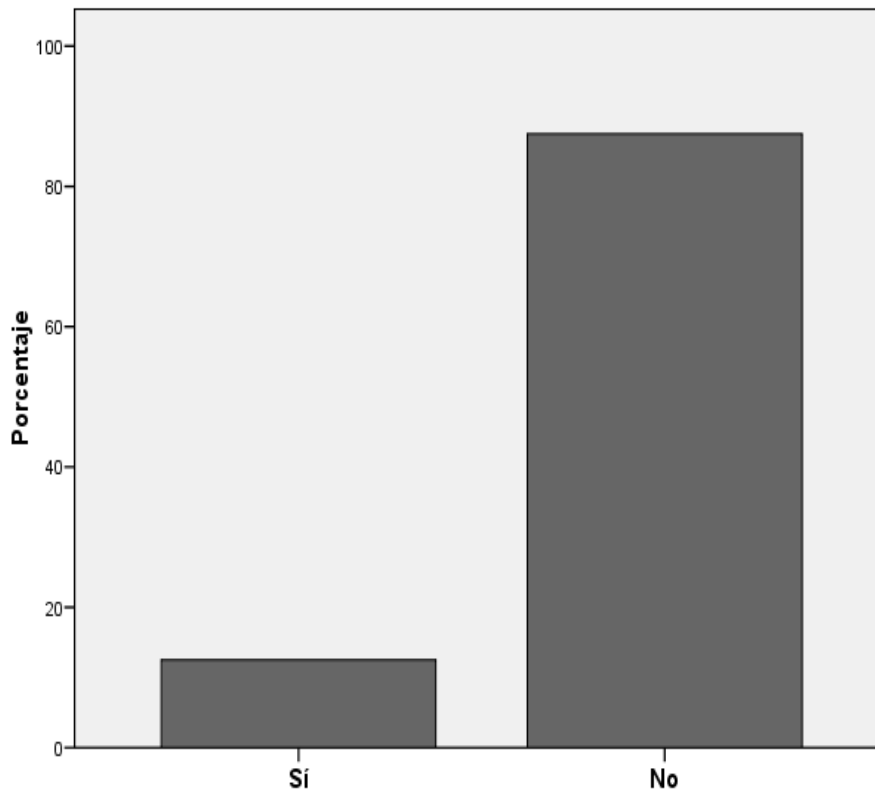


Figura 8: Gráfico sobre los ejercicios de autoevaluación de los libros de texto

Los datos estadísticos especificados seguidamente muestran las respuestas obtenidas a partir de la pregunta número 15 del cuestionario (“¿Considera que el libro de texto contribuye al desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas: expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión escrita?”). Estos evidencian que el 62,5% de los encuestados consideraron que los libros de texto no contribuyen al desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas, frente a un 37,5% que estimaron que, en efecto, dichos materiales fomentan el uso de las cuatro destrezas establecidas por el MCER.

Tabla 26

Tabla de frecuencias sobre el desarrollo de las destrezas lingüísticas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	3	37,5	37,5	37,5
	No	5	62,5	62,5	100,0
	NS/NC	0	00,0	00,0	
	Total	8	100,0	100,0	

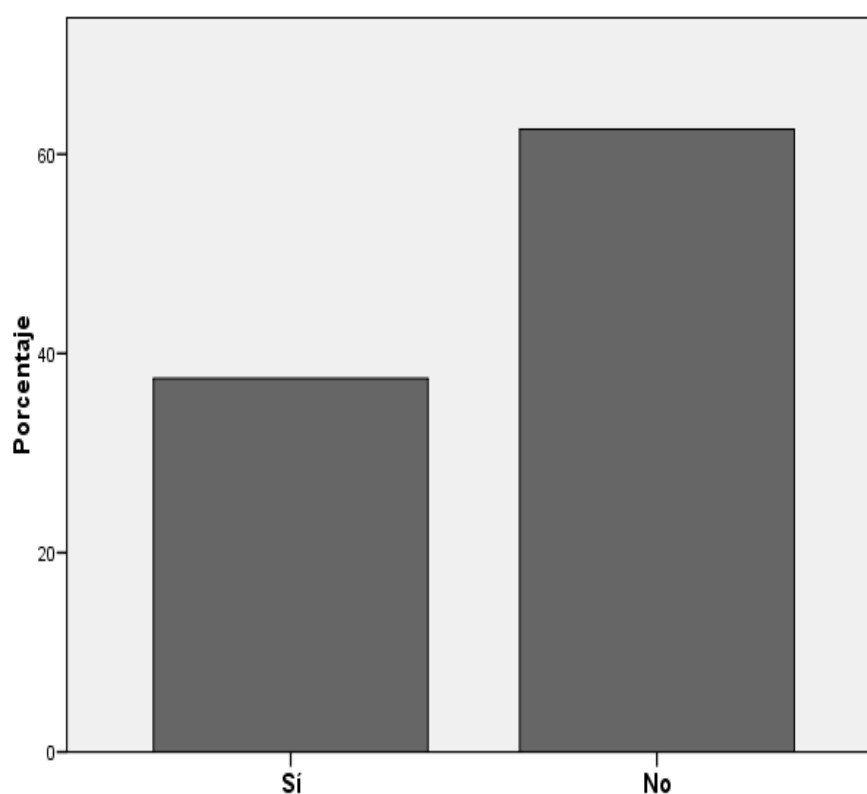


Figura 9: Gráfico sobre el desarrollo de las destrezas lingüísticas en los libros

Con el fin de conocer el grado de colaboración y/o comunicación de las actividades incluidas en los libros de texto desde la perspectiva del profesorado, la pregunta 16 fue formulada de la siguiente manera: “¿Cree que las actividades del libro potencian la colaboración y comunicación entre los estudiantes?” De acuerdo con los resultados obtenidos, más de la mitad de los encuestados (75%) manifestaron que los ejercicios incluidos en los materiales AICLE no potencian la comunicación y colaboración entre los estudiantes. Por el contrario, según la siguiente tabla, solo un 25% de los mismos consideraron que las actividades de dichos libros de texto sí fomentan la interacción entre los alumnos a partir de la lengua extranjera.

Tabla 27

Tabla de frecuencias sobre el grado de colaboración de las actividades

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	2	25,0	25,0	25,0
	No	6	75,0	75,0	100,0
	NS/NC	0	00,0	00,0	
	Total	8	100,0	100,0	

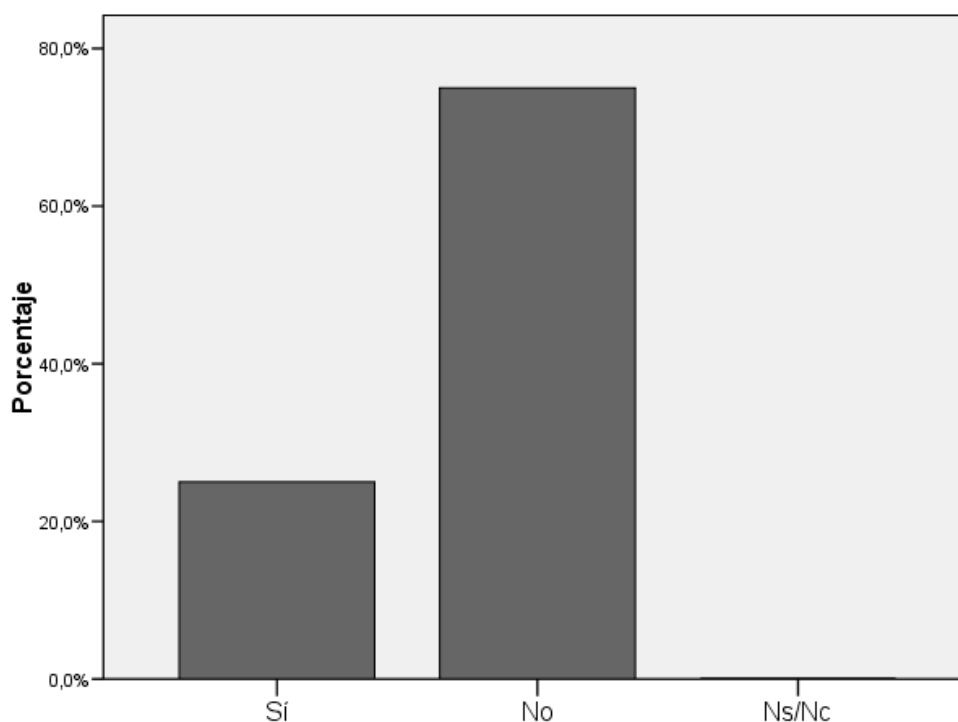


Figura 10: Gráfico del grado de colaboración y comunicación de las actividades

Por añadidura, los datos de la tabla 28 muestran las respuestas obtenidas en la pregunta 17 (“¿Diría que el libro incluye una lista apropiada con el nuevo vocabulario en cada unidad, así como suficientes ayudas de pronunciación y explicaciones gramaticales?”). Según descubren los datos estadísticos, solo una minoría de los docentes encuestados (12,5%) declararon que, en efecto, los libros de texto incluyen un número suficiente de ayudas lingüísticas para tanto el profesor como el alumnado. El resto de los encuestados (87,5%) mostraron una actitud negativa en sus respuestas, si bien consideraban que dichas ayudas lingüísticas no son apropiadas ni suficientes.

