



TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL

COMO SEGUNDA LENGUA

CONOCIMIENTO Y CREENCIAS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO DE ASIGNATURAS «DE CONTENIDO» EN REINO UNIDO SOBRE EL ENFOQUE AICLE

SARA GARCÍA MATOS

TUTORA: D^a CECILIA CRIADO DE DIEGO

FACULTAD DE FILOLOGÍA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

CONVOCATORIA: EXTRAORDINARIA (Febrero 2023)

CURSO ACADÉMICO: 2022/23

RESUMEN

El enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua) ha sido promocionado durante las últimas tres décadas desde instituciones de la Unión Europea como clave para agilizar y dinamizar el aprendizaje de lenguas, entendidas estas como herramientas fundamentales para garantizar el progreso en las comunidades globalizadas que caracterizan al presente siglo. En Reino Unido, lugar donde existe una crisis en lo que a enseñanza-aprendizaje de idiomas se refiere, el empleo de AICLE podría suponer un paso adelante para la revalorización de las lenguas en sus sistemas educativos ofreciendo una educación integradora, rica y de relevancia. En este trabajo, planteado como complemento a la investigación de Carmen Floriano y Mara Fuertes (2021) sobre las perspectivas del profesorado «de lengua», se indaga sobre el conocimiento y las creencias que tiene el profesorado «de contenido» –literatura, arte, historia y cultura– de estudios hispánicos en universidades británicas acerca de este enfoque, con vistas a una posible implantación que ofrezca una alternativa a la tradicional división entre materias «de contenido» –impartidas en inglés– y «de lengua» –impartidas en español– y a los obstáculos y desventajas asociados a ella.

Palabras clave: AICLE; enseñanza-aprendizaje del español; profesorado; educación universitaria; Reino Unido; conocimiento; creencias.

AGRADECIMIENTOS

A mi madre y a mi padre, Kary y Andrés, por ofrecerme visiones tan diferentes pero complementarias del mundo. A mi hermana, Andrea, por su lucidez. Gracias por hacer de la constancia del estar y del cariño partes integrales de mi vida.

A Liam, por su incansable apoyo durante estos frenéticos años de trabajo y estudios. Por ser el mejor compañero que una puede imaginar.

A Melania, por su entrañable amistad desde que cruzamos caminos en nuestro primer año de universidad.

A mi tutora, Cecilia Criado de Diego, por su cordialidad y su excelente supervisión académica a lo largo de todos estos meses.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	6
1.1. Contexto del trabajo y motivación.....	6
1.2. Objetivos del estudio.....	8
1.3. Ideas de partida y aplicaciones posibles.....	9
1.4. Estructura del trabajo.....	10
2. MARCO TEÓRICO.....	11
2.1. Enfoques y métodos comunicativos de enseñanza de segundas lenguas.....	11
2.1.1. Supuestos teóricos básicos del enfoque comunicativo.....	11
2.1.2. Nacimiento y desarrollo del enfoque comunicativo y sus metodologías.....	13
2.1.3. Características del enfoque comunicativo.....	16
2.1.4. El enfoque comunicativo en el <i>Marco Común Europeo de Referencia</i> y el <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i>	18
2.2. Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua (AICLE).....	21
2.2.1. Nacimiento y contexto de AICLE.....	22
2.2.2. Fundamentos teóricos y caracterización de AICLE.....	24
2.2.2.1. La noción de integración en AICLE.....	24
2.2.2.2. Implicaciones prácticas en la enseñanza-aprendizaje integrada de lengua y contenido.....	26
2.2.3. Beneficios y dificultades asociados a la implementación de programas AICLE: teoría y práctica.....	30
2.3. Justificación del tema de estudio.....	36
2.3.1. La enseñanza de lenguas en el Reino Unido: situación actual del español en la educación británica.....	36
2.3.2. La enseñanza-aprendizaje del español en los estudios universitarios de ámbito hispánico en las universidades de Reino Unido: una oportunidad para el desarrollo e implementación de programas AICLE en español.....	39
2.3.3. Antecedentes del estudio.....	41
3. METODOLOGÍA.....	44
3.1. Características del estudio y diseño del instrumento de investigación.....	44
3.2. Selección y características de los informantes.....	47

4. ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	48
4.1. Caracterización de los informantes. Información sociodemográfica.....	49
4.2. La separación entre lengua y contenido.....	52
4.3. Conocimiento y creencias del profesorado «de contenido» sobre AICLE.....	58
4.4. La implementación de AICLE en los estudios de ámbito hispánico en universidades de Reino Unido.....	67
5. CONCLUSIONES.....	77
6. BIBLIOGRAFÍA.....	83
7. ANEXO: CUESTIONARIO.....	92

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Contexto del trabajo y motivación

Desde mediados del siglo XX han cobrado relevancia y fuerza las políticas europeas destinadas a promover la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas, concebidas como motor esencial para el progreso social y económico en un contexto cada vez más globalizado donde no solo es crucial que podamos comunicarnos de manera efectiva en una segunda o tercera lengua, sino también que seamos capaces de establecer y mantener relaciones significativas con personas de otras comunidades, lo que implica, además del conocimiento de la lengua meta, el conocimiento de sus aspectos socioculturales y el manejo efectivo de estrategias y habilidades interculturales.

Así, debido al contexto y a las circunstancias en las que nos encontramos desde hace unas décadas, se han propuesto diversas iniciativas dirigidas a satisfacer las necesidades y los objetivos en materia de enseñanza-aprendizaje de lenguas; una de ellas es el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua (AICLE), también conocida por su denominación en inglés *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). Este enfoque, nacido a mediados de la década de los noventa, aunque no puede considerarse un enfoque exclusivo de enseñanza-aprendizaje de lenguas, pues también aúna el aprendizaje de contenidos, ha sido investigado y fomentado principalmente desde el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas por su capacidad para estimular e impulsar el aprendizaje de idiomas. AICLE se ha expandido y adoptado rápidamente en muchos de los países de la Europa continental en el ámbito de la educación secundaria obligatoria –aunque también puede encontrarse en la educación primaria y la educación superior universitaria, si bien en menor medida–, y ha dado generalmente buenos resultados tanto en materia de aprendizaje de lengua como de contenido. La adaptación de AICLE en Europa se ha llevado a través de su enseñanza en proyectos piloto –como el caso de Lituania–, de forma integral en centros docentes ordinarios –como en Francia, Irlanda, Gales, Polonia, Suecia o Finlandia– o de manera mixta –como es el caso de España, Alemania, Italia y Reino Unido–, donde existen tanto programas piloto como integrales en diferentes centros (Eurydice, 2006).

En lo que concierne a los idiomas enseñados a través de AICLE, la implementación de AICLE en los centros educativos de Europa ha continuado la tendencia en lo que respecta a las lenguas que tradicionalmente se han enseñado en las aulas de lengua extranjera; así, dado que la lengua enseñada de manera mayoritaria en Europa ha sido el inglés (European

Commission, 2012), en los proyectos AICLE este ha sido también el idioma de preferencia para su puesta en práctica, desbancando la implementación de programas en lenguas como el español, cuya presencia sigue siendo anecdótica tanto en territorios no anglófonos como anglófonos. En cuanto al contexto político-geográfico que nos interesa en este trabajo, en Reino Unido, a pesar de que en términos de enseñanza de lengua extranjera la presencia del español se ha mantenido e incluso aumentado frente al grave descenso de las lenguas tradicionalmente enseñadas en el sistema de educación, como son el francés y el alemán (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020; University Council of Modern Languages, 2021), la utilización del español como lengua vehicular en programas AICLE está bastante alejada del ideal de promoción y enseñanza que se espera de una lengua de tanto alcance internacional.

En este sentido, hemos considerado que una de las potenciales oportunidades de entrada que se le presentan al español como lengua vehicular en AICLE se enmarca en el sector de la educación superior universitaria, más concretamente en aquellos estudios universitarios de ámbito hispánico. La situación actual en este tipo de grados es peculiar en tanto que tiene lugar una separación de disciplinas en función de la materia enseñada y en función de la lengua vehicular utilizada; esto se traduce, por una parte, en un número de asignaturas «de contenido» –de literatura, cultura, historia y arte hispánicos– que se imparten por expertos en la materia a través del inglés, y, por otra parte, en otras asignaturas «de lengua» que se tratarían de clases de lengua extranjera tradicionales, impartidas por expertos en la lengua y en español. Esta separación de asignaturas tiene, como comentaremos más adelante, una serie de problemas o dificultades asociados tanto para el estudiantado como para el profesorado, según reportan Floriano y Fuertes (2021) en su trabajo sobre las perspectivas del profesorado de español como lengua extranjera acerca del enfoque AICLE y la enseñanza del español en las universidades británicas. Además, es esta una situación extraordinaria, pues los estudios de lenguas modernas impartidos en otros sistemas universitarios europeos no presentan este tipo de organización curricular divisoria y las asignaturas, sean de lengua o sean de contenido, son impartidas en las lenguas metas de relevancia e interés para el tipo de estudios, sin que ello suponga un inconveniente o un obstáculo para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es más, podríamos incluso añadir que es lógico que, si se espera formar expertos en literatura o historia hispánicas que puedan desenvolverse y estar en contacto directo con la lengua y la cultura de estudio para progresar en su carrera, con todo lo que ello implica, estos sean capaces de estudiar, investigar,

comentar y razonar en la lengua meta. La enseñanza-aprendizaje del contenido a través de la lengua adicional es, por tanto, esencial para la formación académica y profesional en este tipo de estudios, de igual modo que sería imposible para un arquitecto convertirse en un buen profesional sin tener conocimiento del lenguaje matemático y de las leyes de la Física.

Es por esto por lo que creemos que la implementación de AICLE en este tipo de grados universitarios en Reino Unido cumpliría dos objetivos: primero, mejorar la calidad de estos estudios al otorgar una mayor relevancia a la importante relación entre lengua y contenido –sobre todo en su vertiente cultural, histórica y literaria– y al asegurar que el estudiantado egresado tenga una competencia óptima del español, y, segundo, promover el español y su enseñanza-aprendizaje como lengua global en entornos donde su presencia es limitada y garantizar, así, la pervivencia de este en el ámbito educativo universitario británico a través de AICLE.

1.2. Objetivos del estudio

Este trabajo nace con la intención de complementar el estudio que Floriano y Fuertes publicaron recientemente, denominado «Enfoque AICLE y enseñanza del español en la educación superior británica: perspectivas del profesorado de ELE» (2021). En él, comparten los resultados obtenidos de una serie de entrevistas realizadas a profesorado universitario de lengua sobre el fenómeno AICLE y sobre la enseñanza del español en las aulas universitarias en un contexto de separación disciplinar, así como sobre la posibilidad de implantar este enfoque. Así, por nuestra parte, nuestro estudio se centra en conocer el conocimiento de AICLE y la opinión del profesorado universitario de contenido en cuanto a la división de asignaturas y a la implantación de este enfoque con el fin de conseguir una visión conjunta de la situación e identificar aquellos aspectos coincidentes o divergentes en ambos grupos docentes.

Así, podemos establecer los siguientes objetivos particulares:

- Descubrir la opinión del profesorado «de contenido» acerca de la división de asignaturas en los estudios universitarios de carácter hispánico.
- Conocer el nivel de conocimiento del profesorado «de contenido» sobre el enfoque AICLE.
- Indagar sobre el uso actual que el profesorado «de contenido» hace del enfoque AICLE y la metodología utilizada.

- Investigar sobre la opinión y la perspectiva del profesorado «de contenido» acerca de una posible implementación del enfoque AICLE en las aulas universitarias.
- Averiguar en qué aspectos coinciden o divergen los puntos de vista del profesorado «de contenido» y del profesorado «de lengua».

Por otra parte, también podríamos señalar una serie de objetivos de carácter general:

- Hacer una pequeña aportación a la investigación sobre AICLE en el contexto de educación superior universitaria, ámbito donde los estudios relativos a este enfoque son aún escasos.
- Realizar una breve contribución a la investigación sobre la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en un contexto particular como es Reino Unido.

1.3. Ideas de partida y aplicaciones posibles

Partimos de la idea de que una implementación de AICLE en las aulas universitarias de estudios hispánicos en Reino Unido podría significar un paso adelante en lo que a mejorar la situación de la enseñanza-aprendizaje del español se refiere, tanto a nivel de educación superior como de manera general en los distintos niveles educativos, ya que una integración de contenido y lengua podría otorgar mayor atractivo a estos grados y estimular el interés de los estudiantes desde la educación obligatoria, pudiendo esto revertir en un mayor número de matriculaciones para los exámenes nacionales de español y para las carreras universitarias de este tipo. Además, conllevaría el que los estudios de ámbito hispánico se equiparasen, al menos en lo que a lengua de impartición se refiere, a los estudios homólogos de lenguas modernas en los demás sistemas educativos europeos, donde las clases de contenido sí que se enseñan en la lengua adicional.

Esto sería de gran valor en un entorno donde la enseñanza-aprendizaje de lenguas se encuentra en crisis desde hace años por diversos motivos, como son, entre otros, el descuido, por parte de las instituciones, a la hora de promover y programar el aprendizaje de lenguas en la escuela –haciéndola, por ejemplo, no obligatoria– o la creencia de que no es necesario aprender una segunda lengua porque hablar inglés es suficiente, una idea que parece haberse exacerbado aún más con las políticas y los discursos aislacionistas que Reino Unido ha llevado a cabo en los últimos años. Por tanto, consideramos que hacer avanzar AICLE en el terreno de lo hispánico no solo significaría trabajar en beneficio de la promoción del español, sino también a favor de la enseñanza de lenguas en general.

En lo que respecta a las posibles aplicaciones, teniendo en consideración que nuestro estudio es aproximativo y que versa sobre una cuestión concreta como es el conocimiento y las creencias del profesorado «de contenido» sobre la división disciplinar y el enfoque AICLE, consideramos que podría ser útil para iniciar un diálogo más serio y comprometido, por parte del profesorado y de las instituciones universitarias, acerca de la situación de la enseñanza-aprendizaje del español en los estudios de ámbito hispánico que puedan dar paso a la realización de iniciativas integradoras con el fin de dotar de mayor relevancia y pertinencia a este tipo de carreras, así como para resolver la problemática que surge alrededor de la separación de asignaturas.