Tabla 28

Tabla de frecuencias sobre las ayudas lingüísticas de los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	1	12,5	12,5	12,5
	No	7	87,5	87,5	100,0
	NS/NC	0	00,0	00,0	
	Total	8	100,0	100,0	

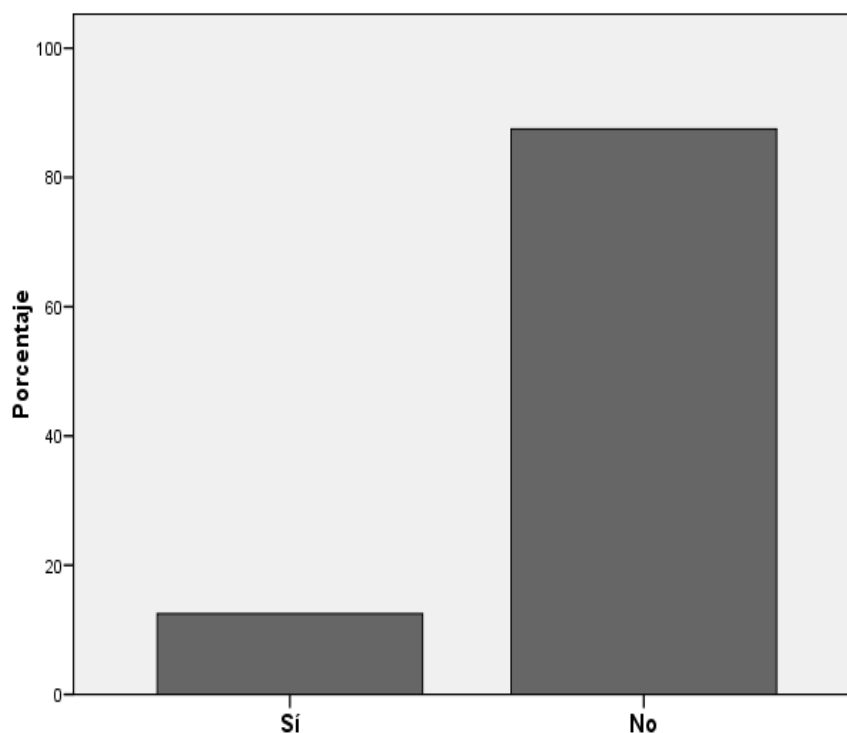


Ilustración 9: Gráfico de las ayudas de vocabulario, pronunciación y gramática

A partir de la pregunta número 18, los participantes en el presente estudio reflejaron el carácter de las actividades incluidas en los materiales didácticos (“¿Cómo describiría las actividades incluidas en el libro de texto?”). De acuerdo con los datos estadísticos, solo un 25% de los profesores describieron las actividades como “orientadas a tareas”, mientras que la mayor parte (62,5%) las calificaron como “memorísticas y repetitivas”.

Tabla 29

Tabla de frecuencias sobre el carácter de las actividades

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Memorísticas	5	62,5	62,5	62,5
	Orientadas a tareas	2	25,0	25,0	87,5
	NS/NC	1	12,5	12,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

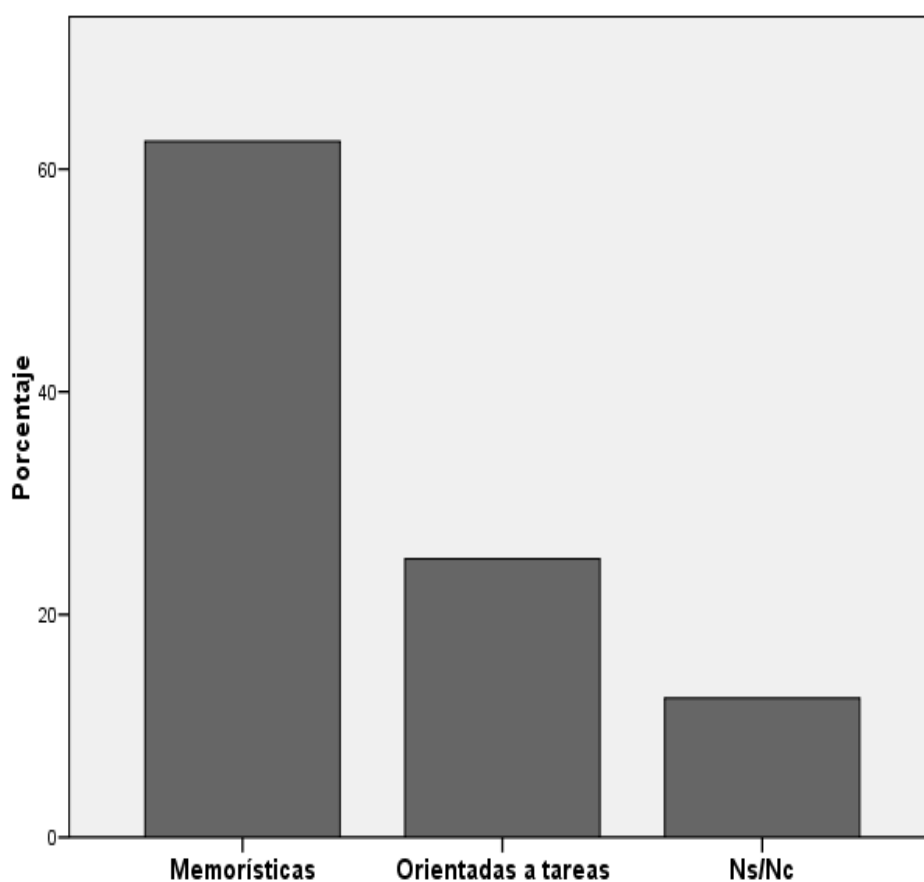


Figura 11: Gráfico sobre el carácter de las actividades incluidas en los libros de texto

La información de la siguiente tabla de frecuencias muestra las respuestas obtenidas en la pregunta número 19 (“¿Cree que el libro relaciona los contenidos de la asignatura con la cultura y el entorno del alumnado?”). Acorde con la mayor parte de los encuestados (62,5%), los libros de texto generalmente no logran relacionar los contenidos de la asignatura con la cultura y el entorno del alumno.

Tabla 30

Tabla de frecuencias sobre la relación de los contenidos con la C1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	2	25,0	25,0	25,0
	No	5	62,5	62,5	87,5
	NS/NC	1	12,5	12,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

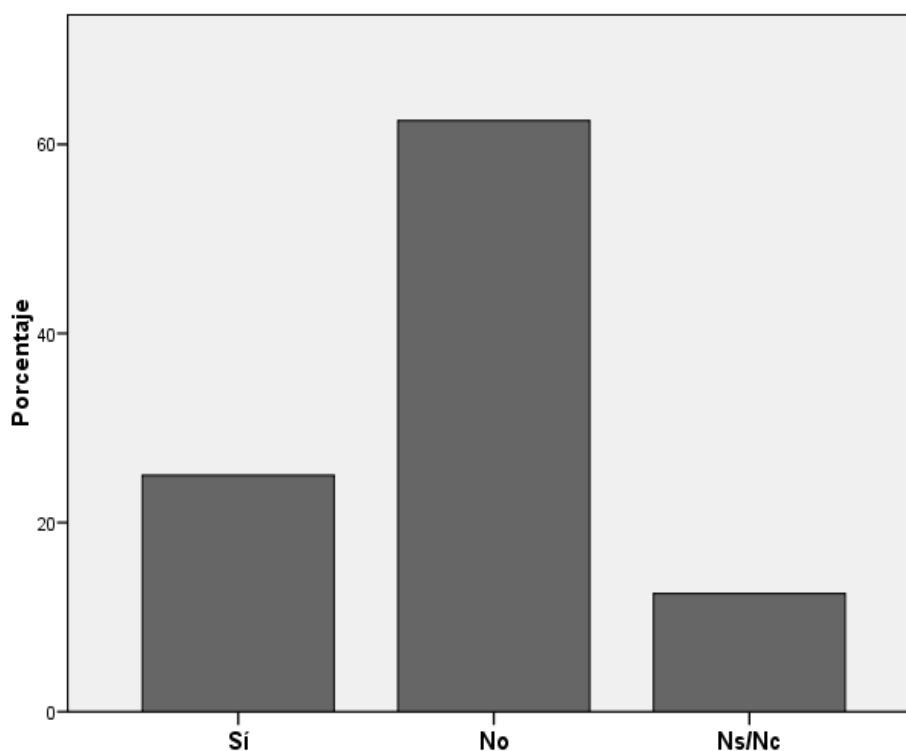


Figura 12: Gráfico sobre la relación de los contenidos con la cultura del alumno

A la hora de responder a dicha pregunta, uno de los participantes optó por ofrecer una respuesta más neutral (NS/NC), mientras que los profesores restantes (25%) mostraron una actitud positiva respecto a la relación de los contenidos con la C1.

Por otro lado, la posterior pregunta se formuló con el fin de detectar la opinión del profesorado respecto a si considera que los libros de texto AICLE relacionan los contenidos de la asignatura con culturas extranjeras (“¿Considera que el libro relaciona los contenidos de la asignatura con culturas extranjeras, principalmente anglosajonas?”).

Tabla 31

Tabla de frecuencias sobre la relación de los contenidos con la CE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	3	37,5	37,5	37,5
	No	5	62,5	62,5	100,0
	NS/NC	0	00,0	00,0	
	Total	8	100,0	100,0	

Los datos estadísticos de la anterior tabla, así como el gráfico a continuación, descubren que la mayor parte de los encuestados (62,5%) coincidieron en que los materiales AICLE tampoco relacionan los contenidos de la asignatura con culturas ni entornos extranjeros.

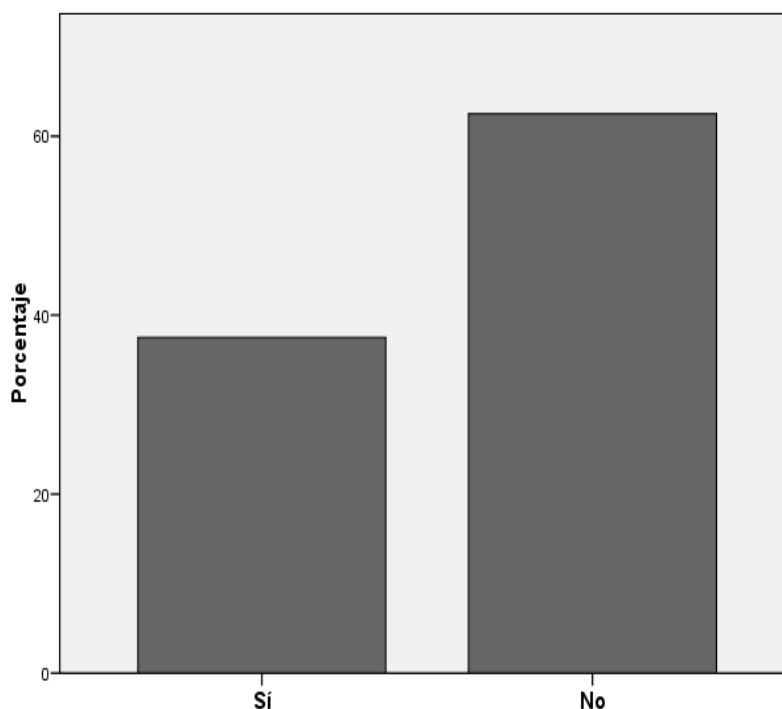


Figura 13: Gráfico sobre la relación de los contenidos con culturas extranjeras

A partir de los datos estadísticos derivados de las ocho últimas preguntas sobre los libros de texto AICLE, se ha creado la siguiente tabla sobre las actitudes mostradas por los docentes respecto a dichos materiales:

Tabla 32
Actitud general respecto a los libros de texto AICLE

Preguntas	Respuestas		
	Actitud positiva	Actitud negativa	Actitud neutral
Nº 12	87,5%	12,5%	0%
Nº 13	62,5%	25%	12,5%
Nº 14	12,5%	87,5%	0%
Nº 15	37,5%	62,5%	0%
Nº 16	25%	75%	0%
Nº 17	12,5%	87,5%	0%
Nº 18	62,5%	25%	12,5%
Nº 19	25%	62,5%	12,5%
Nº 20	37,5%	62,5%	0%
Porcentaje	33,3%	66,6%	0%

En los datos obtenidos a partir del cuestionario contestado por los profesores, se observa una opinión, generalmente, poco positiva hacia los libros de texto AICLE. En conformidad con la anterior tabla, el 33,3% de las respuestas obtenidas en esta sección se corresponden con un grado de satisfacción alto, mientras que el 66,6% de las respuestas muestran un grado de satisfacción bajo con los libros de texto utilizados actualmente en los programas de educación bilingüe en la Comunidad de Cantabria.

4.3.1.2. Análisis cualitativo de las respuestas al cuestionario.

Las preguntas abiertas del cuestionario se han analizado desde un punto de vista cualitativo. A continuación, se exponen las respuestas obtenidas en la pregunta 8.1. en la cual se pidió a los encuestados que justificasen por qué consideran o no que el Programa de Educación Bilingüe beneficia al alumnado que participa en él.

- *Están más expuestos a una segunda lengua. Eso es buenísimo para su formación.*
- *Porque fomenta el uso activo de la lengua extranjera.*
- *El alumno recibe más horas en inglés que el resto.*
- *Mejoran expresión escrita y oral.*
- *Porque adquieren mayor fluidez y aprenden a hacer uso del idioma de una manera aplicada.*
- *They improve their communicative skills.*
- *El programa bilingüe es muy enriquecedor y positivo para el alumnado, siempre y cuando se realice de forma correcta. Los alumnos mejoran sus habilidades en lengua extranjera pues están expuestos a un mayor tiempo de explicaciones en inglés, proyecciones en inglés, lectura de textos en inglés y actividades en grupo donde ellos utilizan como lengua vehicular la lengua inglesa. Además, en la mayoría de los centros los alumnos del programa bilingüe cursan 32 periodos lectivos semanales en vez de los 30 habituales. En definitiva, es un programa más exigente y que requiere un poco más de esfuerzo por parte de los alumnos pero que, sin duda, da sus frutos.*
- *Aprenden nuevo vocabulario y expresiones técnicas.*
- *Se centra en la utilización de la lengua como instrumento y la ven de otra forma.*

Los comentarios de nueve de los profesores los encuestados muestran un grado de satisfacción alto con el Programa de Educación Bilingüe. Todos ellos comentan los aspectos positivos de dicho programa, el cual fomenta el uso activo de la lengua extranjera no solo como objeto de aprendizaje, sino también como medio para el aprendizaje.

Nuevamente, el apartado 9.1 del cuestionario permitió que los encuestados reflejaran las razones por las que consideran que el PEB debiera o no debiera dejar de impartirse en el centro educativo. Seguidamente, se pueden encontrar las respuestas obtenidas:

- *Porque mejora el conocimiento de la lengua inglesa por parte de los alumnos.*
- *Durante todos estos años todo son ventajas. No he visto nada que sea contraproducente para los alumnos, todo lo contrario.*
- *Porque creo que es beneficioso para los alumnos.*
- *Alcanzan mejor nivel de inglés.*
- *Porque creo que se trata de una oportunidad que beneficia al alumnado.*
- *It's quite useful.*
- *Por todos los beneficios descritos anteriormente, y porque se privaría a alumnos de cursar una educación secundaria con un valor añadido.*
- *Por un lado, mejora las aptitudes del alumnado, pero por otro es una herramienta de segregación.*
- *Contribuye a la mejora educativa de muchos alumnos, aunque también contribuye a la creación de guetos educativos (grupos no bilingües).*

En esta sección, se obtuvieron un total de 9 respuestas. El 77,7% de estas, es decir, 7 de las 9 respuestas, manifestaron de nuevo una actitud positiva hacia los programas bilingües. Conforme con lo dispuesto en ellas, estos no debieran dejar de impartirse en los centros, dado que solo conllevan un listado de beneficios. En cambio, dos de los comentarios se centraron en destacar que, si bien estos programas sobrellevan un número de ventajas, también dan lugar a una serie de desventajas. En particular, según ambos participantes, los PEB crean una serie de desigualdades entre los alumnos bilingües y no bilingües, ya que fomentan la creación de guetos educativos.

Del mismo modo, los profesores encuestados en el presente estudio pudieron justificar su decisión de crear sus propios materiales AICLE en la pregunta 10.2.1.

- *Utilizo el libro de texto, pero considero importante crear material para satisfacer al alumnado con diferentes estilos de aprendizaje, así como para fomentar que los alumnos hablen entre ellos.*
- *Porque los libros de matemáticas en inglés que he encontrado no me han resultado nada atractivos.*

Según los comentarios obtenidos, mientras unos profesores deciden crear sus propios materiales porque no encuentran libros que satisfagan sus necesidades, otros docentes utilizan los libros de texto AICLE, pero los complementan con sus propios materiales didácticos.

Finalmente, el último apartado del cuestionario ofreció a los encuestados la oportunidad de hacer constar cualquier observación que desearan sobre los materiales pedagógicos utilizados para la impartición de asignaturas de contenido en inglés.

- *Siendo de la misma editorial, el libro en inglés tiene más contenido que el de español.*
- *Very easy exercises, almost matching primary school.*

Como se puede apreciar en dichas declaraciones, el punto de vista de los profesores que imparten asignaturas de contenido en inglés es bastante variado. Mientras que unos participantes consideran que los libros de texto tienen un nivel demasiado bajo, otros, por el contrario, sostienen estar satisfechos con los mismos, dado que presentan un mayor contenido que los libros en lengua castellana.

4.3.2. Análisis cuantitativo de los datos obtenidos de los libros de texto AICLE

Para el análisis de las actividades incluidas en los libros de texto de asignaturas impartidas mediante la metodología AICLE, se ha creado una nueva hoja de datos en el programa SPSS, mediante el cual se han obtenido una serie de indicadores estadísticos, tales como tablas de frecuencias, tablas de contingencia y pruebas Chi-cuadrado.

4.3.2.1. Dimensión I: Identificación del libro y de la actividad

La siguiente tabla revela los datos estadísticos de la muestra analizada en esta investigación. En total, se ha analizado un total de 2068 actividades, las cuales se han clasificado primeramente según el libro, curso, asignatura y editorial a la que pertenecen.

Tabla 33

Muestra de las actividades analizadas

		Curso	Asignatura	Editorial
N	Válidos	2068	2068	2068
	Perdidos	0	0	0

Como puede verse en la tabla y la figura a continuación, las actividades de la muestra están distribuidas entre los cuatro cursos que conforman la Educación Secundaria Obligatoria. Debido a que en la comunidad de Cantabria no se cursa la asignatura de Biología y Geología en 2º de la ESO, la muestra de libros en dicho curso ha sido compuesta por dos libros de Geografía e Historia. Por ello, el número de actividades correspondientes a este curso (10,6%) ha resultado ser menor que el resto. A pesar de ello, el porcentaje de actividades correspondiente al resto de cursos ha resultado ser bastante homogéneo.