1.4. Estructura del trabajo

Este estudio se encuentra dividido en tres secciones principales, las cuales siguen el orden y la estructuración habitual en este tipo de trabajos académicos.

La primera es el marco teórico, donde también hemos integrado aquellas cuestiones relativas al estado de la cuestión. En la primera parte de esta sección se lleva a cabo una revisión teórica de los aspectos centrales de nuestro trabajo. Así, se realiza una revisión de los enfoques y métodos comunicativos de enseñanza de segundas lenguas, donde hacemos un repaso de los supuestos teóricos básicos del enfoque comunicativo, de su desarrollo a lo largo de las últimas décadas y de sus características fundamentales, así como de la importancia y la influencia que el enfoque comunicativo tiene en el planteamiento de documentos elementales para la enseñanza-aprendizaje del español, como son el *Marco Común Europeo de Referencia* (Consejo de Europa, 2002) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006). En esta primera parte del marco teórico también realizamos una descripción del enfoque AICLE. Así, describimos el contexto particular en que tuvo origen, identificamos sus fundamentos y su caracterización teóricos, exponemos sus implicaciones prácticas y presentamos sus beneficios y sus dificultades apoyándonos en los resultados de las variadas investigaciones llevadas a cabo sobre el tema. En una segunda parte del marco teórico realizamos la justificación del tema elegido a través de un recorrido por la situación de la enseñanza de lenguas en el Reino Unido donde también comentamos el estado de la enseñanza-aprendizaje del español de manera concreta, para luego pasar a presentar las circunstancias del español en los estudios de ámbito hispánico en las universidades británicas. Finalmente, hacemos una breve introducción del antecedente

directo de nuestro trabajo, esto es, el estudio llevado a cabo por Floriano y Fuertes (2021) sobre las opiniones y perspectivas del profesorado de español como lengua extranjera.

La segunda sección trata sobre la metodología utilizada en nuestro trabajo, donde comentamos las características generales del estudio y describimos el diseño del instrumento de investigación utilizado. Asimismo, planteamos los criterios de selección de nuestros informantes, así como sus características.

La tercera sección supone el cuerpo de nuestro trabajo, es decir, el análisis y la interpretación de los resultados obtenidos en nuestra investigación, así como la discusión en términos de comparación de resultados entre los obtenidos en nuestro estudio y los obtenidos por Floriano y Fuertes (2021). Esta tercera sección se encuentra dividida en cuatro apartados: en el primero presentamos la información sociodemográfica de nuestros informantes; en el segundo se trata la separación disciplinar entre asignaturas «de lengua» y asignaturas «de contenido»; en el tercero se comenta el conocimiento y las creencias del profesorado «de contenido» en lo que respecta al enfoque AICLE; y en el cuarto se consideran los aspectos relativos a la implementación de AICLE en las aulas universitarias de estudios hispánicos.

Por último, en la cuarta sección se comentan las conclusiones principales de nuestro trabajo en relación con los objetivos planteados en esta introducción, así como aquellos aspectos que no hemos podido incluir y que se prevén trabajar más adelante

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Enfoques y métodos comunicativos de enseñanza de segundas lenguas

2.1.1. Supuestos teóricos básicos del enfoque comunicativo

Los populares métodos¹ de corte estructuralista de enseñanza de lenguas de comienzos del siglo XX, como el enfoque oral desarrollado por Harold Palmer y Albert Hornby –entre otros– o el método audiolingual de Nelson Brooks, se asentaban sobre una concepción atomista y mecánica del lenguaje en donde primaban la enseñanza de la gramática y la

¹ En cuanto a la cuestión terminológica, entendemos los términos «enfoque» y «método» siguiendo el razonamiento de Pastor Cesteros (2004), según el cual el primero referirá a la suma de los componentes de teoría de lengua más teoría psicolingüística de aprendizaje de lenguas, y el segundo a la concreción –o las concreciones– de los principios teóricos de un determinado enfoque en la práctica docente.

repetición de estructuras lingüísticas determinadas que poco o nada tenían que ver con el uso natural y espontáneo del lenguaje en la comunicación (Pastor Cesteros, 2004).

Sin embargo, a partir de los años 70 del pasado siglo, los métodos estructuralistas fueron superados por los métodos del enfoque comunicativo, lo cual fue posible gracias a los enormes cambios que ocurrieron en la forma en que el lenguaje y la comunicación eran concebidos. Este cambio de paradigma comenzó, en gran medida, por el rechazo que Hymes (1972) manifestó hacia la definición de «competencia» planteada por Chomsky (1965), quien la presentaba como el conocimiento, en su nivel más abstracto, que el hablante tiene de la lengua, y propuso que la competencia debería también considerar los conceptos de «adecuación» y «aceptación»; con esto, Hymes (1972) estaba apelando directamente a la naturaleza comunicativa y social del lenguaje. Así, se plantea lo que conocemos como «competencia comunicativa» donde al conocimiento abstracto de la lengua se le suma la habilidad o la destreza para utilizarlo de manera adecuada en un acto comunicativo concreto. Widdowson (1995, p. 84, como se cita en Cenoz Iragui, 2016, p. 452) describe la diferencia entre los conceptos de «competencia lingüística» y «competencia comunicativa» de manera muy clara cuando apunta que, para Chomsky, la competencia es el mero conocimiento gramatical «como un arraigado estado mental por debajo del nivel de la lengua», mientras que, para Hymes, la competencia es la habilidad para usar la lengua donde el conocimiento gramatical se entiende como un recurso comunicativo.

El concepto de competencia comunicativa fue y sigue siendo de un valor excepcional en el desarrollo del enfoque comunicativo para la enseñanza-aprendizaje de lenguas y prueba de ello son las diversas revisiones y ampliaciones que de ella se han hecho a lo largo de los años con los objetivos principales de refinar el concepto y de incluir nuevas dimensiones, como ocurre con los modelos de Canale y Swain (1980), de Bachman (1990) y de Celce-Murcia *et al.* (1995).

Otra de las bases teóricas sobre las que se asienta el enfoque comunicativo es la lingüística funcional de Michael Halliday (1973), quien reflexionó sobre la importancia del «potencial de significado» –entendido como «las opciones, relaciones y condiciones que conoce el hablante acerca de su lenguaje y que actualiza cada vez que hace uso de él» (Zimmerman, 2008: 64)– y sobre el uso social del lenguaje, lo que motivó el estudio de la relación entre lengua, texto y contexto. En este sentido, Martínez Lirola (2012) apunta que «el texto [escrito u oral] tiene lugar en un contexto social y es el resultado de diferentes

elecciones dentro del sistema. Dichas elecciones no son arbitrarias sino adaptadas al contexto y a la función que el texto cumple» (párr. 14) en un lugar y tiempo determinados.

Por otro lado, la gramática funcionalista de Halliday se desarrolla prácticamente a la par que la teoría de los actos de habla de John Austin (1962) y John Searle (1969), quienes propusieron que, a través del acto comunicativo, además de transmitir elementos lingüísticos y conceptuales, el hablante también realiza acciones, esto es, «actos de habla»: peticiones, órdenes, invitaciones, felicitaciones, etc. Austin (1962) establece que cada acto de habla se compone de tres subactos: la emisión del enunciado –el acto locucionario–, la intención de hacer algo con dicho enunciado –el acto ilocucionario– y el efecto que dicho enunciado tiene en el interlocutor –el acto perlocucionario–. Por tanto, reconocían que «no todos los usos de la lengua podían describirse en términos de la fidelidad con la que representan al mundo, pues un enunciado constituye además una acción social» (Alfonso Quitian, 2022, p. 153).

Esta concepción eminentemente social del lenguaje que plantean, por una parte, Halliday en su gramática funcionalista, y, por otra parte, Austin y Searle en su teoría de los actos de habla, se configura, por tanto, como elemento indispensable en el desarrollo teórico y práctico del enfoque comunicativo para la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas al facilitar el paso de una visión reduccionista y puramente gramatical del lenguaje a otra en la que los tan importantes factores sociales son tomados en consideración.

2.1.2. Nacimiento y desarrollo del enfoque comunicativo y sus metodologías

A partir de finales del siglo XX, el planteamiento de teorías de carácter social del lenguaje y de la comunicación repercutió, como era de esperar, en el ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas, y dio lugar, así, al enfoque comunicativo.

En Europa, una de las primeras manifestaciones del enfoque comunicativo vino de la mano de los cambios políticos y sociales que tenían lugar en aquella época y de los retos que ellos suponían en materia de movilidad y de entendimiento entre los diferentes estados que componían la Comunidad Económica Europea (CEE). Así, en 1971, el Consejo de Europa encargó a una comisión –formada por expertos como David Wilkins, Jan van Ek, John Trim y René Richterich– la creación de un sistema único de enseñanza de segundas lenguas con el objetivo de unificar la enseñanza y la evaluación de lenguas dentro del marco europeo.

Este sistema único de enseñanza, denominado *The Threshold Level* (1975), se asienta sobre dos categorías que David Wilkins (1972) ideó después de analizar las intenciones comunicativas que debía poder expresar y comprender el aprendiz de lenguas; estas son (Melero Abadía, 2016):

- Categorías nocionales, de carácter semántico-gramatical y que refieren a conceptos que expresamos a través de la lengua como, por ejemplo, tiempo, cantidad, ubicación o frecuencia.
- Categorías funcionales, de naturaleza pragmática y que se relacionan con las intenciones del hablante al usar la lengua como, por ejemplo, pedir permiso, rechazar una invitación o pedir o sugerir algo.

La publicación de las versiones españolas de *The Threshold Level* (1975) –*Un nivel umbral* (Slagter, 1979) y *Nivel Umbral, Intermedio y Avanzado. Repertorio de funciones comunicativas en español* (Gelabert, 1988)– facilitó la creación de los primeros programas nocional-funcionales dedicados a la enseñanza del español. Según Melero Abadía (2016: 85), el primer manual de español que realmente se ajustó a las bases teóricas del *Nivel Umbral* fue *Para empezar. Curso comunicativo de español para extranjeros* (1984).

La aparición de estos primeros programas nocional-funcionales supuso el comienzo del *boom* de las nuevas metodologías de enseñanza de lenguas que se adscribían al enfoque comunicativo, el cual se ha ido consolidando gracias a la materialización de la práctica docente acompañada del alud de investigaciones que ha tenido lugar desde entonces.

Algunas de las metodologías comunicativas que más relevancia han tenido después del éxito de los programas nocional-funcionales son (Instituto Cervantes, 2008):

- El programa de procesos (Breen, 1984), que se centra en la forma en que los aprendices aprenden la lengua y en los procesos de enseñanza-aprendizaje eficaces que contemplan las necesidades y aptitudes particulares de cada estudiante. Una característica particular de esta metodología es que, en lugar de llevar a cabo la habitual planificación previa de objetivos y contenidos del curso, lo que ocurre es que estos son identificados y seleccionados durante este de forma negociada entre el docente y los estudiantes. Esto supone una novedad absoluta en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, donde, hasta ese momento, el docente seguía siendo la figura de autoridad que tomaba las decisiones en materia de objetivos y contenidos de aprendizaje.

- El enfoque natural (Terrel y Krashen, 1983), que, si bien toma técnicas de otras metodologías –como el Método de respuesta física total o el Método directo–, su principal objetivo es el desarrollo de las habilidades comunicativas otorgando gran importancia al vocabulario y a la manera en que el significado es construido e interpretado en la comunicación.

La teoría de aprendizaje del enfoque natural se construye sobre las cinco hipótesis de aprendizaje de segundas lenguas planteadas por Krashen, que son: a) la hipótesis de adquisición y aprendizaje –donde la primera es un proceso natural e inconsciente y el segundo un proceso artificial y consciente–; b) la hipótesis de monitor –según la cual el conocimiento *aprendido* es un recurso de supervisión y corrección en la comunicación–; c) la hipótesis del orden natural –que sugiere que el orden de adquisición y aprendizaje de las estructuras y reglas gramaticales es predecible–; d) la hipótesis del *input* comprensible –según la cual la lengua a la que se expone el aprendiz debe ser, en su mayor parte, comprensible, pero también contener elementos de un nivel o dificultad inmediatamente superior al nivel actual del aprendiz con el fin de promover el aprendizaje–; e) y la hipótesis del filtro afectivo –donde afirma que el estado emocional y psicológico del aprendiz puede afectar positiva o negativamente al proceso de aprendizaje–.

- El enfoque por tareas, que es uno de los métodos comunicativos más recientes y que ha acaparado bastante alabo y atención por parte de la comunidad investigadora y docente. Este método concibe el aprendizaje de la lengua no solo como un proceso en el que se aprenden unos significados asignados a unos significantes determinados que luego son decodificados según unas reglas y estructuras lingüísticas también aprendidas, sino como un proceso en el que elementos de naturaleza pragmática –como el sentido o el contexto– son tomados en cuenta y adquieren gran relevancia en el proceso comunicativo.

Según el enfoque por tareas, el aprendizaje de la lengua no puede llevarse a cabo sin el uso comunicativo de esta; esto conduce, por un lado, a que los objetos de aprendizaje no sean preprogramados, sino que sean descubiertos y negociados durante el aprendizaje, durante la comunicación, y que, por otro lado, se proponga que el proceso de aprendizaje se materialice durante el uso de la lengua, es decir, *uso* y *aprendizaje* van de la mano y suceden de manera conjunta.

Además, este método introduce una concepción particular del término «tarea», que se entiende como todas aquellas actividades que posibilitan el uso de la lengua en el aula y, por tanto, su aprendizaje. Este uso no debe ser *ad hoc*, es decir, con una ejecución y unos resultados predefinidos, sino que debe ser representativo de las dinámicas y de las realidades presentes fuera del aula. Por ello, una tarea debe, por una parte, ser abierta a la intervención activa y personal del aprendiz en su ejecución y en su resultado, y, por otra parte, prestar atención especial al contenido y su significado con el fin de asegurar una comunicación efectiva y adecuada a la situación.

- Y, por último, cabría mencionar el aprendizaje de lenguas a través del estudio de materias –*Content Based Language Learning*, en inglés–. Esta metodología tiene lugar fuera del aula de idiomas pues, aunque su objetivo principal sea el desarrollo de la competencia comunicativa, se inserta normalmente en los currículos de la educación reglada, contextos en los que es habitual que el docente no sea experto en la segunda lengua sino en la materia en cuestión.

El aprendizaje de lenguas a través del estudio de contenidos admite diversas variantes dependiendo, principalmente, del nivel de implantación en el currículo educativo –como en el caso de los programas de inmersión–, aunque también se podría hablar de una u otra variante si en el aprendizaje se tienen en cuenta más aspectos además de los de lengua y contenido.

2.1.3. Características del enfoque comunicativo

Hasta ahora hemos visto los principios teóricos básicos sobre los que se asienta el enfoque comunicativo, así como su desarrollo y las principales metodologías de enseñanza de lenguas que han surgido desde su nacimiento, pero ¿cuáles son las características del enfoque comunicativo que subyacen en cada uno de estos métodos de trabajo?

El objetivo esencial sobre el que se construye el enfoque comunicativo es el del desarrollo de la competencia comunicativa. Dicho esto, podemos mencionar las siguientes características principales del enfoque (Pastor Cesteros, 2004; Instituto Cervantes, 2008):

- a. El aprendizaje ocurre y se sustenta en la experiencia, esto es, en el uso relevante y eficaz de la lengua.
- b. El sujeto central del proceso de enseñanza-aprendizaje es el alumno. Esto implica, por un lado, que los temas y funciones que sean de interés para el aprendiz dictarán

la organización del programa, y, por otro lado, que el rol del profesor sea el de guiar, mediar, facilitar y motivar el aprendizaje, en lugar de funcionar como mero transmisor de conocimiento y como figura de autoridad que prescribe funciones y usos.

- c. La tipología de actividades o tareas se caracteriza por ser variada y por fomentar el uso significativo de la lengua a través del vacío de información –u opinión–, el cual ofrece al aprendiz una necesidad real de comunicación. Esto es facilitado gracias a la integración de tareas de carácter abierto que contribuyen a la participación personal y creativa por parte del estudiante.
- d. La enseñanza-aprendizaje de la gramática se concibe y se aplica desde un punto de vista inductivo, si bien no se descarta totalmente la introducción de ciertos contenidos gramaticales a través de explicaciones explícitas.
- e. La comisión de errores no se penaliza, sino que se considera un elemento esencial e imprescindible en el proceso de aprendizaje. Cabe mencionar, en este sentido, que el enfoque comunicativo toma esta concepción del error de la teoría del análisis de errores.
- f. La lengua se analiza y es entendida en su nivel discursivo, esto significa que se otorga mayor atención al análisis de la conversación y a los tipos de textos y sus características. Es en este aspecto donde puede apreciarse más claramente la influencia que el campo de la pragmática ha tenido sobre el enfoque comunicativo.
- g. Si bien el uso de la lengua materna estaba estrictamente prohibido en algunos de los métodos de enseñanza anteriores al enfoque comunicativo –como el método directo–, en este el empleo de la L1 del estudiante es válido en aquellos contextos y situaciones que beneficien el aprendizaje.
- h. La corrección gramatical se traslada a una posición de menor relevancia al primar el éxito de la comunicación, entendido como la expresión del significado deseado de manera adecuada al contexto comunicativo.
- i. El libro de texto pasa de ser un elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje a considerarse un recurso más del aula junto a otros materiales (como portafolios, cartulinas, presentaciones, textos reales y auténticos, entre otros).

Aunque podamos establecer unos rasgos y características particulares del enfoque comunicativo, lo cierto es que, en palabras de Pastor Cesteros, «su amplitud de miras aún a un planteamiento nada restrictivo: no hay un único modelo (...). Lo que sí lo identifica (...)

es el planteamiento de la competencia comunicativa como principal objetivo de la enseñanza de idiomas» (2004, p. 158).

2.1.4. El enfoque comunicativo en el *Marco Común Europeo de Referencia* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*

El *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa, 2002), también conocido como *MCER* por sus siglas en español, es una guía de referencia «para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa [que d]escribe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse (...)» (Consejo de Europa, 2002, p. 1), esto es, las tareas que el aprendiz de lengua deberá realizar con el fin de desarrollar sus competencias, destrezas y estrategias comunicativas en un contexto sociolingüístico y cultural concreto. En este documento se identifican y se desarrollan de manera general los descriptores y parámetros correspondientes a cada uno de los niveles comunes de referencia de dominio de las lenguas –desde el *A1 acceso* hasta el *C2 maestría*–, así como cuestiones relativas a su uso –como los contextos, las tareas, las estrategias, las competencias o los tipos de texto– y su evaluación.

Aunque el *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa, 2002), debido a su caracterización como «no dogmático», no se adscriba necesariamente a una teoría del aprendizaje de lenguas ni a un enfoque metodológico determinado, es evidente que en las descripciones y en las reflexiones desarrolladas en torno al fenómeno de la lengua y su aprendizaje subyace una concepción comunicativa del proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas. Esto se debe, por un lado, al hecho de que este documento puede considerarse heredero del *Nivel Umbral*, el sistema de enseñanza único que catalizó la creación de los primeros programas de trabajo de carácter comunicativo, y, por otro lado, al hecho de que la época en la que el *Marco* fue concebido y publicado coincide con los años en que los métodos de trabajo comunicativistas habían superado en popularidad a sus antecesores y marcaban ya el paso en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Por un lado, en el *MCER* se trata ampliamente la importancia del desarrollo de la competencia comunicativa, la cual se presenta como integrada por la competencia lingüística –que refiere a los conocimientos sobre el léxico, la fonología, la semántica, la gramática, la ortografía y la ortoépica–, la competencia sociolingüística –que refiere a los conocimientos socioculturales necesarios para el uso efectivo y adecuado de la lengua, como son las normas

de cortesía y la utilización de los diferentes registros– y la competencia pragmática –que refiere al conocimiento sobre la organización discursiva, las funciones comunicativas y los esquemas de interacción– (Consejo de Europa, 2002). Una característica particular del *Marco* es que también se incluyen las competencias generales del individuo –compuestas por el conocimiento declarativo, las destrezas y las habilidades, la competencia «existencial» y la capacidad de aprender–. Esto es debido al carácter integrador del documento, que concibe a estas competencias generales como aspectos importantes de la competencia comunicativa, si bien menos relacionadas con la lengua, pues «contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa del usuario» (Consejo de Europa, 2002, p. 99).

Por otro lado, otra de las características principales desde la que inferimos el carácter comunicativo del *MCER* es su «enfoque orientado a la acción» donde el aprendiz es considerado «agente social», esto es, «miembro de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto» (Consejo de Europa, 2002, p. 9). En este sentido, el aprendizaje de la lengua no se concibe como un proceso aislado de la experiencia, sino que se le otorga gran importancia a la idea de la lengua como medio por el que hablante-aprendiz se desenvuelve y efectúa diversos tipos de transacciones en sociedad de manera adecuada.

Así, la concepción integradora de las competencias y el planteamiento de un enfoque orientado a la acción no solo ponen de relieve la importancia del aprendizaje a través de la experiencia y del uso relevante y pertinente de la lengua en una situación comunicativa concreta –es decir, a través de la realización de «tareas comunicativas»–, sino también la posición central del aprendiz como individuo con unas características y unas necesidades determinadas, las cuales deben ser tenidas en cuenta por el docente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, los rasgos que caracterizan a este documento como «flexible», «abierto» y «de finalidad múltiple» son también comunes al enfoque comunicativo, cuya flexibilidad y cuyas múltiples posibilidades de implementación han permitido su adaptación y puesta en práctica en una diversa variedad de contextos educativos, así como su carácter abierto ha permitido su ampliación y enriquecimiento a lo largo de sus más de treinta años de recorrido. Todos estos aspectos son, como hemos visto en el apartado anterior, centrales a los principios teóricos del enfoque comunicativo y podemos observar la repercusión e influencia que este ha tenido en el diseño y descripción del *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa, 2002).

Por su parte, el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006), conocido además por sus siglas *PCIC*, es el resultado del análisis y la interpretación exhaustivos del *Marco* destinados exclusivamente a ofrecer, en cuestión de objetivos y contenidos, una guía de referencia para la enseñanza-aprendizaje del español, la cual se ha concretado en la creación y desarrollo de doce inventarios que presentan descripciones de los materiales y contenidos necesarios para llevar a cabo las tareas comunicativas especificadas en el *MCER* (Instituto Cervantes, 2006). Creemos relevante mencionar el hecho de que, además de la conexión directa y obvia entre el *Marco* y el *Plan*, es muy clara la influencia del *Nivel umbral* de Gelabert *et al.* (1988) en el hecho de que, en la introducción general del *PCIC*, se explicita que «el inventario de *Funciones* sirvió de base fundamental para garantizar la coherencia en la distribución de las especificaciones por niveles en el conjunto del sistema» (Instituto Cervantes, 2006: párr. 34), lo cual nos remite a los primeros programas nocional-funcionales presentados a partir de finales de la década de los 80 y principios de los 90.

Partiendo de la concepción integradora de la lengua que se plantea en el *MCER*, en los inventarios del *Plan* se incluyen tanto materiales de carácter lingüístico como de carácter no lingüístico teniendo en consideración una perspectiva comunicativa de la lengua. En los primeros se incluyen los componentes gramaticales, pragmático-discursivos y nocionales, mientras que en los segundos aparecen los componentes culturales y de aprendizaje, los cuales están relacionados directamente con las competencias generales descritas en el *Marco*. Además, el «enfoque orientado a la acción» del *MCER* se traduce en el *PCIC* como la dimensión, de naturaleza no lingüística, de la «perspectiva del alumno como sujeto de aprendizaje», que incluye los tres conceptos siguientes (Instituto Cervantes, 2006): a) «alumno como agente social» –que toma en consideración los procesos de naturaleza cognitiva, emocional y volitiva que tienen lugar en el individuo y que permiten el uso de la lengua de forma efectiva y adecuada durante la comunicación–; b) «alumno como aprendiente autónomo» –que refiere al desarrollo gradual de la autonomía cognitiva y emocional que capacitará al estudiante a progresar en su propio aprendizaje de manera independiente–; y c) «alumno como hablante intercultural» –que remite a las capacidades de, por un lado, identificar elementos nuevos y diferentes en la cultura de la lengua meta y de, por otro lado, desarrollar una conciencia intercultural que permitirá enlazar de forma crítica y respetuosa aquellos elementos novedosos con los propios de la cultura de origen–.

En conclusión, tanto en el *MCER* como en el *PCIC* se han tomado en consideración aspectos de naturaleza puramente lingüística en conjunción con otros de carácter no lingüístico en la creación de guías de referencia para la enseñanza-aprendizaje de lenguas, lo cual atestigua el reconocimiento de la importancia de la competencia comunicativa y su desarrollo formal en el ámbito de la enseñanza de lenguas, concretado en el enfoque comunicativo y sus diversos métodos de trabajo y aplicaciones.

2.2. Aprendizaje integrado de contenido y lengua (AICLE)

El Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua (AICLE) –conocido también como *CLIL*, por su nombre en inglés *Content and Language Integrated Learning*– no puede considerarse un enfoque exclusivo de aprendizaje de lenguas, pues también aúna el aprendizaje de contenidos, razón por la que hemos decidido dedicarle un apartado independiente. Nos gustaría también indicar aquí que, para la elaboración de este apartado, hemos acudido, principalmente, a tres de las obras de mayor relevancia dedicadas exclusivamente a la descripción y caracterización del enfoque AICLE: *Diverse contexts – Converging goals* (2007), editado por Marsh y Wolff; *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education* (2008), de Mehisto *et al.*; y *CLIL. Content and Language Integrated Learning* (2010), de Coyle *et al.*

AICLE es un enfoque educacional de carácter dual a través del cual una lengua adicional –esto es, cualquier lengua que no sea la L1 del estudiante, independientemente de si es L2 o LE– es utilizada como lengua vehicular para la enseñanza-aprendizaje de ambos lengua y contenido en cualquier nivel educativo –desde la educación infantil hasta la educación superior universitaria y la formación profesional–. Es importante recalcar aquí que en AICLE, en principio, el foco de aprendizaje no recae en mayor medida en la lengua ni en el contenido, sino que la atención debe ponerse en ambas dimensiones de manera igualitaria (Coyle *et al.*, 2010; Mehisto *et al.*, 2008; Marsh y Wolff, 2007); no obstante, no podemos obviar que la lengua adicional seleccionada tiene una posición central en este enfoque, pues es, al fin y al cabo, el medio por el que el aprendizaje toma lugar y forma. Sin una atención especial al desarrollo de la competencia comunicativa no es posible asegurar el éxito del aprendizaje, que depende de la cantidad y la calidad del *input* (Marsh, 2006).

En cuanto a las características generales más prácticas del enfoque, debemos mencionar que en las aulas de AICLE, aunque se aúne el aprendizaje de contenido y lengua de manera integrada, estas son programadas como clases de contenido donde el profesional

docente es experto en la materia, si bien es fundamental que posea un nivel alto de competencia en la lengua adicional. Es relevante comentar aquí el hecho de que, además, en la mayoría de los casos es el contenido el elemento sujeto a la evaluación, tal y como sucede en las aulas tradicionales. Por último, en lo que respecta a la presencia de AICLE en el contexto educativo, el nivel de implementación de estos programas en los currículos de la educación reglada normalmente va desde un 10% a un 50% (Escobar Urmeneta, 2019; Dalton-Puffer, 2011).