Tabla 34

Datos estadísticos sobre las frecuencias de las actividades de cada curso

Curso	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1º ESO	627	30,3	30,3	30,3
2º ESO	220	10,6	10,6	41,0
3º ESO	587	28,4	28,4	69,3
4º ESO	634	30,7	30,7	100,0
Total	2068	100,0	100,0	

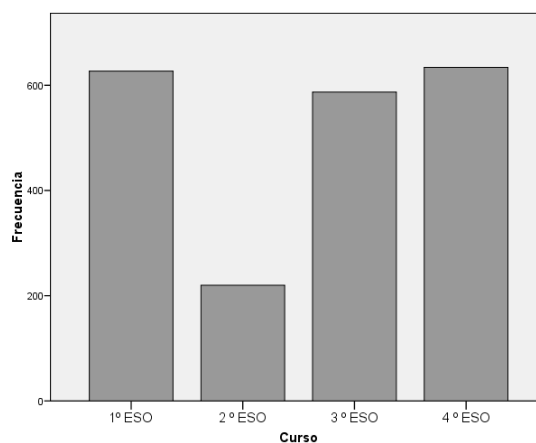


Figura 14: Gráfico de las frecuencias de las actividades analizadas en cada curso

Asimismo, en este estudio, se han calculado las frecuencias de las actividades por editoriales. Acorde con los siguientes datos, los libros de texto de las editoriales N°1 y N°2 parecen contener más actividades que los otros. No obstante, la diferencia entre ellos no es muy significativa.

Tabla 35

Muestra de actividades por editorial

Editoriales	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
N° 1	603	29,2	29,2	29,2
N° 2	613	29,6	29,6	58,8
N° 3	362	17,5	17,5	76,3
N° 4	490	23,7	23,7	100,0
Total	2068	100,0	100,0	

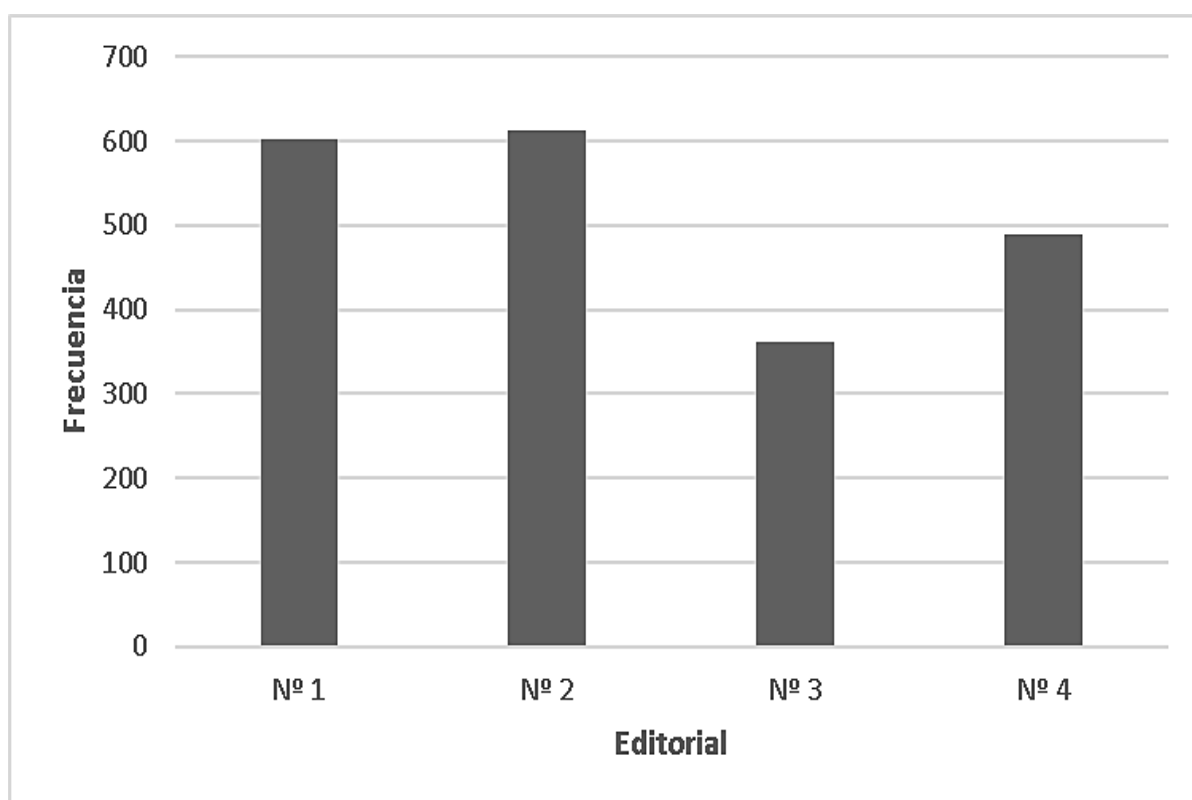


Figura 15: Gráfico de las frecuencias de las actividades por editoriales

A pesar de que la muestra de esta investigación está compuesta por ocho libros de Geografía e Historia y seis de Biología y Geología, el análisis estadístico de la muestra refleja que los libros de Biología y Geología ofrecen un porcentaje de actividades ligeramente mayor al de la otra asignatura.

Tabla 36

Muestra de actividades por asignatura

Asignaturas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Geografía e Historia	975	47,1	47,1	47,1
Biología y Geología	1093	52,9	52,9	100,0
Total	2068	100,0	100,0	

Por ello, como desvelan los datos estadísticos, el número de actividades que conforman la muestra de cada asignatura resultó ser bastante equilibrado.

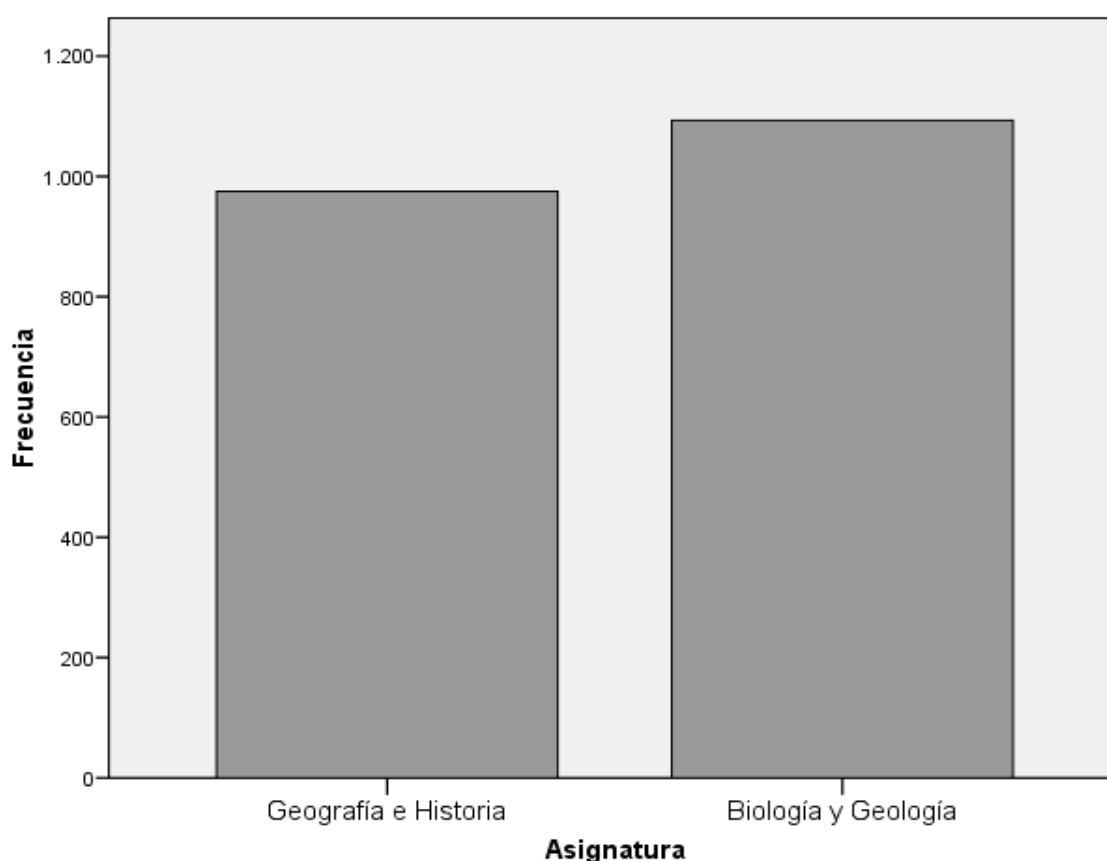


Figura 16: Gráfico de las frecuencias de las asignaturas de la muestra

4.3.2.2. Dimensión II: Desarrollo de las destrezas lingüísticas

Los datos estadísticos muestran el impulso de las destrezas lingüísticas en las 2068 actividades registradas. En la figura a continuación, se puede apreciar que el desarrollo de las cinco destrezas analizadas en esta investigación es desigual y heterogéneo. Aparentemente, las actividades de los libros de texto AICLE que conforman la muestra contribuyen mayormente al desarrollo de la expresión escrita del alumnado. Tras esta destreza, la creación de dibujos y tablas, que se encuentra en la categoría denominada “otra”, ha resultado ser la segunda habilidad más impulsada por los libros.