2.2.1. Nacimiento y contexto de AICLE

El enfoque AICLE nació a mediados de la década de los años 90, en un momento de singular valor en el contexto de la Unión Europea donde se mostró una clara preocupación por el rumbo de la educación, desarrollo y crecimiento de los ciudadanos europeos en una época de grandes cambios sociales y políticos, y prueba de ello fue la publicación del libro blanco sobre la educación y la formación *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva* (Comisión Europea, 1995). En este documento se reflexiona sobre los «retos» a los que se enfrenta la Unión Europea, influenciados por tres elementos principales (Comisión Europea, 1995): a) el choque de la sociedad de la información –producido por el rápido desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, que revolucionaron ámbitos como la educación y el empleo–; b) el choque de la mundialización –que afectó principalmente a la economía y a la forma en que entidades como la Unión Europea eran percibidas por sus propios estados miembros y por países y estados externos a ella–; c) y el choque de la civilización científico-técnica –causada por la aceleración y difusión del desarrollo científico y sus productos, que repercutieron profundamente en el tejido social y laboral–.

Así, los profundos cambios y transformaciones que tuvieron lugar en esta época supusieron la «transición hacia una nueva forma de sociedad» (Comisión Europea, 1995, p. 5), motivo por el que surgió la necesidad de establecer una serie de iniciativas que ayudaron, a través de adaptaciones y mejoras en el ámbito de la educación, a mitigar el impacto de estos cambios y a acomodar y facilitar el progreso ciudadano. Estas iniciativas tuvieron como objetivos el aprendizaje de tres lenguas comunitarias, el fomento de la adquisición de nuevos conocimientos y la lucha contra la exclusión, entre otras (Comisión Europea, 1995).

En cuanto al aprendizaje de tres lenguas comunitarias, se reconoce la importancia del aprendizaje de idiomas para el crecimiento personal y profesional, así como para fomentar y facilitar las relaciones entre personas de diferentes orígenes y culturas, sobre todo dentro

del contexto europeo. Además, nos parece particularmente relevante el hecho de que se ponga especial énfasis en la importancia de cuestiones como son, por un lado, la introducción temprana de segundas lenguas –especialmente en el marco de la educación reglada, con el objetivo de garantizar la inclusividad– y, por otro lado, la promoción y la aplicación de métodos innovadores, prestando especial atención a las implicaciones del plurilingüismo, a los fines eminentemente comunicativos de las lenguas, al desarrollo de la interculturalidad y al aprendizaje autónomo; todos estos aspectos ocuparán posteriormente posiciones centrales en documentos de carácter didáctico y divulgativo, como es el caso del *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa, 2002).

Por tanto, es en este contexto social de demanda educativa en el que surge AICLE y en el que comenzará a ser aclamado como el enfoque que dará respuesta y solución a las iniciativas propuestas desde la Unión Europea, así como a las dificultades que implica la enseñanza-aprendizaje de lenguas en el sistema de educación formal y reglada, sobre todo en lo que respecta a la asignación de horas dentro del programa curricular. Coyle *et al.* (2010) comentan lo siguiente respecto a este asunto:

(...) the view that the hours allocated for language teaching within the curriculum were often insufficient to produce satisfactory outcomes was one issue under frequent discussion [and i]nterest in looking at how some language teaching could be done whilst students were learning other subjects, thus providing more exposure to the language overall, was then considered. (2010, p. 5)

A partir de los inicios del siglo XXI, AICLE crece y se expande considerablemente en los sistemas de educación pública de los diferentes países de la Unión Europea, debido principalmente a la acogida tan amplia que tuvo por parte del Consejo de Europa y sus órganos encargados del desarrollo de políticas lingüísticas. Dos de los eventos de mayor importancia en la promoción de AICLE a escala europea fueron, por una parte, el simposio celebrado en Luxemburgo en 2005, titulado «La evolución de la enseñanza en Europa – El plurilingüismo abre nuevas perspectivas», desde donde se instó a los diferentes países miembros a garantizar y extender la oferta de AICLE en los planes de estudio de todos los niveles de la educación formal, así como a ofrecer programas de formación especiales al profesorado de los distintos centros con el fin de asegurar la calidad de la docencia (Comisión de las Comunidades Europeas, 2007); y, por otra parte, la publicación de *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo* (Eurydice, 2006), un estudio dedicado a la recopilación y análisis de datos relativos a la

enseñanza de AICLE en centros escolares públicos y concertados de 30 países europeos –en los niveles de educación infantil, primaria y secundaria–.

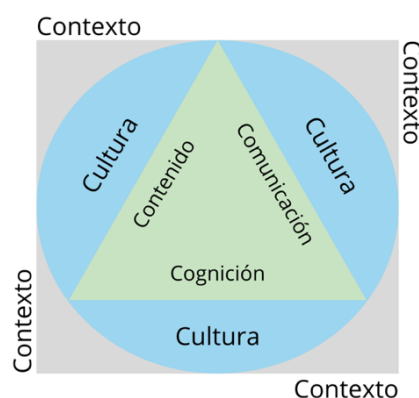
Vemos, así, las particulares características del contexto en el que se originó y se ha desarrollado AICLE durante las últimas décadas.

2.2.2. Fundamentos teóricos y caracterización de AICLE

2.2.2.1. La noción de integración en AICLE

La caracterización teórica de AICLE es un tanto compleja, ya que este es un enfoque que integra el aprendizaje de la lengua y el contenido teniendo muy en cuenta aspectos cognitivos, culturales y contextuales, por lo que las teorías generales de aprendizaje se entrelazan de manera estrecha con las teorías de aprendizaje de lenguas. Esto puede observarse de manera clara en el *modelo de las 4 Ces* que Coyle *et al.* plantean sobre esta cuestión de la integración (2010, p. 41):

Figura 1. El modelo de las 4 Ces (adaptada de Coyle *et al.*, 2010, p. 41).



Este modelo presenta AICLE como un enfoque integrador en el que el *contenido*, la *comunicación* y la *cognición* tienen lugar en un entorno *cultural* influenciado por un *contexto* determinado, a la vez que se reconocen las relaciones simbióticas que existen entre estos elementos; este ánimo integrador se materializa en AICLE a través de seis aspectos (Coyle *et al.*, 2010):

- a. La evolución del conocimiento, de las habilidades/destrezas y de la comprensión del contenido, entendido en el contexto de AICLE como la materia de una asignatura dada. Cabe mencionar aquí que no se trata solo de un proceso de aprendizaje, sino también de construcción del propio conocimiento por parte del estudiante.

- b. La implicación de los niveles y procesos cognitivos asociados al aprendizaje conjunto de lengua y contenido. Respecto a esta cuestión, se ha expresado una preocupación por las diferencias o discrepancias que puedan existir entre la competencia lingüística y el nivel cognitivo de los estudiantes. Tal y como señalan Coyle *et al.* (2010), «in the CLIL classroom it is unlikely that the language level of the learners will be the same as their cognitive level. This might give rise to mismatches where either the language level is too difficult or too easy when set against the cognitive level» (p. 43).

Con el objetivo de poner remedio a estas dificultades y facilitar la creación y adaptación de materiales y contenidos para el aula, se ha desarrollado la «Matriz AICLE», adaptada de la matriz de Cummins (1984) sobre las relaciones entre las demandas cognitivas y las demandas lingüísticas.

Figura 2. Matriz AICLE (adaptada de Cummins, 1984 en Coyle *et al.*, 2010, p. 43).

Demanda cognitiva	Alta	2	3
	Baja	1	4
		Baja	Alta
		Demanda lingüística	

En esta matriz, el eje *x* refiere a las demandas lingüísticas de los textos y las tareas comunicativas, mientras que el eje *y* refiere a la demanda cognitiva –de orden superior o de orden inferior– de estos textos y tareas, la cual es identificada a través de la conocida taxonomía de Bloom (1956) sobre las habilidades de pensamiento, revisada posteriormente por Anderson y Krathwohl (2001). Así, los docentes podrán asegurar que la capacidad cognitiva de los estudiantes esté lo suficientemente estimulada por los contenidos a la vez que las demandas de aprendizaje lingüísticas están satisfechas.

- c. La interacción significativa en un contexto comunicativo, considerada elemento clave para el aprendizaje, tal y como ya hemos comentado en apartados anteriores en relación con las teorías comunicativas de aprendizaje de segundas lenguas.

- d. La consideración del contexto educacional en el que se desarrolla AICLE, pues no hay un único modelo ni una única forma de trabajar con este enfoque. Es esencial, por tanto, tener en cuenta las variables contextuales presentes en cada entorno de enseñanza-aprendizaje y adaptar la práctica docente con el objetivo de garantizar su éxito.
- e. El desarrollo de conocimientos y habilidades lingüísticas adecuados. En la adquisición-aprendizaje de la lengua debe tenerse en cuenta el contexto de aprendizaje, así como la idea de que este aprendizaje de contenidos es mediado y facilitado por la lengua utilizada –que debe ser accesible– y por los mecanismos cognitivos que tienen lugar durante su procesamiento.
- f. La adquisición de una profunda conciencia intercultural, de un entendimiento del *yo* y del *otro*, que es construida a través de la interacción entre lenguaje, pensamiento y cultura. Coyle *et al.* (2010) hacen evidentes, así, las influencias que sobre AICLE ha tenido la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), sobre todo en lo relacionado al interaccionismo social –según el cual el aprendizaje tiene lugar en sociedad y en colaboración sus miembros–.

2.2.2.2. Implicaciones prácticas en la enseñanza-aprendizaje integrada de lengua y contenido

En AICLE, el proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua y contenido, aunque tienen lugar al mismo tiempo en el aula, tanto la primera como el segundo son llevados a cabo siguiendo ciertos principios y procedimientos. Cabe mencionar aquí que, aunque estos principios sean asignados al ámbito de la lengua o al ámbito del contenido por el rol predominante que juegan en ellos, la integración hace inevitable que, en algunos casos, exista un «trasvase» y sean compartidos en mayor o menor medida. A continuación, plantearemos y comentaremos los más relevantes.

Por un lado, en el aprendizaje de contenido:

- a. La selección de los contenidos y los materiales depende de las características y necesidades de los estudiantes, así como del contexto y de los objetivos de aprendizaje (Coyle *et al.*, 2010). La flexibilidad y adaptabilidad de AICLE es una de las razones por las que ha tenido tanto éxito y se ha implementado en un gran número de sistemas educativos en toda Europa, cada uno con sus características y singularidades. Esto explica por qué este enfoque es considerado por algunos autores

como un término que engloba más de una docena de métodos de trabajo, de acuerdo con el nivel y la duración de la implementación de AICLE en un contexto educativo determinado (Mehisto *et al.*, 2008).

- b. Se parte desde la perspectiva del constructivismo social de Vygotsky (1978), según la cual el aprendizaje tiene lugar en un entorno social, interactivo y colaborativo –tanto entre estudiantes como entre estudiantes y docente– en el que el alumno es el sujeto central del aprendizaje. En este sentido, «[i]t is not so much the abstract interest in the content which makes learners deal with CLIL contents but rather the identification with such contents, the opportunities they provide to get involved in them» (Wolff, 2007, p. 20).
- c. Siguiendo con los planteamientos interaccionistas de Vygotsky (1978), en AICLE es fundamental el principio de la «zona de desarrollo próximo» –también conocida por sus siglas como «ZDP»–, que refiere al espacio o distancia existente entre las capacidades o los conocimientos actuales del alumno y el desarrollo potencial de estos, es decir, el avance hacia un nivel superior de dificultad o amplitud, el cual se concibe mediado a través de la figura del docente. El profesor funciona aquí como «andamiaje», como un apoyo temporal que, por un lado, ofrece un reto cognitivo adecuado y, por otro lado, facilita el progreso del estudiante al siguiente nivel.
- d. Es fundamental el desarrollo de las habilidades metacognitivas y sociales del estudiante, sobre todo aquellas relacionadas con la competencia general de «saber aprender» o «aprender a aprender». Esta capacidad de aprender no es esencial en AICLE únicamente en lo que respecta al contenido de la materia, sino también a las habilidades de la vida diaria. La consecución de esto se llevaría a cabo retando cognitivamente a los estudiantes en un entorno social e interactivo, esto es, un entorno donde predominan las dinámicas grupales, donde se hace espacio y se abraza la curiosidad y la formulación de preguntas, y donde se fomenta el pensamiento crítico y la resolución de problemas, principalmente. En palabras de Coyle *et al.* (2010):

Effective content learning has to take account not only of the defined knowledge and skills within the curriculum (...), but also how to apply these through creative thinking, problem solving and cognitive challenge. [Students] not only need a knowledge base which is continually growing and changing, they also need to know how to use it throughout life. (pp. 29-30)

- e. El contenido de la materia sirve como andamiaje en el proceso de aprendizaje de la lengua, lo cual no ocurre en el aula de idiomas tradicional, pues en ella los contenidos son normalmente más difusos y complejos de definir. A su vez, el aprendizaje de contenidos a través de una lengua adicional permite un procesamiento más profundo de aquellos y, por tanto, una mejor asimilación y retención (Wolff, 2007).

Por otro lado, en el aprendizaje de la lengua adicional:

- a. Los principios del enfoque comunicativo se consideran esenciales, aunque se reconoce la existencia de una brecha entre la teoría y la práctica de este enfoque en el aula de idiomas tradicional, lo que conlleva que, en muchos casos, la comunicación y el aprendizaje en el aula siga demasiado ligada a la progresión de unas estructuras gramaticales particulares. Según Coyle *et al.* (2010), esta es una circunstancia que no debe darse en ningún momento en el aula AICLE.

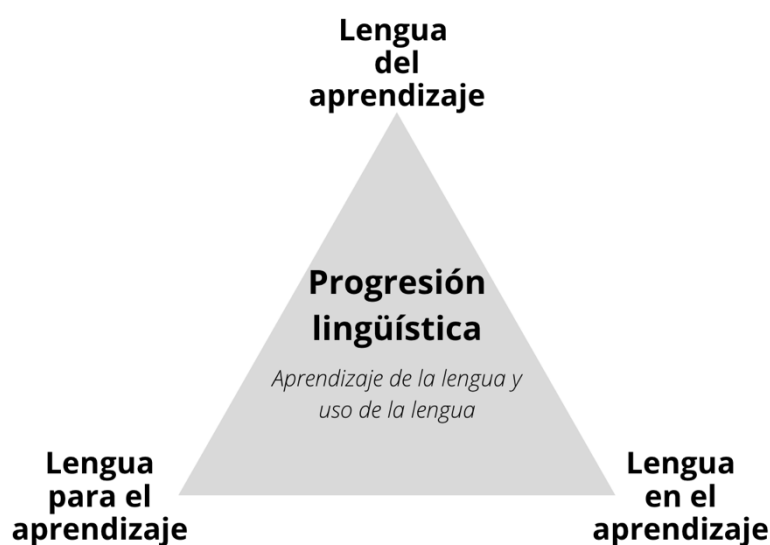
En este sentido, cobra importancia la necesidad de colaboración entre profesorado de contenido y profesorado de lengua con el objetivo de salvaguardar el aprendizaje de conocimientos lingüísticos indispensables para el correcto aprendizaje del contenido; es decir, se debe asegurar el equilibrio entre forma y significado para que AICLE tenga lugar, lo cual requiere un análisis contextual, una planificación y una supervisión muy rigurosos por parte de ambos grupos de profesorado.

- b. En AICLE, como ya habíamos comentado, la progresión lingüística no gira en torno a la progresión gramatical. En su lugar, la progresión lingüística se consigue en la comunicación a través de, por una parte, el continuo uso y reciclaje de la lengua en todos sus aspectos, y, por otra parte, de la introducción de nuevos elementos –nocionales, funcionales o gramaticales– con la ayuda del andamiaje.
- c. Los contenidos y objetivos lingüísticos vienen determinados por el contenido, pues la lengua que se utilice para el aprendizaje y la comunicación en el aula estará directamente relacionada con la materia (Coyle *et al.*, 2010; Järvinen, 2007).
- d. Partiendo de los principios interaccionistas de los que hablábamos en el apartado anterior y del hecho de que el aprendizaje de la lengua se concibe a través de la experiencia, es decir, de su uso, en AICLE se aboga por el concepto de «aprendizaje dialógico» –propuesto por Gordon Wells (1999), según el cual a los estudiantes se los anima a dar retroalimentación, formular preguntas y a hablar sobre su aprendizaje

tanto con sus compañeros como con el profesor con el fin de promover la interacción significativa en el aula.

La puesta en práctica en AICLE de este aprendizaje dialógico implica dificultades adicionales debido al hecho de que este requiere el acceso y manejo de una lengua adicional, por lo que es esencial que exista una planificación en cuestión de contenido lingüístico que permita el uso efectivo de la lengua por parte de los estudiantes. Con el fin de posibilitar esta planificación lingüística, Coyle (2000, 2002), citada en Coyle *et al.* (2010), propone –basándose en la división de «lengua obligatoria para el contenido» y «lengua compatible con el contenido» de Snow, Met y Genesee (1989: 205, como se cita en Coyle *et al.*, 2010)– el «tríptico de la lengua», una herramienta concebida para, por un parte, relacionar los objetivos del contenido con los objetivos de la lengua y para, por otra parte, facilitar el análisis de las necesidades y las demandas de progresión lingüísticas que tienen lugar en AICLE.

Figura 3. El tríptico de la lengua (adaptada de Coyle *et al.*, 2010, p. 36).



En primer lugar, la «lengua del aprendizaje» refiere a la lengua necesaria por los estudiantes para acceder los conceptos y habilidades básicos relativos a la asignatura o tema tratados en el aula. Esta «lengua de aprendizaje» no se orienta tanto a la progresión gramatical sino a los aspectos funcionales y nocionales exigidos por el contenido. En segundo lugar, la «lengua para el aprendizaje» refiere al tipo de lengua necesaria para desarrollar la capacidad de aprender y articular este aprendizaje a través de la formulación de preguntas, del trabajo en grupo o en pareja, del debate y de la reflexión individual o conjunta, etc. En tercer lugar, la «lengua en el

aprendizaje» refiere a toda esa lengua que se recicla o que emerge durante el aprendizaje; es la lengua que, a pesar de no que no está planeada y de que surge en los procesos discursivos y de aprendizaje a nivel individual, necesita ser abordada desde un punto de vista pedagógico y didáctico por parte del profesor.

2.2.3. Beneficios y dificultades asociados a la implementación de programas AICLE: teoría y práctica

Los beneficios de AICLE están asociados generalmente a tres ámbitos: el ámbito del estudiante, el ámbito del profesorado y el ámbito del centro escolar (Wolff, 2007).

Con respecto al estudiante, en primer lugar, se espera que los alumnos se conviertan en mejores aprendientes de lengua que sus homólogos en aulas de idiomas tradicionales; esto se explicaría, principalmente, por la mayor exposición y la mejor calidad del *input*, así como por la creación de un tipo de aula eminentemente interactiva e innovadora. Esta afirmación parece confirmarse en una gran parte de los estudios empíricos realizados a lo largo de los últimos quince años, si bien existen algunos puntos que deben matizarse y tenerse en consideración.

A principios del presente siglo empezaron a llevarse a cabo algunos estudios de campo en torno a AICLE, después de que se comenzase a implantar este enfoque en muchos de los sistemas educativos públicos europeos. Es a partir de ese momento cuando los primeros resultados positivos emergen para respaldar los beneficios de AICLE en cuanto al aprendizaje de lenguas adicionales. En general, los estudios hechos desde entonces apuntan a una mejora del dominio de la lengua adicional, siendo las destrezas de expresión oral y de expresión escrita las habilidades que parecen ser más beneficiadas por la implementación de programas AICLE. Esto se infiere por los positivos resultados obtenidos por Admiraal *et al.* (2006); Merisuo-Storm (2007); Ruiz de Zarobe (2008); Lasagabaster (2008); Alonso *et al.* (2008); Hüttner and Rieder-Bünemann (2010); Gallardo del Puerto y Gómez Lacabex (2013); Merino y Lasagabaster (2015); Pérez Cañado y Lancaster (2017); y Benalcázar-Bermeo y Ortega-Auquilla (2019), entre otros. Otras investigaciones, entre las que se incluyen algunas de las que hemos mencionado, reportan mejoras generalizadas en la competencia comunicativa de los estudiantes en la lengua adicional, como es el caso de Dalton-Puffer (2007); Ruiz de Zarobe (2008); Alonso *et al.* (2008); Lasagabaster (2008); Lorenzo *et al.* (2009); Pérez Cañado (2011); o Merino y Lasagabaster (2015). No obstante, cabe tener en cuenta que existen algunos estudios que muestran resultados discordantes; por

ejemplo, Van de Craen *et al.* (2007), por una parte, reporta resultados un tanto erráticos y dispares en cuanto al dominio de las cuatro competencias en sus estudiantes de educación primaria y educación secundaria, y Dallinger *et al.* (2016), por su parte, observa efectos positivos únicamente en las destrezas receptivas, mientras que en las productivas parece no haber resultados significativos. Dicho esto, consideramos que los resultados obtenidos por una mayor parte de los estudios sobre el aprendizaje de lenguas en AICLE son optimistas y atestiguan los beneficios que conllevan una correcta implementación de este enfoque.

En segundo lugar, de los estudiantes AICLE se espera, asimismo, que sean mejores aprendientes de contenido debido a que el aprendizaje de materias en una lengua adicional demanda un procesamiento cognitivo más profundo que mejora la comprensión y retención de la información, así como al hecho de que en el aula AICLE se tiene especial consideración a los métodos de enseñanza innovadores, interactivos y multimodales. Así, no podemos considerar AICLE un contexto educativo donde el docente simplemente utilice la lengua adicional como lengua vehicular e ignore todas aquellas prácticas docentes destinadas a potenciar el alcance pedagógico en el aula.

En cuanto a este aspecto, el aprendizaje de contenido también ha sido protagonista de estudios empíricos llevados a cabo para analizar los posibles efectos que AICLE pueda suponer. Muchos de estos estudios fueron motivados sobre todo por la preocupación que muchos miembros de la comunidad educativa expresaron al presuponer que el aprendizaje de una materia a través de una lengua adicional supondría un impacto negativo en el aprendizaje de contenidos. La mayoría de los resultados obtenidos hasta ahora no son tan positivos como aquellos obtenidos en cuanto al aprendizaje de la lengua adicional, pues en muchas ocasiones, si bien no se observan efectos negativos, tampoco se observa un impacto positivo significativo en el aprendizaje. Este es el caso de los estudios realizados por Jäppinen (2005); Admiraal *et al.* (2006); Stohler (2006); Dalton-Puffer (2007); Alonso *et al.* (2008); Ruiz de Zarobe (2011); Dallinger *et al.* (2016); San Isidro y Lasagabaster (2018); Hughes y Madrid (2019); Fernandez-Sanjurjo *et al.* (2019); y Oattes *et al.* (2020), entre otros. Sin embargo, algunos investigadores sí han encontrado muestras que apuntan a una mejora del aprendizaje de contenido en los estudiantes de grupos AICLE, como Van de Craen (2007); Xanthou (2011); Bonnet (2012); y Chastelidou y Griva (2014). Aunque los resultados recogidos en las investigaciones que tratan el aprendizaje de contenido no sean tan positivos como los recogidos en aquellas dedicadas al aprendizaje de lengua, debemos tener en cuenta la alta demanda cognitiva que de por sí requiere el aprendizaje a través de

una lengua vehicular no materna, por lo que interpretamos de manera positiva el hecho de que, en la mayoría de las veces, no exista una diferencia entre estudiantes AICLE y estudiantes de aulas tradicionales.

En tercer lugar, el hecho de que en AICLE se preste especial atención a la interculturalidad y a las competencias y habilidades generales, así como al desarrollo cognitivo de destrezas como son la resolución de problemas o el pensamiento crítico, implica que se espere que los estudiantes, al final del periodo escolar, estén, por un lado, mejor preparados para la «vida real» y las exigencias que derivan de ella en la etapa adulta y, por otro lado, mejor formados como ciudadanos de un mundo globalizado e intercultural (Jäppinen, 2006; Mehisto *et al.*, 2008; Coyle *et al.*, 2010; San Isidro, 2018). En este sentido, el desarrollo de la interculturalidad ha ocupado un espacio de gran importancia en el desarrollo teórico y la puesta en práctica de AICLE, y por ello se han llevado a cabo estudios que analizan cómo y en qué medida se materializa el desarrollo de la interculturalidad en el aula. Méndez García (2012) y Gómez-Parra (2020) coinciden en que en los estudiantes en aulas AICLE se aprecia un desarrollo de la competencia intercultural que es principalmente facilitada por la presencia de asistentes de conversación nativos y por la realización de intercambios internacionales. No obstante, se indica que el potencial de desarrollo de la competencia y habilidades interculturales no está suficientemente explotado, sobre todo teniendo en cuenta el peso que este tiene en el planteamiento teórico del enfoque, por lo que se sugiere una planificación más consciente, con una tipología de actividades variada que puedan encaminarse a asegurar y fortalecer el desarrollo efectivo de la interculturalidad –como debates, asambleas o intercambios– (Gómez-Parra, 2020).

En cuarto lugar, se ha defendido desde un principio el efecto positivo que la implementación de AICLE tiene en las actitudes y la motivación de los estudiantes. Este es uno de los beneficios más aclamados por los defensores del enfoque, quienes, partiendo de principios como los de la teoría del filtro afectivo de Krashen, declaran que AICLE –con sus prácticas docentes significativas, interactivas e innovadoras– impulsa la motivación de los estudiantes, favorece las actitudes positivas hacia la lengua adicional y, por tanto, facilita el aprendizaje. Esta asunción parece confirmarse en numerosos estudios que analizan la motivación y los factores afectivos, como son los llevados a cabo por Merisuo-Storm (2007); Van de Craen *et al.* (2007); Seikkula-Leino (2007); Lasagabaster (2009); González-Ardeo (2016); Losada García (2017); y Navarro y García (2018), entre otros.

Finalmente, en quinto lugar, en AICLE se pretende fomentar un entorno inclusivo y acogedor que es observable en la preocupación por alejarse de aquellos enfoques educativos bilingües a los que tradicionalmente solo han tenido acceso las clases pudientes. Esta actitud inclusiva abiertamente antielitista e igualitaria desea permitir el acceso de estudiantes con diferentes características individuales y de diferentes clases socioeconómicas a las aulas AICLE. Si bien esta premisa es loable, la realidad parece ser un tanto distinta. Varios autores han señalado que la situación actual en muchos de los sistemas públicos con programas AICLE difiere de la intención igualitaria con la que se planteó el enfoque. Así, autores como Bruton (2011, 2013, 2015), Apsel (2012) y Paran (2013) critican la existencia en muchos centros de una selección doble, esto es, a nivel individual y a nivel de escuela, que implica que solo estudiantes de alto rendimiento, cuyas familias suelen pertenecer a clases socioeconómicas medias-altas, acaben formando parte de aulas AICLE –lo que podría explicar los resultados tan optimistas que han recogido las diversas investigaciones que se han hecho sobre este enfoque a lo largo de la última década y, por tanto, desacreditar sus supuestos beneficios–. La selección individual refiere al potencial que tiene AICLE de atraer a estudiantes brillantes y de rendimiento y motivación altos, quienes *motu proprio* deciden unirse a las ramas AICLE de sus escuelas por las ventajas y los beneficios con los que se presenta estos programas, frente a los estudiantes medios o en situación desfavorable, quienes se autoperciben como personas que carecen de los medios o de las capacidades suficientes para formar parte de estos grupos AICLE. Por otra parte, la selección a nivel de centro refiere a los procesos de selección por los que un centro determinado requiere hacer pasar a los estudiantes con el objetivo de decidir si son aptos o no para formar parte de estos programas. Estos procesos de selección suelen tomar en cuenta el nivel de lengua adicional, el nivel de conocimiento de la materia o ambos (Escobar Urmeneta, 2019), además de, en algunos casos, entrevistas personales (Paran, 2013).