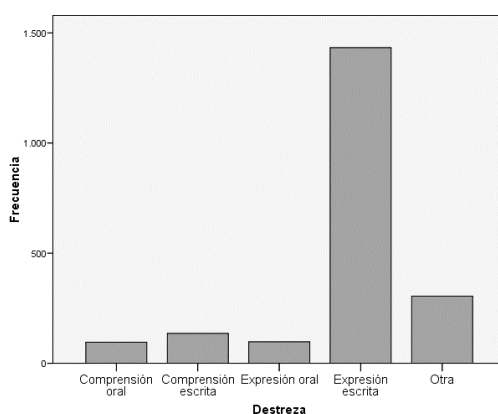


Figura 17: Gráfico de las frecuencias de las destrezas desarrolladas en la muestra

Conforme con los datos de la siguiente tabla, la comprensión oral (4,6%) y la expresión oral (4,7%) son las destrezas lingüísticas menos desarrolladas en las actividades de la muestra. De la misma forma, el impulso de la comprensión escrita tampoco recibe especial atención, puesto que las actividades que fomentan esta destreza suponen un 6,6% del total. En concreto, la suma de las frecuencias de estas tres destrezas lingüísticas muestra que juntas suponen solo un 16% del total, lo que evidencia que actualmente se le sigue dando una mayor importancia al desarrollo de la expresión escrita.

Tabla 37

Datos estadísticos de las destrezas desarrolladas en la muestra

Destrezas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Comprensión oral	96	4,6	4,6	4,6
Comprensión escrita	136	6,6	6,6	11,2
Expresión oral	98	4,7	4,7	16,0
Expresión escrita	1433	69,3	69,3	85,3
Otra	305	14,7	14,7	100,0
Total	2068	100,0	100,0	

4.3.2.3. Dimensión III: Caracterización comunicativa de la muestra

Si bien el análisis de la muestra refleja que los libros de texto empleados en la metodología AICLE incorporan actividades que fomentan la interacción y cooperación entre alumnos, los datos de la tabla 38 manifiestan que el porcentaje de estas tareas no supone más que un 7,8% del total.

Tabla 38

Tabla de contingencia de las actividades cooperativas y no cooperativas

		Actividades		Total	
		No cooperativas	Cooperativas		
Curso	1º ESO	Recuento	593	34	627
		% de Curso	94,6%	5,4%	100,0%
	2º ESO	Recuento	203	17	220
		% de Curso	92,3%	7,7%	100,0%
	3º ESO	Recuento	510	77	587
		% de Curso	86,9%	13,1%	100,0%
	4º ESO	Recuento	601	33	634
		% de Curso	94,8%	5,2%	100,0%
Total		Recuento	1907	161	2068
		% de Curso	92,2%	7,8%	100,0%

Presumiblemente, los libros de 3º de la ESO presentan un número mayor de actividades cooperativas que el resto de cursos, lo que contribuye a un mayor fomento del uso de la lengua extranjera con fines comunicativos en el aula. Aun así, cabe destacar que el porcentaje de actividades cooperativas de este curso sigue siendo escaso.

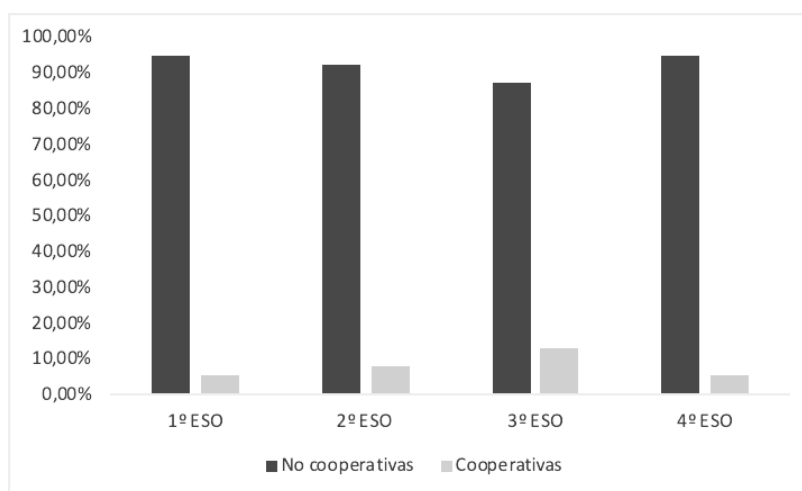


Figura 18: Gráfico del porcentaje de actividades cooperativas y no cooperativas

Tras el análisis de la caracterización comunicativa de la muestra, se ha realizado una prueba de Chi-cuadrado con el fin de obtener el valor de la significancia estadística de cada variable. Como muestra la tabla 39, la significancia asintótica de los datos obtenidos a partir de esta variable es $< 0,05$, concretamente de 0,000, lo que los hace estadísticamente significativos.

Tabla 39

Prueba Chi-cuadrado de la categorización comunicativa de la muestra

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	34,004(a)	3	,000
Razón de verosimilitudes	31,601	3	,000
Asociación lineal por lineal	,827	1	,363
N de casos válidos	2068		

4.3.2.4. Dimensión IV: Clasificación cognitiva de la muestra

Los datos de la cuarta dimensión de la investigación, reflejados en la tabla y la figura a continuación, muestran la clasificación cognitiva de las actividades incluidas en la muestra. En particular, estos evidencian que el número de actividades de orden inferior (55%) y superior (45%) es bastante homogéneo.

Tabla 40

Frecuencias de las actividades de orden inferior y superior

Actividades	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Orden Inferior	1138	55,0	55,0	55,0
Orden Superior	930	45,0	45,0	100,0
Total	2068	100,0	100,0	

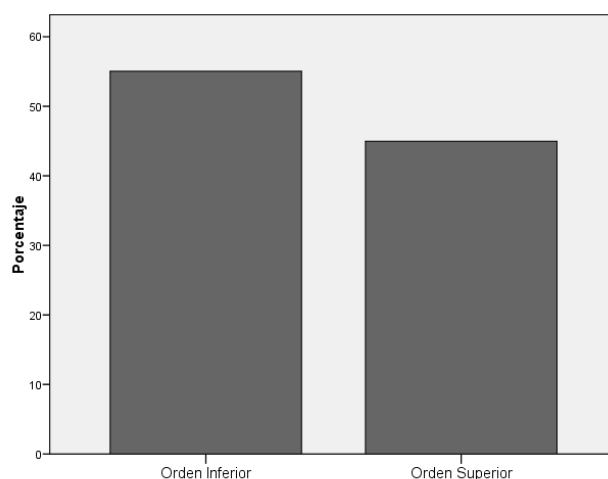


Figura 19: Gráfico del porcentaje de actividades de orden inferior y superior

La siguiente tabla refleja la distribución de actividades de orden superior e inferior en los distintos cursos de la Educación Secundaria. A pesar de que, en todos los cursos, el porcentaje de actividades de orden inferior es mayor que el de orden superior, los resultados demuestran que el reparto de actividades entre ambos grupos es muy homogéneo.

Tabla 41

Tabla de contingencia de las actividades de orden inferior y superior

Curso		Actividades analizadas		Total
		Orden Inferior	Orden Superior	
1º ESO	Recuento	361	266	627
	% de Curso	57,6%	42,4%	100,0%
2º ESO	Recuento	132	88	220
	% de Curso	60,0%	40,0%	100,0%
3º ESO	Recuento	295	292	587
	% de Curso	50,3%	49,7%	100,0%
4º ESO	Recuento	350	284	634
	% de Curso	55,2%	44,8%	100,0%
Total	Recuento	1138	930	2068
	% de Curso	55,0%	45,0%	100,0%

A partir de los datos obtenidos se puede apreciar que, durante los primeros cursos de la ESO, los libros de texto incluyen entre un 57,6% y un 60% de actividades de orden inferior. Posteriormente, este porcentaje parece descender en 3º de la ESO, donde el número de actividades que fomentan procesos cognitivos más complejos incrementa hasta casi

igualar el número de actividades de orden inferior. A pesar de ello, en 4º de la ESO, el porcentaje de actividades cognitivamente sencillas incrementa de nuevo, contrariando los principios de la metodología AICLE establecidos por Coyle (2006).

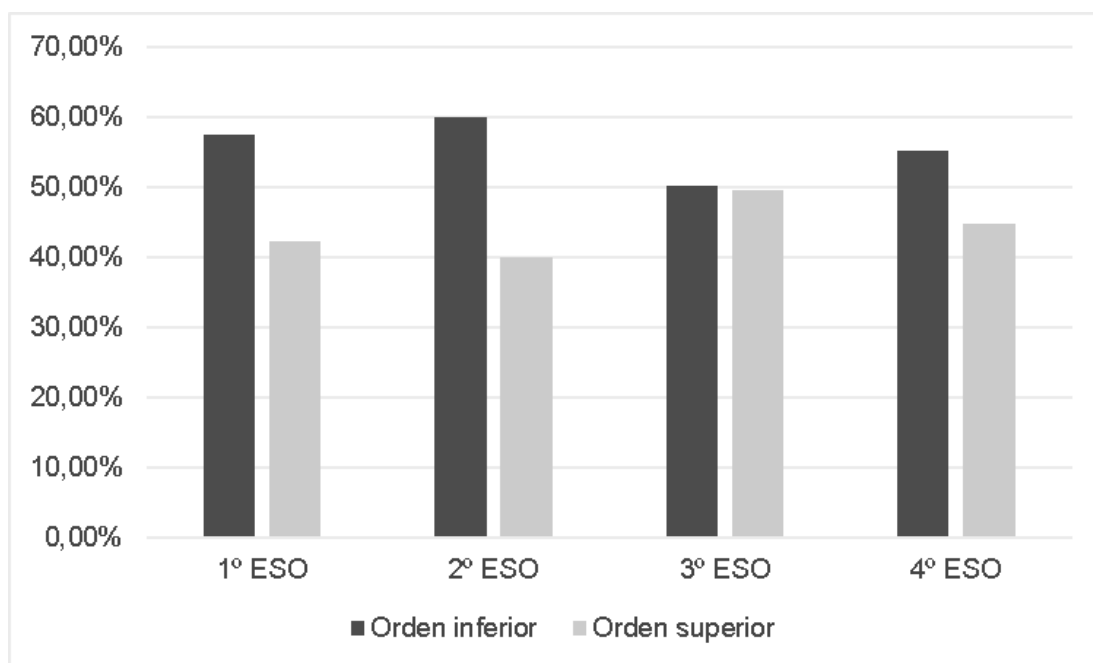


Figura 20: Gráfico del porcentaje de actividades de orden superior e inferior por curso

Con el fin de obtener el valor de la significancia estadística de los resultados extraídos a partir de esta variable, se ha realizado la prueba Chi-cuadrado de Pearson. Los resultados obtenidos a través de dicha prueba han mostrado que los datos expuestos tienen una significancia asintótica de 0,026 ($p < 0,05$), lo que nuevamente indica que son estadísticamente significativos.