En cuanto al profesorado, la ventaja más evidente es la oportunidad de diversificación profesional, es decir, la posibilidad de expandir su práctica docente más allá de su campo de dominio (Meehisto *et al.*, 2008; Coyle *et al.*, 2010; Escobar Urmeneta, 2011; Pavón Vázquez y Méndez García, 2017); esto en el aula, conlleva, por ejemplo, que el profesor de contenido tome conciencia de diversos aspectos relacionados con la enseñanza-aprendizaje de lenguas y sea capaz de trasladarlos a su clase de manera efectiva, sobre todo teniendo en cuenta que la lengua vehicular utilizada en el aula no es la lengua materna de los estudiantes –recordemos la importancia en AICLE de asegurar un equilibrio entre forma

y significado—. Esta diversificación implica, como es esperable, una estrecha colaboración y comunicación entre el profesorado de contenido y el profesorado de lengua (Mehisto *et al.*, 2008; Pavón Vázquez y Méndez García, 2017). En relación también con esta cuestión está la oportunidad de desarrollo formativo y profesional del profesorado, pues la implementación de AICLE va acompañada necesariamente del aprendizaje y la puesta en práctica, por parte del docente, de nuevos conceptos, estrategias y métodos didácticos y pedagógicos con el objetivo de acomodar las necesidades y demandas particulares de estos programas (Coyle *et al.*, 2010; Pavón Vázquez y Gaustad, 2013; Contero Urgal *et al.*, 2018).

Por su parte, la implantación de programas AICLE también beneficia a los centros educativos, ya que estos son percibidos como más modernos y mejor adaptados a las necesidades y presiones socioeconómicas de hoy en día, lo que tiene como consecuencia la mejora del perfil del centro educativo (Marsh *et al.*, 2002). En otro sentido, la implementación de programas AICLE en los centros lleva acompañada, idealmente, una apertura gradual de lo local a lo internacional incentivando la participación del estudiante en aspectos de la comunidad local o la programación y realización de intercambios con otros centros o escuelas –dentro o fuera del territorio nacional– (Mehisto *et al.*, 2008; Coyle *et al.*, 2010). Esta apertura va en consonancia con el espíritu globalizador y dinámico de las sociedades donde los estudiantes deberán seguir desarrollándose como ciudadanos.

Sin embargo, la puesta en práctica en AICLE puede ir acompañada de una serie de dificultades o desventajas (Mehisto *et al.*, 2008; Escobar Urmeneta, 2019; Gruber *et al.*, 2020). Una de las dificultades que más se mencionan en la bibliografía dedicada a este enfoque es la carencia de profesorado formado adecuadamente para la docencia de AICLE (Mehisto *et al.*, 2008; Bruton, 2011) debido a que la demanda de este enfoque en Europa ha sobrepasado la oferta de profesorado cualificado (Martín del Pozo, 2015), lo cual desemboca en que, debido a la demanda existente y a las presiones del sistema, muchas veces se asume que el profesorado sin una formación adecuada es capaz de ejecutar la compleja tarea de impartir una materia a través de AICLE (Escobar Urmeneta, 2019; Bruton, 2011; Martín del Pozo, 2015). Esta situación de escasez es también exacerbada por el hecho de que no todo el profesorado de contenido puede ser formado en AICLE, dado que se requiere un nivel alto en una lengua adicional –lo que limita aún más la disponibilidad de profesionales– (Marsh *et al.*, 2002; Dafouz *et al.*, 2007). Es por esto por lo que es fundamental que existan programas rigurosos de formación de profesorado en AICLE, tanto desde los centros como

desde los gobiernos locales y nacionales, que ayude a suplir la creciente demanda en el sistema educativo.

Un segundo obstáculo que acompaña la implementación de AICLE es la falta de materiales y recursos educativos específicos para AICLE (Morton, 2013; Mäkiranta, 2014) –cuyo motivo puede estar en la amplia variedad de contextos en que este enfoque puede tener lugar y en la dificultad de crear materiales compatibles con cada uno de ellos–, lo que provoca que la carga de trabajo del profesorado de AICLE sea mayor que la del profesorado no AICLE al ser necesaria una adaptación de materiales para el aula (Meehisto *et al.*, 2008; Banegas, 2012; Morton, 2013). Algunos autores han intentado dar una justificación a esta carencia de materiales AICLE, y a este respecto Czura (2017) parece indicar que la diversidad de contextos y la naturaleza intrincada de este enfoque podrían ser algunas de las razones que explican por qué no existe una disponibilidad de materiales AICLE como la hay para la enseñanza de materias o lengua en las aulas tradicionales.

Un tercer impedimento es el desconocimiento total o parcial de los riesgos que conlleva una incorrecta implementación de AICLE y sus consecuencias por parte de los responsables educativos. Un entendimiento pobre de este enfoque puede llevar, por ejemplo, a descuidar las cuestiones centrales de la integración –quitándole importancia al aprendizaje del contenido a favor del aprendizaje de lengua, o viceversa–; a reducir los estándares de calidad de enseñanza-aprendizaje de contenido y/o lengua –conduciendo a una progresión académica desfavorable en el estudiante–; a subestimar el grado de apoyo que el profesorado de contenido y lengua necesita para llevar a cabo su trabajo de manera adecuada –sobre todo en los primeros años de implementación–; o a caer en el error de segregar estudiantes –incentivando solo a los buenos estudiantes a unirse a programas AICLE, mientras se desanima a los estudiantes promedio– (Escobar Urmeneta, 2009).

Cabe mencionar, por último, que debido a la rápida conquista que AICLE ha tenido en Europa ha surgido un movimiento de reacción contrario entre algunos investigadores y educadores, quienes dudan de sus supuestos beneficios y se muestran escépticos hacia la imagen que se quiere dar de este enfoque como la panacea que pondrá remedio a cuestiones históricamente demandadas desde los organismos europeos, como es el aprendizaje de lenguas. Bruton (2011, 2013), por ejemplo, apela a una vaguedad en la definición y la caracterización de AICLE escondida bajo la justificación de la flexibilidad del enfoque, lo que «allows for (...) the exclusion of potential weaknesses» (2013, p. 588) que den lugar a

problemas serios en el proceso de aprendizaje, algo que también critica Paran (2013). Además, la reinterpretación que se ha hecho de algunas de las investigaciones que confirman los beneficios de AICLE ha llevado a afirmar que los resultados positivos obtenidos en cuanto a aprendizaje de lenguas no solo son esperables, debido al incremento de horas y a la utilización de asistentes de conversación nativos, sino incluso decepcionantes teniendo esto en cuenta (Bruton, 2011). Por otro lado, se critican las pretensiones igualitaristas e inclusivistas de los defensores de AICLE por el hecho de que, en realidad, existen procesos de selección que segregan los estudiantes brillantes de sus compañeros menos aventajados (Bruton, 2011, 2013, 2014; Paran, 2013). Otra de las críticas que se han realizado sobre AICLE es que la investigación que se ha hecho es limitada, poco rigurosa, asistemática y parcial, lo que podría llevar a la extracción de conclusiones erróneas (Bruton, 2011; Paran, 2013). En cuanto a esto, Pérez Cañado comenta que las investigaciones futuras deben estar desprovistas de «research design and statistical problems (...) in order to have unbiased, balanced, and methodologically sound research (...) on the true effects of CLIL» (2016, p. 18).

2.3. Justificación del tema

2.3.1. La enseñanza de lenguas en el Reino Unido: situación actual del español en la educación británica

Reino Unido nunca ha disfrutado de una posición muy favorable en lo que respecta a la enseñanza de lenguas extranjeras y parece que, tras la salida del país británico de la Unión Europea, la situación no parece presentar signos de mejora. Ya en 2017 el British Council advertía, en su publicación *Languages for future*, de los potenciales peligros del Brexit, como son la pérdida de relevancia o utilidad de las lenguas modernas en la percepción del público en general o el impacto negativo en materia de competitividad educativa, profesional y empresarial. No obstante, el español se sitúa en primer lugar en el *ranking* de lenguas de mayor importancia en el Reino Unido (Board y Tinsley, 2017) y es también la lengua más popular entre los británicos (Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP], 2018). Si miramos los datos ofrecidos por el Instituto Cervantes, el número de estudiantes de español como lengua extranjera en Reino Unido se situaba en 2.002.868 en la enseñanza primaria, secundaria y de formación profesional; en 21.505 en la enseñanza universitaria; y en 6.588 en centros del Instituto Cervantes y programas AVE (Instituto Cervantes, 2021). Con estas cifras, Reino Unido se sitúa en el cuarto país con mayor número de estudiantes de español del mundo, precedido por Estados Unidos, Brasil y Francia.

Algo que evidencia la crisis en que se encuentra el aprendizaje de lenguas en el país es la presencia y la relevancia que estas tienen en los cuatro sistemas educativos británicos. En Inglaterra, los resultados de la encuesta del Eurobarómetro de abril de 2018 señalan que solo el 32% los jóvenes ingleses de entre 15 y 30 años se sentían seguros de sí mismos en el empleo de otros idiomas, frente al 80% de la media europea (MEFP, 2020). Esto puede deberse al hecho de que la obligatoriedad de estudiar una lengua extranjera se limite en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte únicamente a aquellos estudiantes de entre 7 y 11 años –entre el final de la educación primaria y el comienzo de la secundaria–, sumado a la falta de profesorado especializado, la comunicación pobre entre centros de primaria y secundaria y la mayor dificultad percibida de los exámenes nacionales de lenguas, que no hacen sino agravar el decrecimiento de estudiantes que deciden elegir una lengua moderna tanto en la educación secundaria como en la universitaria –lo que ha causado, en consecuencia, que algunos centros eliminen por completo la oferta– (MEFP, 2018, 2020). En Escocia la situación es un tanto distinta ya que, por una parte, y aunque en el currículo escocés las lenguas extranjeras no sean tampoco obligatorias, los centros deben asegurar el derecho a recibir educación en lenguas, y, por otra parte, el Gobierno escocés, con la publicación del documento *Language Learning in Scotland: A 1 + 2 Approach* (2012), ha promovido la introducción de una lengua extranjera desde el primer curso de primaria y otra segunda lengua extranjera en el quinto curso de primaria. Esto, así como los esfuerzos por mejorar la comunicación entre escuelas e institutos para favorecer la continuidad de la oferta, ha asegurado una presencia limitada pero constante en el sistema escocés. No obstante, la falta de profesorado con formación lingüística, la dificultad de los exámenes nacionales de lenguas y el sistema de competición entre materias que existe en la educación secundaria –donde pasan de 16 asignaturas en *S1* a solo 3 en *S6*– siguen teniendo un impacto realmente pernicioso en la salud de la enseñanza-aprendizaje de lenguas (MEFP, 2018, 2020). La situación en el sistema universitario no luce mucho mejor, ya que las desfavorables circunstancias de las lenguas extranjeras en la educación primaria y secundaria ha tenido un efecto dominó en las universidades, donde se ha observado una bajada gradual en el número de estudiantes que eligen un grado en algunas de las lenguas modernas, de manera que, en los últimos años, los grados de este tipo han desaparecido en muchos centros y se ha decidido diversificar la oferta a través de la promoción de cursos de idiomas paralelos o combinados con grados de otras materias (MEFP, 2018, 2020).

A pesar de este pesimista panorama, la enseñanza del español presenta, en la mayoría de los casos, una tendencia al alza en detrimento del francés y del alemán (Board y Tinsley, 2017; MEFP, 2018, 2020; Instituto Cervantes, 2021). En Inglaterra, el español ha aumentado su presencia considerablemente tanto en la educación primaria como en la secundaria, sobrepasando incluso al francés –lengua que tradicionalmente ha ocupado la primera posición– en número de inscripciones para los exámenes finales de secundaria –*A Levels*–, mientras que el francés y el alemán han sufrido un descenso paulatino generalizado. En Irlanda del Norte la situación es similar, aunque un poco más positiva, pues es el español es la lengua más enseñada en primaria y, además, ha continuado su ascenso en el número de matriculaciones para los exámenes nacionales, creciendo un 8% frente al pronunciado descenso del francés y el alemán. En Gales la situación es particular, pues la prioridad que se le ha dado a la enseñanza del galés en los últimos años ha tenido un impacto negativo en las lenguas extranjeras, que continúan en descenso en todos los ámbitos. De manera contraria, la introducción del *1+2 Approach* en Escocia ha facilitado que el español obtenga una posición excepcional en el sistema educativo, duplicándose en la educación secundaria y en el número de matriculaciones para los exámenes nacionales, lo cual contrasta enormemente con el decrecimiento continuado del francés y el alemán (MEFP, 2018, 2020). En cuanto a la educación universitaria, aunque el número de matriculaciones se ha reducido de manera general, el español ha sido la lengua menos afectada con un 11%, frente al 51% del francés y al 49% del alemán (MEFP, 2020). Además, cabe mencionar aquí tres datos importantes que terminan de ilustrar la situación de la enseñanza del español en las universidades: por un lado, los grados de lengua española son los segundos más demandados por los estudiantes británicos, pero dado el continuo descenso del alemán y el francés se espera que el español se coloque en primer puesto en cuanto a número de matriculaciones (MEFP, 2020); por otro lado, la oferta de estudios de español es la segunda más extendida (Critchley *et al.*, 2021), y, por último, el español es ya la lengua más demandada en grados dobles de español (MEFP, 2020).

La enorme popularidad y el reconocimiento de la importancia del español en Reino Unido son dos de las razones fundamentales que explican el hecho de que, a pesar de la crisis que afecta a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en todos los ámbitos educacionales del país –debido principalmente a aspectos organizativos y estructurales de los currículos, así como a una grave carencia de personal especializado–, el español ha conseguido, en los últimos años, no solo mantener su posición sino mejorarla. Si bien esto

es un dato optimista, son necesarias más medidas que consoliden y fortalezcan la enseñanza-aprendizaje del español, sobre todo en aquellos sectores de la educación donde las cifras siguen decreciendo, como es el caso de la educación superior universitaria. En este sentido, en un análisis DAFO sobre la enseñanza del español del Reino Unido (MEFP, 2021) se propone, entre las oportunidades de mejora, el desarrollo de programas AICLE en español. La carencia de informaciones particulares en cuanto a este tipo de programas evidencia el carácter anecdótico de estos y la oportunidad de desarrollo que su implantación podría suponer en el ámbito del español.