Tabla 42

Prueba Chi-cuadrado sobre la clasificación cognitiva de la muestra

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,253(a)	3	,026
Razón de verosimilitudes	9,251	3	,026
Asociación lineal por lineal	2,331	1	,127
N de casos válidos	2068		

4.3.2.5. Dimensión IV: Relación con el contexto sociohistórico y cultural

Los datos estadísticos en la cuarta dimensión de la investigación reflejan que, a pesar de que algunas actividades de la muestra conectan los contenidos de la asignatura con la cultura, estas solo representan un 25,9% del total.

Tabla 43

Datos estadísticos de las actividades que incluyen referencias culturales

Relaciones con el contexto		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	C1	215	10,4	40,2	40,2
	CE	244	11,8	45,6	85,8
	C1+CE	76	3,7	14,2	100,0
	Total	535	25,9	100,0	
Perdidos	0	1533	74,1		
Total		2068	100,0		

Dentro de ese 25,9%, las referencias a la cultura o al entorno aparecen divididas en tres categorías: cultura del alumno (C1), culturas extranjeras (CE) y ambas de forma simultánea (C1+CE). Como se puede apreciar en la siguiente figura, el porcentaje de referencias a la C1 y a CE es bastante equilibrado. Mientras que ambas categorías representan un 85,8% de las referencias culturales analizadas, el tercer grupo (C1+CE) tiene representación en una pequeña parte del total.

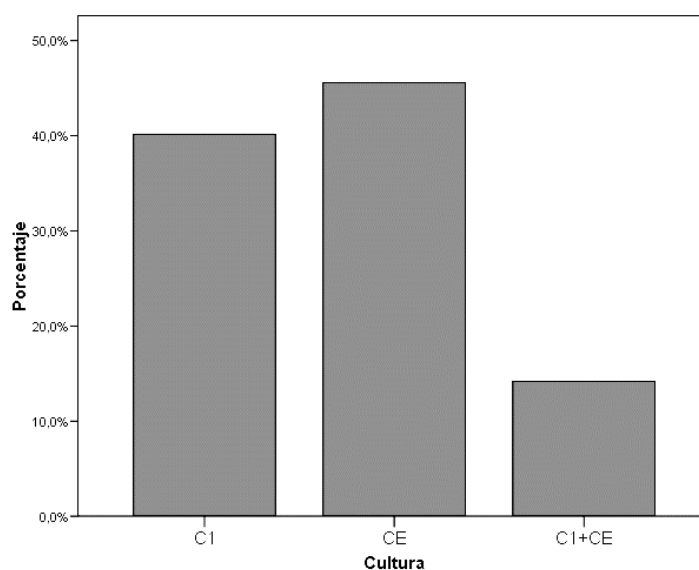


Figura 21: Gráfico del porcentaje de las referencias culturales de la muestra

La posterior tabla de contingencia refleja las frecuencias de todas las actividades de la muestra que contienen referencias culturales. Como se puede apreciar, a lo largo de los cuatro cursos de la ESO, las relaciones del contenido con las C1+CE suponen una pequeña parte del total. Por otro lado, el porcentaje de referencias a la C1 y a la CE en los diferentes cursos, por lo general, es bastante equilibrado, salvo en 1º de la ESO, en el cual las actividades no le prestan tanta atención a la cultura del alumno (27,3%), pero conectan los contenidos de la asignatura principalmente con culturas extranjeras (64,8%).

Tabla 44

Tabla de contingencia de la muestra con referencias culturales por cursos

			Cultura			Total
			C1	CE	C1+CE	
Curso	1º ESO	Recuento	35	83	10	128
		% de Curso	27,3%	64,8%	7,8%	100,0%
	2º ESO	Recuento	43	55	13	111
		% de Curso	38,7%	49,5%	11,7%	100,0%
	3º ESO	Recuento	51	35	26	112
		% de Curso	45,5%	31,3%	23,2%	100,0%
	4º ESO	Recuento	86	71	27	184
		% de Curso	46,7%	38,6%	14,7%	100,0%
Total		Recuento	215	244	76	535
		% de Curso	40,2%	45,6%	14,2%	100,0%

Al igual que en las anteriores dimensiones de esta investigación, se realizó la prueba Chi-cuadrado de Pearson para calcular el valor de la significancia estadística de los resultados extraídos a partir de esta variable. La significancia asintótica obtenida en esta dimensión es $< 0,05$. Concretamente, el valor obtenido es de 0,000, lo que indica que los datos obtenidos en este análisis son estadísticamente significativos.

Tabla 45

Prueba Chi-cuadrado sobre la relación con el contexto sociohistórico y cultural

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	36,484(a)	6	,000
Razón de verosimilitudes	36,263	6	,000
Asociación lineal por lineal	1,983	1	,159
N de casos válidos	535		

Capítulo 5. Discusión

Como resultado del análisis de los datos obtenidos a partir de la presente investigación, cabe destacar que actualmente el libro de texto desempeña un importante papel como recurso didáctico en la escuela, a pesar de los avances en las nuevas tecnologías, cada vez más presentes en las aulas.

Mediante este Trabajo de Fin de Máster, se ha tratado de contribuir al desarrollo de una línea de investigación sobre la importancia del diseño de los materiales didácticos en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. En concreto, se ha llevado a cabo un estudio sobre los libros de texto utilizados en la Comunidad Autónoma de Cantabria para la enseñanza de asignaturas mediante la metodología AICLE, con la esperanza de que los resultados obtenidos supongan una ayuda en el desarrollo de nuevos materiales y, como consecuencia, la mejora de los programas bilingües. Fundamentalmente, el trabajo se ha centrado en el análisis del grado de satisfacción de los docentes de esta comunidad con los libros de texto utilizados en asignaturas impartidas en inglés dentro de los Programas de Educación Bilingüe.

Si bien es cierto que los libros de texto están en constante actualización, las necesidades de los profesores de las asignaturas de contenido en inglés siguen sin verse reflejadas en los nuevos materiales. Por ello, a pesar de que los docentes han expresado una actitud altamente positiva respecto a los beneficios de los programas bilingües, el grado de satisfacción de estos mismos profesores con libros de texto AICLE ha resultado ser relativamente bajo.

Por otro lado, en esta investigación se ha pretendido analizar la medida en la que los libros de texto AICLE se adecúan a los principios de la metodología. El análisis estadístico de las actividades incluidas en ellos ha permitido averiguar que, generalmente, estos cumplen escasamente con los principios metodológicos establecidos. El desarrollo de las destrezas lingüísticas referentes a la expresión y comprensión oral deberían tener mayor relevancia en las actividades encontradas en los materiales didácticos analizados. No obstante, los resultados obtenidos a lo largo de esta investigación reflejan que estas destrezas tienen una representación muy baja dentro de la muestra, lo cual evidencia que los materiales que se han analizado contribuyen poco al desarrollo de un conocimiento lingüístico y unas destrezas apropiadas. Probablemente, este hecho está ligado al gran número de actividades individuales que contienen los libros de texto, generalmente de expresión escrita.

Con respecto al principio de la comunicación, cabe destacar que, aunque parte de la muestra está compuesta por actividades cooperativas, estas solo suponen un 7,8% del total. Por ello, estos materiales no consiguen fomentar la interacción del alumnado en el aula educativa. Para contribuir a una aplicación más fidedigna de esta metodología, los materiales didácticos deberían incluir más actividades cooperativas, para así propulsar el desarrollo de las destrezas de expresión y comprensión oral. Actualmente se considera que la realización de actividades cooperativas fomenta el uso de la lengua extranjera con fines comunicativos; no obstante, dependiendo de las características del grupo de alumnos, es preciso mencionar que, en la realidad del aula educativa, su realización puede derivar en la interrupción o pérdida de control de la clase.

De acuerdo con los principios establecidos por Coyle (2006), es preceptivo que los alumnos de la metodología AICLE se vean involucrados en procesos cognitivos de orden superior. Con el fin de fomentar el desarrollo cognitivo del alumnado, debería poder apreciarse una progresión en la realización de actividades con procesos cognitivos complejos. No obstante, este fenómeno no aparece reflejado en la muestra analizada, lo cual evidencia que los libros de texto analizados contribuyen poco al desarrollo de procesamientos cognitivos complejos asociados a partir del contenido.