2.3.2. La enseñanza-aprendizaje del español en los estudios universitarios de ámbito hispánico en las universidades de Reino Unido: una oportunidad para el desarrollo e implementación de programas AICLE en español

Nuestro propósito con este trabajo es intentar acercar la enseñanza integrada de contenido y lengua española a las universidades de Reino Unido, y de manera más particular a los grados de estudios hispánicos, pues creemos que las circunstancias que existen actualmente en los estudios universitarios de ámbito hispánico ofrecen una oportunidad muy valiosa para reforzar el estatus y la presencia del español en la educación británica, a nivel general, y en las instituciones universitarias, a nivel particular, a través de AICLE, ayudando a asegurar, así, su permanencia y su relevancia.

Es pertinente describir brevemente el sistema universitario británico, sobre todo en lo que respecta a los estudios de hispánicas, con el objetivo de contextualizar nuestra propuesta. De manera general, los estudiantes que acceden a cualquier titulación universitaria en Reino Unido lo hacen después de haberse presentado a los exámenes nacionales que tienen lugar al final de la educación secundaria obligatoria –denominados *A Levels* en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte, y *Highers* en Escocia–. Los criterios de entrada –incluyendo las calificaciones obtenidas en estos exámenes– varían dependiendo de las universidades. Además, la tipología de grados es bastante más amplia en comparación con lo que sucede en el sistema universitario español. Así, en lo que respecta a estudios de grado –conocidos como *undergraduate degree*– los estudiantes normalmente pueden decidir entre grados «simples», esto es, especializados en una materia en concreto –denominados *Single Honours*–, y grados dobles –denominados *Joint Honours* o *Combined Honours*–, donde estudian dos o tres materias. En el caso de los *Combined Honours*, la repartición de créditos puede realizarse en partes iguales o de manera desigual –en cuyo caso suelen

denominarse *Honours with a Major/Minor*-. En ocasiones también se habla de *Flexible Combined Honours*, donde los estudiantes tienen más flexibilidad para decidir las asignaturas que quieren cursar dentro de las 2 o 3 materias principales elegidas.

Por el propósito de nuestro trabajo nos centraremos en los llamados *Single Honours*, específicamente aquellos equivalentes a estudios de filología hispánica, los cuales normalmente caen bajo la denominación de *Spanish and Latinoamerican Studies* y que combinan tanto el aprendizaje del español como el aprendizaje de aspectos culturales, históricos, sociales o artísticos del mundo hispánico. Los criterios de acceso a este tipo de estudios suelen variar, y mientras en unas universidades se exige haber superado los *A Levels/Highers* de español, en otras –la mayoría– esto no ocurre porque el español se empieza a enseñar desde niveles iniciales (Critchley *et al.*, 2021). Otra particularidad de estos grados es la brecha existente entre las asignaturas «de lengua», esto es, de español como lengua extranjera, y las asignaturas «de contenido», donde normalmente se cubren materias relacionadas con la cultura, la literatura y la historia de España y Latinoamérica, aunque también son comunes las relacionadas con el arte. Las primeras se imparten en español por profesorado especializado en la lengua, mientras que las segundas se imparten en inglés y por docente experto en contenido –al que se le supone, dado el carácter de la materia, un nivel intermedio o avanzado de español–. Esta brecha entre lengua y contenido supone, además, importantes diferencias entre el profesorado de lengua y el profesorado de contenido; los primeros suelen formar parte del centro de idiomas de las universidades, mientras que los segundos forman parte de la plantilla del departamento de estudios hispánicos (Pountain, 2019, como se cita en Floriano y Fuertes, 2021). Una segunda implicación de esta brecha recae en las condiciones de trabajo de unos y otros profesores; mientras los segundos «disfrutan de contratos indefinidos y oportunidades para desarrollar sus investigaciones», los primeros «tienen contratos a tiempo parcial (y deben trabajar en más de un lugar a la vez) y la investigación no forma parte de sus obligaciones contractuales» (Floriano y Fuertes, 2021, p. 34). Esto conlleva que, en muchas ocasiones, el profesorado de lengua sea percibido, incluso por ellos mismos, como inferior en cuestión de estatus educativo y social (Floriano y Fuertes, 2021). Sobre esta cuestión, Colomer apunta lo siguiente:

(...) siendo estos primeros [los docentes de lengua] los auténticos especialistas en la enseñanza de ELE, mientras que los segundos [los docentes de contenido], especialistas en temas como literatura, historia o traducción, pero con poca o ninguna especialización

en la enseñanza de la lengua a extranjeros, sean considerados los auténticos “académicos”. (Colomer, 2020, párr. 7)

Por otra parte, los estudiantes parecen también salir perdiendo con esta separación tan estricta entre lengua y contenido, pues la separación desigual entre los créditos dedicados a las asignaturas de español y los destinados a las asignaturas de contenido no es siempre bien recibida por aquellos alumnos cuyo objetivo principal es el aprendizaje de la lengua (Floriano y Fuertes, 2021). Algunos de los profesores entrevistados por Floriano y Fuertes (2021) indican, incluso, que esta separación «resulta en ocasiones en la incapacidad de transferir las competencias adquiridas de unas asignaturas a otras» (p. 42).

Como resultado, parece que la organización entre disciplinas en estos grados termina siendo más un detrimento que un beneficio tanto para el profesorado de lengua como para el estudiantado. Colomer realiza una apreciación interesante sobre las desventajas que esta situación acarrea, y señala que «la disociación entre el concepto de lengua y cultura crea muchos problemas (...) [en] el alumno de lenguas extranjeras, como, por ejemplo, la percepción de la lengua como herramienta transmisora de cultura y la apreciación por parte del estudiante de la cultura objeto de estudio (...)» (2020, p. 7).

Así, tomando en cuenta la situación general del español en este tipo de estudios, creemos que el desarrollo de programas AICLE puede plantearse como respuesta a los problemas ocasionados por la tajante separación entre asignaturas «de contenido» y «de lengua», ofreciendo una formación integrada de enorme pertinencia en un contexto educativo cuya naturaleza –relativa al ámbito de los estudios hispánicos– facilitaría su implementación. En el siguiente apartado comentaremos algunos de los principales resultados que Floriano y Ramos (2021) obtuvieron en su estudio centrado en las perspectivas del profesorado universitario de español, con los objetivos de seguir contextualizando la enseñanza del español en Reino Unido y de dar a conocer el antecedente que funcionó como elemento motivador y como punto de partida para nuestro trabajo.

2.3.3. Antecedentes del estudio

La idea de realizar este trabajo parte del interesante estudio que Carmen Floriano y Mara Fuertes publicaron a finales del año pasado, titulado *Enfoque AICLE y enseñanza del español en la educación superior británica: perspectivas del profesorado de ELE* (2021). Estas autoras realizaron un análisis temático basado en entrevistas a cinco profesores universitarios de español como lengua extranjera en Reino Unido con el fin de «evaluar hasta

qué punto la aplicación del enfoque AICLE (...) se halla implantado o podría implantarse en las carreras de lenguas en Reino Unido para contribuir a promover una enseñanza más integrada» (p. 34). La selección de participantes, en su caso, se realizó partiendo del requisito de tener más de diez años de docencia en el ámbito de la educación superior universitaria buscando obtener «una visión profunda, forjada desde la experiencia» (Floriano y Ramos, 2021, p. 40). Así, se proponen responder tres preguntas de investigación: a) ¿Cómo valoran los profesores de lengua española en universidades británicas la división entre las llamadas asignaturas de lengua y asignaturas de contenido?; b) ¿cuál es el grado de conocimiento de los profesores de ELE sobre el enfoque AICLE?; y c) ¿cómo se posicionan los profesores universitarios de español en Reino Unido con respecto a la implantación del enfoque AICLE?

En cuanto a los resultados obtenidos para la primera pregunta de investigación que plantean, los profesores entrevistados parecen valorar de manera negativa la separación tan estricta que existe entre las materias «de contenido» y las materias «de lengua». Muchos de ellos refieren a la forma en que las lenguas son concebidas en los sistemas de educación de Reino Unido –por ejemplo, la idea de que los exámenes nacionales de lenguas son difíciles en comparación con otras materias, que ya mencionamos en apartados anteriores– para explicar esta separación, así como a la existencia de una competencia limitada en la lengua extranjera en el profesorado «de contenido» (Floriano y Fuertes, 2021). Otra de las razones por las que los entrevistados justifican y critican esta separación entre disciplinas es el descontento que, en ocasiones, causa entre los estudiantes –quienes preferirían tener un mayor número de créditos en las asignaturas de español y quienes sufren, a veces, de la incapacidad de transferir competencias entre asignaturas– (Floriano y Fuertes, 2021).

Respecto al conocimiento que los entrevistados tienen sobre AICLE, todos albergan cierto conocimiento teórico y práctico que han adquirido a lo largo de los años y admiten utilizar este enfoque en mayor o menor medida (Floriano y Fuertes, 2021, p. 43), si bien parecen dar definiciones del enfoque un tanto distintas, con «muchos matices» (p. 42). Esto resulta particularmente interesante, pues podría ser una consecuencia de la vaguedad terminológica que autores como Bruton (2011, 2013) y Paran (2013) han criticado respecto del desarrollo y planteamiento teórico del enfoque.

Por último, en lo que respecta a la posible implantación de AICLE, los docentes entrevistados se muestran favorables e incluso alguno considera que su implementación debería ser relativamente sencilla (Floriano y Ramos, 2021, p. 44). Algunos de los aspectos

que se mencionan son la importancia de la implicación y el apoyo institucional y el desarrollo de una estrategia de implementación concreta, así como la necesidad de que AICLE se implemente teniendo en cuenta las tareas de evaluación «para evitar posibles penalizaciones por el nivel de lengua de los estudiantes en las asignaturas de contenido» (Floriano y Ramos, 2021, p. 44). Esta última cuestión de la evaluación es una preocupación frecuente que puede encontrarse en la bibliografía dedicada a AICLE. Coyle *et al.* (2010), por ejemplo, respecto a si se debe evaluar la lengua o el contenido, comenta que la decisión depende de la prioridad que se les den a unos objetivos u a otros –aunque se aboga por priorizar la evaluación del contenido frente a la de la lengua, sin descuidarla–. Por su parte, Morton (2019), aunque indica que el principal interés del docente debe ser la consecución de los objetivos asignados al aprendizaje de contenido, invita a evaluar ambos de manera conjunta poniendo atención a la «conciencia lingüística de la materia», esto es, el «lenguaje que más relación tiene con el contenido: vocabulario específico, pautas de escritura de oraciones y tipos de textos necesarios para trasladar los conocimientos sobre el contenido» (p. 13).

Siguiendo con los resultados recogidos por Floriano y Ramos (2021) para la tercera pregunta de investigación planteada, algunos de los docentes proponen, como argumentos a favor de la implementación de AICLE, el desarrollo de las competencias transversales y de la autonomía del estudiantado, así como el aumento de la motivación (p. 45). No obstante, mencionan algunos de los retos y obstáculos, como la falta de formación del profesorado, el aumento de la carga lectiva de los docentes –quienes ya tienen una carga de trabajo considerable– y la posible desmotivación de aquellos alumnos que tengan dificultades para seguir una clase dada en una lengua extranjera, así como los riesgos de carácter económico al excluir potencialmente a aquellos alumnos que elijan materias «de contenido» como asignaturas de libre configuración (p.45).

En conclusión, si bien estas autoras han recogido una actitud positiva y una disposición favorable por parte de los docentes de lenguas extranjeras, quienes se mostraron a favor de una implementación siempre que se hiciese con el rigor necesario, falta ahora descubrir si por parte del profesorado «de contenido» encontramos unas perspectivas y unas actitudes similares. En este sentido, creemos que es evidente la conveniencia, la relevancia social y las posibles implicaciones prácticas del estudio que hemos llevado a cabo, pues se presenta como un valioso complemento al recientísimo estudio realizado por Floriano y Fuertes (2021) y como una adición pertinente y relevante a la investigación sobre AICLE en el ámbito de la educación superior, así como una aproximación investigadora que intenta

comprender e indagar en los puntos de vista del profesorado «de contenido» con el fin de ayudar a subsanar algunas de las problemáticas encontradas en estos centros en lo que respecta a la enseñanza-aprendizaje del español.

3. METODOLOGÍA

3.1. Características del estudio y diseño del instrumento de investigación

Nuestro trabajo tiene el objetivo principal de conocer cuál es el conocimiento que el profesorado «de contenido» de los grados de estudios hispánicos en universidades británicas tiene sobre AICLE, en qué medida lo utilizan y cuáles son sus opiniones y perspectivas sobre una posible implantación del enfoque, por lo que se trataría de un estudio sincrónico de finalidad básica en el que se tiene como fin «ampliar el conocimiento y formular, profundizar y elaborar teorías para la comprensión de la realidad» (Sáez López, 2017: 17). Las preguntas de investigación que nos hemos planteado están formuladas de manera que persigan los mismos fines propuestos por Floriano y Fuertes (2021) pero se añaden otras dimensiones con el objetivo de ofrecer una continuidad a la vez que se busca ampliar, en la medida de lo posible, el objeto de investigación. Son las siguientes:

1. ¿Cómo valora el profesorado universitario «de contenido» la actual separación entre asignaturas «de lengua» y asignaturas «de contenido» en los grados de estudios hispánicos de las universidades de Reino Unido?
2. ¿En qué medida conoce el profesorado universitario «de contenido» el enfoque AICLE y cuáles son sus opiniones respecto a este?
3. ¿En qué medida y de qué forma utiliza el profesorado universitario «de contenido» el enfoque AICLE en sus clases? ¿Cuáles son sus perspectivas y opiniones en cuanto a la posibilidad de implantación de este enfoque en las universidades británicas?