Los datos estadísticos obtenidos en el análisis reflejan que solo un modesto 25,9% de las actividades analizadas relacionan los contenidos de las asignaturas bilingües con el contexto sociohistórico y cultural del alumno. Dado que este porcentaje comprende las relaciones culturales entre los contenidos y las C1 y CE, los datos sugieren que generalmente los contenidos de las asignaturas de contenido en inglés no se enseñan en relación con el contexto de aprendizaje, tal y como promulga la metodología AICLE, sino que se aleccionan de una forma aislada. En consecuencia, los resultados suscitan que los libros de texto bilingües no contribuyen a la creación de la conciencia intercultural del alumnado.

Como se ha mencionado en anteriores apartados, el contenido de las asignaturas impartidas mediante la metodología AICLE se desarrolla a través de los principios de comunicación, cognición y cultura. En el aula educativa, la lengua extranjera actúa como medio de comunicación y aprendizaje, a través del cual se enseña el contenido. De esta manera, el contenido le es facilitado al alumno a través de diferentes tareas intelectual y lingüísticamente exigentes que aparecen siempre relacionadas con el contexto de aprendizaje. Así, el desarrollo del contenido se ve directamente afectado por el cumplimiento o incumplimiento de los principios de comunicación, cognición y cultura. Puesto que el

análisis de los libros de texto ha mostrado que estos no cumplen dichos principios, los datos obtenidos permiten aseverar que, en consecuencia, los libros de texto de la muestra considerada desarrollan escasamente los contenidos de la asignatura de acuerdo con los principios propuestos por la metodología AICLE.

Capítulo 6. Conclusión

Tras haber realizado un recorrido conceptual de las teorías lingüísticas y pedagógicas que subyacen la metodología AICLE, este trabajo se ha centrado en los principios teóricos de este enfoque establecidos en el marco de las 4Cs. De este modo, el propósito de este trabajo ha sido ayudar al profesorado que trabaja en los programas bilingües para que pueda aplicar una metodología efectiva.

Con el fin de responder a las cuestiones de investigación, la labor de este estudio se planteó en la propuesta de una metodología compuesta por la realización de un cuestionario y de un análisis de una muestra de libros de texto. A través de dicho cuestionario, el cual ha sido respondido por 11 profesores de Educación Secundaria, se ha podido conocer que el grado de satisfacción de los docentes de la comunidad de Cantabria con los libros de texto AICLE es generalmente bajo. Del mismo modo, a partir del análisis estadístico de las actividades incluidas en los libros de texto, se ha averiguado que los libros de texto para la enseñanza de asignaturas en inglés no integran los principios pedagógicos que implica la metodología AICLE de una forma adecuada. Acorde con los resultados obtenidos, este trabajo ha incluido una serie de sugerencias para ayudar al desarrollo de una metodología AICLE efectiva.

Si bien es cierto que el presente trabajo ha logrado dar respuesta a las cuestiones de investigación, este presenta ciertas limitaciones. Entre ellas, cabe destacar el reducido número de profesores que han respondido al cuestionario. Por ello, no ha sido posible apreciar una correlación entre el grado de satisfacción de los profesores encuestados con los libros de texto y el perfil profesional de los mismos.

Por ello, se recomienda ampliar el rango de encuestados para futuras investigaciones, ya que sería interesante contrarrestar la realidad del profesorado de la escuela concertada con la escuela pública, así como las opiniones de los profesores de diferentes asignaturas. Para poder ofrecer unos resultados más significativos, de cara a futuras investigaciones, también se considera importante ampliar la muestra de libros a un mayor número de asignaturas.

Entre las conclusiones principales del presente estudio, cabe destacar que, aparentemente, los profesores que imparten asignaturas en el Programa de Educación Bilingüe valoran muy positivamente los beneficios que este tiene en los alumnos que forman parte de él. A pesar de que los libros de texto AICLE no presentan de una forma apropiada las características regladas por la metodología, los profesores consideran que estos son

atractivos y los utilizan como recurso didáctico central. Por otro lado, es preciso subrayar que los libros de texto AICLE siguen de forma superficial los principios establecidos por esta metodología. No obstante, su presencia en los mismos se podría estimular mediante la potenciación de ciertos aspectos tales como la expresión oral y la interacción del alumnado, entre otros.

Referencias

- Anderson, L. W. y Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Arjonilla, S. et al. (2015). *Antologías de Textos de Didáctica del Español. El Enfoque Comunicativo*. Extraído el 17 de septiembre de 2018 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz01.htm
- Arjonilla, S. et al. (2019a). “Fosilización”. *Diccionario de términos clave de ELE*. Extraído el 20 de marzo de 2019 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/fosilizacion.htm
- Arjonilla, S. et al. (2019b). “Interaccionismo social”. *Diccionario de términos clave de ELE*. Extraído el 30 de marzo de 2019 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interaccionismo.htm
- Attard, S. et al. (2014). *The CLIL Guidebook*. Extraído el 30 de marzo de 2019 de <https://www.languages.dk/archive/clil4u/book/CLIL%20Book%20En.pdf>
- Bailey, N. et al. (1974). “Is There a ‘Natural Sequence’ in Adult Second Language Learning?” *Language Learning*, 24 (2): 235-243.
- Bruner, J. (1985). Vygotsky: A Historical and Conceptual Perspective. En J. Wertsch (Ed.), *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives* (pp. 21-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Castillo, R. (2012). “La Adecuación de los Materiales AICLE a los Principios Teóricos y al Diseño Metodológico del Enfoque”. *MarcoELE*, 15: 1-127.
- Celce-Murcia, M. (Ed.). (2014). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: National Geographic Learning.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. Extraído el 20 de marzo de 2019 de http://www.thatmarcusfamily.org/philosophy/Course_Websites/Readings/Chomsky%20-%20Knowledge%20of%20Language.pdf

- Choppin, A. (1992). *Les Manuels Scolaires: Histoire et Actualité*. Paris: Hachette Education.
- Cloud, N. et al. (2001). *Dual Language Instruction: A Handbook for Enriched Education*. Boston: Heinle & Heinle.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2003). *Promover el Aprendizaje de Idiomas y la Diversidad Lingüística: Un Plan de Acción 2004 – 2006*. Extraído del 21 de marzo de 2019 de <http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52003DC0449&from=ES>
- Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, trad.) Extraído el 17 de septiembre de 2018 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Coyle, D. (2006). *Content and Language Integrated Learning: Motivating Learners and Teachers*. Extraído el 25 de junio de 2019 de <https://blocs.xtec.cat/files/2008/11/slrcoyle>
- Coyle, D. et al. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2007). Language Interactions in the Classroom: From Coercive to Collaborative Relations of Power. En O. García y C. Baker (Eds.), *Bilingual Education: An Introductory Reader* (pp. 31-52). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing Your Coursebook*. Oxford: Macmillan Education.
- Dalton-Puffer, C. (2011). "Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles?" *Annual Review of Applied Linguistics*. Extraído del 25 de junio de 2019 de <https://doi.org/10.1017/S0267190511000092>
- Dulay, H. y M. Burt (1974) "Natural Sequences in Child Second Language Acquisition." *Language Learning*, 24: 37-53.
- Dulay, H. y M. Burt (1975). A New Approach to Discovering Universal Strategies of Child Second Language Acquisition. En D. Dato (Ed.), *Developmental Psycholinguistics: Theory and Applications* (pp. 209-233). Washington: Georgetown University Press.
- Escobar, C. y Bernaus, M. (2001). El Aprendizaje de Lenguas en Medio Escolar. En L. Nussbaum, y M. Bernaus (Eds.), *Didáctica de las Lenguas Extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria* (pp. 39-77). Madrid: Síntesis.

- Fernández Palop, M.P. y Caballero García, P.A. (2017). “El Libro de Texto como Objeto de Estudio y Recurso Didáctico para el Aprendizaje: Fortalezas y Debilidades”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (1): 201-217.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Gómez-Rodríguez, L. F. (2010). “English Textbooks for Teaching and Learning English as a Foreign Language: Do They Really Help to Develop Communicative Competence?” *Educ, Educ*, 13 (3): 327-346.
- Graff, R. et al. (2007). “Identifying Effective L2 Pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL)”. *Vienna English Working Papers*, 26 (3): 12-19.
- Guerrero Armas, A. (2009). “Los Materiales Didácticos en el Aula”. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*. Extraído el 22 de abril de 2019 de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6415.pdf>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. Oxon: Routledge.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (2002). “Learning Together and Alone: Overview and Meta-analysis”. *Asia Pacific Journal of Education*, 22 (1): 95-105.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Extraído el 15 de marzo de 2019 de http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Krashen, S. D. (2009). The Monitor Model for Adult Second Language Performance. En M. Burt, H. Dulay y M. Finocchiaro (Eds.), *Viewpoints on English as a Second Language* (pp. 152-161). New York: Regents.
- Krathwohl, D. R. (2002). “A Revision of Bloom’s Taxonomy: An Overview”. *Theory into Practice*, 41 (4): 212-218.
- Lasagabaster, D. (2001). “Bilingualism, Immersion Programmes and Language Learning in the Basque Country”. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22 (5): 401-425.
- Lasagabaster, D. y Doiz, A. (2016). “CLIL Students' Perceptions of their Language Learning Process: Delving into Self-Perceived Improvement and Instructional Preferences”. *Language Awareness*, 25 (1-2): 110-126.

- Ley Orgánica de Educación 8/2013, del 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado. 10 de diciembre de 2014, España
- Ley Orgánica 2/2006 (LOE), de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado. 4 de mayo de 2006, España.
- López-Medina, B. (2012). “Developing a CLIL Textbook Evaluation Checklist”. *LACLIL*, 9 (1): 159-173.
- López Jiménez, M. D. (2009). *Estudio Empírico del Componente Léxico en Materiales Pedagógicos de Inglés y Español como Lenguas no Maternas*. Extraído el 22 de abril de 2019 de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/15108>.
- Marsh, D. et al. (1999). *Pursuing Plurilingualism: Vers Le Plurilinguisme*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Marzano, R. J. (1998). *A Theory-Based Meta-Analysis of Research on Instruction*. Extraído el 19 de julio de 2019 de http://www.peecworks.org/peec/peec_research/I01795EFA.2/Marzano%20Instruction%20Meta_An.pdf
- McDonagh, J., y McDonagh, S. (2008). *Learning to Talk, Talking to Learn*. Extraído el 20 de abril de 2019 de https://www.corwin.com/sites/default/files/upm-binaries/23582_01_Marsh_Ch_01.pdf
- Mehisto, P. (2012). “Criteria for Producing CLIL Learning Material”. *Encuentro*, 21: 15-33.
- Mehisto, P. et al. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Education and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). *Integrated Curriculum for Secondary Education Natural Science, Years 1 and 2*. Extraído el 8 de abril de 2019 de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:aa2dbae0-d8b8-4151-9278-a47db3bd3123/integrated-curriculum-sciency1-y2.pdf>
- Orden ECD/123/2013 de 18 de noviembre, que regula los programas de educación bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Boletín Oficial de Cantabria. 3 de diciembre, Cantabria.
- Orden ECD/87/2016, de 21 de julio, que establece y regula el programa de recursos educativos para la educación básica en centros públicos de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Boletín Oficial de Cantabria. 22 de julio, Cantabria.

- Petty, G. (2006). *Evidence Based Teaching*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Real Decreto 1105/2014, del 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado. 3 de enero de 2015, España.
- Real Decreto 1631/2006, del 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado. 5 de enero de 2007, España.
- Real Decreto 717/2005, de 20 de junio, por el que se regula la ordenación de las enseñanzas en los centros docentes acogidos al convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y The British Council. Boletín Oficial del Estado. 6 de julio de 2005, España.
- Reeve, J. et al. (2004). “Enhancing Students’ Engagement by Increasing Teachers’ Autonomy Support”. *Motivation and Emotion*, 28 (2): 147-169.
- Resolución de 28 de septiembre de 2006, por la que se establece el Plan para la Potenciación de la Enseñanza y el Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Boletín Oficial de Cantabria. 10 de octubre de 2006.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (1999). *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richaudeau, F. (1981). *Concepción y Producción de Manuales Escolares*. París: Serbal/UNESCO.
- Selinker, L. (1972). “Interlanguage”. *IRAL; International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10 (3): 209-231.
- Tarone, E. (2006). “Interlanguage”. Extraído el 20 de febrero de 2019 de <http://socling.genlingnw.ru/files/ya/interlanguage%20Tarone.PDF>
- Tarvin, L. D. (2014). *Communicative Competence: Its Definition, Connection o Teaching and Relationship with Interactional Competence*. Extraído el 17 de septiembre de 2018 de <https://www.researchgate.net/publication/283711223/download>

- Tomlinson, B. (1998). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Torres Menárguez, A. (2018). “El ‘Boom’ del Bilingüismo Llena las Aulas de Docentes que no Dominan el Inglés”. *EL PAÍS*. Extraído el 13 de julio de 2019 de https://elpais.com/sociedad/2018/12/05/actualidad/1544011044_830446.html
- VanPatten, B., y Williams, J. (2014). *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. New York y London: Routledge.
- Veenman, M. V. J. et al. (2002). “Initial Inductive Learning in a Complex Computer Simulated Environment: The Role of Metacognitive Skills and Intellectual Ability”. *Computers in Human Behavior*, 18: 327-341.

Anexos
Anexo I

CUESTIONARIO

I. PERFIL PROFESIONAL DEL DOCENTE

1. Sexo:

- Hombre
- Mujer
- No sabe/ No contesta (NS/ NC)

2. Edad:

- Menos de 25
- 25-35
- 35-45
- 45-55
- +55

3. Institución en la que trabaja:

- Pública
- Concertada

4. ¿Cuál es su nivel acreditado de inglés?

- B1
- B2
- C1
- C2

5. ¿Qué asignatura/s imparte en lengua inglesa?

- Matemáticas
- Educación Plástica
- Música
- Educación Física
- Geografía e Historia
- Biología y Geología
- Física y Química
- Tecnología
- Otro: _____

6. ¿En qué curso/s imparte dicha/s asignatura/s?

- 1º ESO
- 2º ESO
- 3º ESO
- 4º ESO
- Otro: _____

II. OPINIÓN SOBRE EL PROGRAMA BILINGÜE (PEB)

7. ¿Cree que los Programas de Educación Bilingüe (PEB) son útiles para mejorar la competencia en inglés de los alumnos?

- Sí
- No
- NS/ NC

8. **¿Considera que el Programa Educativo Bilingüe beneficia a los alumnos que participan en él?**

- Sí
- No
- NS/ NC

8.1. **¿Por qué?**

9. **¿Considera que el PEB debería dejar de impartirse en el centro?**

- Sí
- No
- NS/ NC

9.1. **Indique por qué**

III. MATERIALES DIDÁCTICOS

10. **¿Utiliza actualmente el libro de texto en sus clases?**

- Sí
- No

10.1. **En caso afirmativo, responda la siguiente pregunta: ¿completa los contenidos o actividades del libro de texto con materiales adicionales?**

- Sí
- No

10.2. **Si la respuesta es negativa, responda la siguiente pregunta para finalizar el cuestionario: ¿crea usted sus propios materiales AICLE/CLIL?**

- Sí
- No

10.2.1. **¿Por qué?**

IV. OPINIÓN SOBRE LOS LIBROS DE TEXTO

11. Marque los materiales suplementarios de su libro de texto actual y señale su grado de satisfacción con los mismos (1-5):

Materiales suplementarios	Grado de satisfacción					
	No tiene (NS/ NC)	1. Nada satisfactorio	2. Poco satisfactorio	3. Moderadamente satisfactorio	4. Bastante satisfactorio	5. Muy satisfactorio
<input type="checkbox"/> Cuaderno de trabajo/actividades	○	○	○	○	○	○
<input type="checkbox"/> Libro del profesor	○	○	○	○	○	○
<input type="checkbox"/> CD del estudiante	○	○	○	○	○	○
<input type="checkbox"/> CD del profesor	○	○	○	○	○	○
<input type="checkbox"/> Libro digital	○	○	○	○	○	○
<input type="checkbox"/> Plataforma digital	○	○	○	○	○	○
<input type="checkbox"/> Exámenes	○	○	○	○	○	○
<input type="checkbox"/> Actividades adicionales	○	○	○	○	○	○

12. ¿Considera que su libro de texto AICLE es visualmente atractivo?

- Sí
- No
- NS/ NC

13. ¿Cree que el libro especifica los objetivos de aprendizaje de cada unidad de una forma clara y concisa?

- Sí
- No
- NS/ NC

14. ¿Cree que el libro incluye suficientes ejercicios de autoevaluación para el alumnado?

- Sí
- No
- NS/ NC

15. ¿Considera que el libro de texto contribuye al desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas: expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión escrita?

- Sí
- No
- NS/ NC

16. **¿Cree que las actividades del libro potencian la colaboración y comunicación entre los estudiantes?**
- Sí
 - No
 - NS/ NC
17. **¿Diría que el libro incluye una lista apropiada con el nuevo vocabulario en cada unidad, así como suficientes ayudas de pronunciación y explicaciones gramaticales?**
- Sí
 - No
 - NS/ NC
18. **¿Cómo describiría las actividades incluidas en el libro de texto?**
- Memorísticas y repetitivas
 - Enfocadas a tareas
 - NS/ NC
19. **¿Cree que el libro relaciona el contenido de la asignatura con la cultura y el entorno del alumnado?**
- Sí
 - No
 - NS/ NC
20. **¿Considera que el libro relaciona los contenidos de la asignatura con culturas extranjeras, principalmente anglosajonas?**
- Sí
 - No
 - NS/ NC

Indique cualquier observación que quiera hacer constar sobre los materiales pedagógicos utilizados para la impartición de asignaturas de contenido en inglés.

V. CONTACTO

Si está interesado/a en recibir información sobre los resultados del trabajo, escriba su correo electrónico a continuación:

¡Muchas gracias por su colaboración!

Anexo II

Lista de los libros de texto analizados:

Referencia	Título	Curso	Editorial
Libro de texto Nº 1	Biology and Geology	1º ESO	Editorial Nº 1
Libro de texto Nº 2	Geography and History	1º ESO	Editorial Nº 2
Libro de texto Nº 3	Biology and Geology	1º ESO	Editorial Nº 4
Libro de texto Nº 4	Geography and History	1º ESO	Editorial Nº 3
Libro de texto Nº 5	Geography and History	2º ESO	Editorial Nº 2
Libro de texto Nº 6	Geography and History	2º ESO	Editorial Nº 3
Libro de texto Nº 7	Biology and Geology	3º ESO	Editorial Nº 1
Libro de texto Nº 8	Geography and History	3º ESO	Editorial Nº 2
Libro de texto Nº 9	Biology and Geology	3º ESO	Editorial Nº 4
Libro de texto Nº 10	Geography and History	3º ESO	Editorial Nº 3
Libro de texto Nº 11	Biology and Geology	4º ESO	Editorial Nº 1
Libro de texto Nº 12	Geography and History	4º ESO	Editorial Nº 2
Libro de texto Nº 13	Biology and Geology	4º ESO	Editorial Nº 4
Libro de texto Nº 14	Geography and History	4º ESO	Editorial Nº 3