Para la consecución de los objetivos de nuestra investigación hemos optado por hacer una investigación de carácter cuantitativo, pues nos interesaba, por un lado, recabar información fiable y estructurada del mayor número de informantes posible y, por otro lado, garantizar la objetividad y la imparcialidad de la interpretación de los resultados. Esto se encuentra en línea con lo que comentan Hernández Sampieri *et al.* (2014), quienes señalan que a través del método cuantitativo «[se u]sa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías» (p. 4) y añaden que «[l]os fenómenos que se observan y/o miden no deben ser afectados por el investigador [pues] debe evitar en lo posible que sus temores, creencias,

deseos y tendencias influyan en los resultados del estudio o interfieran en los procesos (...)» (pp. 5-6). Así, aunque se considere que AICLE podría configurarse como el elemento que ofrezca una solución a las problemáticas asociadas a un contexto específico en las universidades de Reino Unido –esto es, la estricta separación entre disciplinas y su efecto en la enseñanza-aprendizaje del español–, esta investigación no parte desde ninguna premisa en particular y ha sido diseñada de manera cuidadosa para asegurar la imparcialidad del estudio y la objetividad de los resultados.

Debido a la naturaleza cuantitativa de nuestra investigación y a los objetivos propuestos, como técnica de estudio se ha optado por seleccionar la encuesta, la cual permite obtener información de los informantes a través del planteamiento de preguntas, y como instrumento de recolección de datos hemos optado por el cuestionario –el cual se encuentra anexo al final del trabajo–. Debido a que desde un principio nos propusimos obtener una muestra significativa con la que trabajar –al menos treinta docentes de al menos quince universidades distintas–, consideramos que el tipo de preguntas idóneas eran las cerradas, es decir, preguntas cuyas posibilidades de respuestas están previamente determinadas. Esta decisión se tomó tras llegar a la conclusión de que incluir preguntas abiertas en el cuestionario supondría, dado el tamaño de la muestra, complicar sobremanera la interpretación ya que «son difíciles de codificar, clasificar y preparar su análisis» (Fernández, 2007, p. 3). Otro de los motivos por los que decidimos emplear preguntas cerradas fue el deseo por elaborar un cuestionario relativamente sencillo que se pudiese rellenar en poco tiempo con el objetivo de incentivar la participación entre los docentes. Las preguntas cerradas que hemos incluido en el cuestionario son de varios tipos: desde preguntas dicotómicas y de selección simple hasta preguntas de selección múltiple. También hemos añadido algunas preguntas de tipo mixto semicerradas –en las que ofrecemos al informante la opción de añadir otra respuesta distinta de las aportadas– en aquellos casos donde, a pesar de predeterminedar las respuestas más esperables, éramos conscientes de que posiblemente el conjunto de respuestas dadas no fuese exhaustivo. Otra decisión que tomamos en cuanto a diseño de las preguntas y respuestas fue la de introducir escalas de actitud –tipo escala de Likert– de cuatro puntos, y no de cinco puntos –muy comunes en este tipo de preguntas–, con la intención de fomentar la reflexión en nuestros informantes y hacer que se decantasen por uno u otro lado del espectro; además, consideramos que la inclusión de una opción neutra era irrelevante y de poca pertinencia (Hernández Baeza, 2001).

Se ha tenido especial cuidado en la redacción de las preguntas y de sus respuestas con el objetivo de garantizar la objetividad y la imparcialidad, y hemos seguido las recomendaciones ofrecidas por Hernández Sampieri *et al.* (2014), como por ejemplo: a) redactar de manera sencilla y concreta; b) evitar terminología especializada, ya que éramos conscientes de la posibilidad de que muchos de nuestros informantes no conociesen en profundidad los temas abordados; c) no redactar las preguntas en términos negativos y evitar las preguntas dobles para prevenir futuras dificultades durante la interpretación; y d) no formular las preguntas de modo que se induzca o se presuponga una respuesta en particular. Por otra parte, también hemos tenido en cuenta la organización de las preguntas del cuestionario a nivel interno, partiendo de lo general a lo particular y de lo fácil a lo difícil (Fernández, 2007); por ejemplo, hemos añadido al comienzo preguntas neutrales y fáciles de responder con el objetivo de facilitar que el informante se concentre de manera gradual en el cuestionario y se fomente una buena predisposición para contestar aquellas preguntas más complejas a medida que continúa rellenando el documento.

En cuanto a la estructuración general, nuestro cuestionario parte de un breve texto introductorio donde se indica el propósito general de la investigación, la importancia del estudio y las instrucciones para rellenarlo, así como una breve nota respecto a la confidencialidad de este y los agradecimientos. No indicamos en este texto el tiempo aproximado de respuesta –unos 5-6 minutos–, pues este dato se ofrece en el correo electrónico de invitación que se envió a los potenciales informantes. Inmediatamente después de la introducción se plantean las preguntas, agrupadas en cuatro apartados: los tres primeros coinciden con las cuestiones planteadas en las preguntas de investigación que presentamos al principio de este apartado y el último apartado recoge las preguntas sobre datos sociodemográficos que podrían considerarse de naturaleza sensible, como la posición ocupada, el centro de trabajo y el nivel de español. La razón detrás de esta decisión responde a la advertencia que Hernández Sampieri *et al.* (2010) realizan al respecto al señalar que situar este tipo de preguntas al inicio puede ser contraproducente «particularmente en casos donde los participantes puedan sentir que se comprometen si responden el cuestionario» (p. 229). Cabe añadir aquí que las preguntas se encuentran, además, numeradas dentro de cada uno de los distintos apartados.

En cuanto al formato del cuestionario, se optó por hacerlo en línea utilizando la herramienta Google Forms². Esta decisión responde a varios motivos; uno de ellos fue la facilidad con que esta aplicación permite crear, personalizar y compartir el cuestionario, además de la gran ventaja que ofrece de poder visualizar la información recogida en cada pregunta, tanto en la forma de un resumen general como de manera individual. Otro de los motivos fue el hecho de que Google Forms presenta una visualización simple a la par que atractiva, lo cual facilita la respuesta y la navegación en el formulario por parte de los participantes.

Por último, aunque se ha planteado hacer una investigación de carácter cuantitativo, la buena acogida que tuvo el cuestionario y el interés que suscitan los temas planteados ocasionaron que algunos de los docentes «de contenido» contactados decidieran responder al correo electrónico que enviamos ofreciendo comentarios y notas que contextualizaban las respuestas dadas en el cuestionario y/o ampliaban sus opiniones y puntos de vista al respecto. Creemos que esto ofrece la excelente oportunidad de dotar a nuestro trabajo de una perspectiva o de un matiz cualitativo que enriquece la investigación, por lo que incluiremos en el análisis e interpretación de los resultados algunos de los comentarios recibidos con el objetivo de complementar el estudio, salvaguardando siempre la identidad de los participantes.

3.2. Selección y características de los informantes

Para la identificación y selección de potenciales informantes se hizo un sondeo que supuso la búsqueda de profesorado «de contenido» de estudios hispánicos en las ochenta y dos universidades públicas de Reino Unido –cincuenta y una en Inglaterra, diecinueve en Escocia, ocho en Gales y cuatro en Irlanda del Norte–. Este fue un proceso un tanto laborioso debido a dos razones principales: la primera es la navegación poco intuitiva de algunas de las páginas web consultadas –lo que significa que las páginas de los departamentos, donde normalmente se encuentran las listas del personal docente, sean difíciles de situar– y la segunda es el método con que algunas de estas listas de personal docente están organizadas –la mayoría estaban estructuradas por disciplina o campo de estudio, pero otras estaban ordenadas alfabéticamente, lo que dificultaba la tarea de manera excepcional–.

² El cuestionario puede visualizarse en línea a través del siguiente enlace <https://forms.gle/BFJqFtKQjcZLiUVo8>

En cuanto a las características del profesorado requeridas para participar en el estudio, se optó por no establecer ningún criterio determinado más allá de la necesidad de ser docente «de contenido» de estudios hispánicos, pues nuestra intención era obtener el mayor número de respuestas posibles. Además, sumar criterios como «tener más de x años de experiencia» o «ser especialista en x o y materias» complicaba enormemente el proceso de búsqueda y consideramos que estos no eran factores que pudiesen afectar negativamente la consecución de los objetivos de la investigación. Así, tras el primer paso de búsqueda de informantes se obtuvieron los nombres, puestos y contactos de un número considerable de profesores. Estos fueron invitados a participar de manera individual a través de correo electrónico, en el que también nos presentamos y ofrecimos una breve descripción de los objetivos y el alcance del estudio.

Teniendo en cuenta que en la época en la que compartimos el cuestionario finalizaba una huelga de profesorado universitario en Reino Unido y que se acercaba el periodo de vacaciones de verano, la acogida fue mejor de lo esperado y se tradujo en que la participación superase los objetivos mínimos que establecimos respecto a número de informantes –treinta– y número de universidades –quince– en un periodo muy corto de tiempo, e incluso algunos se mostraron interesados por los resultados. Así, obtuvimos un total de cincuenta y siete respuestas de treinta y cuatro universidades distintas. Entre los informantes se encuentran catedráticos –*Professor*–, profesores titulares –*Lecturer*, *Senior Lecturer* y *Reader*– y profesores asociados –*Associate Lecturer*–, principalmente. Por su parte, los centros más participativos fueron University of Edinburgh, University College London, University of Manchester y University of Bath.

4. ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

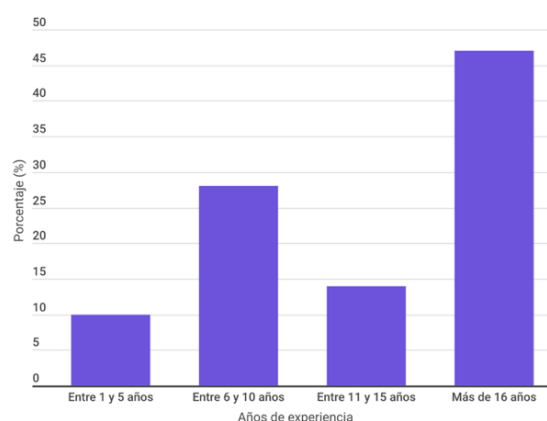
A continuación, se procederá al análisis e interpretación de la información recogida a través del cuestionario. Este apartado está dividido en cuatro secciones, la primera está dedicada a la caracterización de los informantes y las tres últimas versarán sobre cada uno de los tres aspectos centrales de nuestra investigación: las opiniones y perspectivas del profesorado «de contenido» en cuanto a la separación entre asignaturas «de lengua» y asignaturas «de contenido»; la medida en que el profesorado «de contenido» conoce AICLE y cuál es su valoración sobre el enfoque; y la medida en que el profesorado «de contenido» utiliza AICLE y cómo lleva esto a cabo, así como su opinión sobre una posible implantación de AICLE en las aulas universitarias de estudios hispánicos.

4.1. Caracterización de los informantes. Información sociodemográfica

En esta sección caracterizaremos a los cincuenta y siete participantes en términos de experiencia laboral universitaria, posición ocupada y nivel de dominio del español. No se incluyeron otros tipos de informaciones –como podría ser el *género*– por no ser una variable que consideramos de especial relevancia para nuestro estudio.

Respecto a la experiencia laboral en el entorno universitario, la distribución de nuestros informantes es la siguiente:

Figura 4. Distribución de informantes según experiencia laboral universitaria.

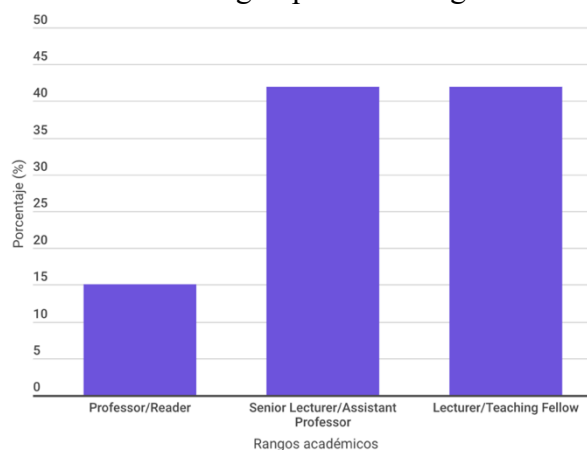


Más de la mitad de nuestros informantes –un 61.4% del total– pertenece a los grupos de docentes con más de once años de experiencia en el ámbito universitario, mientras que un 28.1% se encuentra en la categoría de profesorado con entre seis y diez años de experiencia y solo un 10.5% pertenece al grupo con entre uno y cinco años de experiencia. Esta distribución nos parece conveniente y beneficiosa porque, por un lado, nos garantiza un número bastante considerable de respuestas de profesorado con una larga trayectoria profesional y con un conocimiento profundo de la estructura y el funcionamiento interno universitarios, y, por otro lado, nos presenta la oportunidad de conocer los puntos de vista del profesorado que se encuentra en las primeras etapas de su carrera como docente universitario, el cual podría tener una perspectiva distinta del fenómeno AICLE.

El sistema jerárquico de rangos en el mundo universitario de Reino Unido puede resultar en ocasiones confuso por la variedad de sus nomenclaturas y por las equivalencias que unas y otras tienen entre los distintos centros universitarios. No obstante, hemos intentado agrupar cuidadosamente esta información relativa a los participantes de nuestro estudio en función de su antigüedad, lo cual normalmente se traduce en diferencias en términos de rango. Así, en lo que respecta a los rangos académicos, entre nuestros

informantes nos encontramos con personal perteneciente a tres categorías principales; estas son, de mayor a menor rango: *Professor* o *Reader*, que equivaldría al nivel de catedrático; *Senior Lecturer* o *Associate Professor*, los cuales son normalmente puestos de profesorado fijo con rango similar; y *Lecturer* o *Teaching Fellow*, también de similar rango con la diferencia de que, generalmente, el primero desempeña labores de docencia e investigación, mientras que el segundo normalmente es contratado únicamente para fines docentes. Entre nuestros informantes también encontramos a un *Tutor in Spanish Language and Culture*, los cuales normalmente pueden ejercer tanto como profesores de lengua extranjera en asignaturas «de lengua» como profesores «de contenido». En este caso, debido al hecho de que este participante en particular se agruparía en los docentes con entre uno y cinco años de experiencia, lo incluiremos en la categoría de menor rango. La distribución de nuestros informantes quedaría de la siguiente forma:

Figura 5. Distribución de informantes según posición/rango académico.

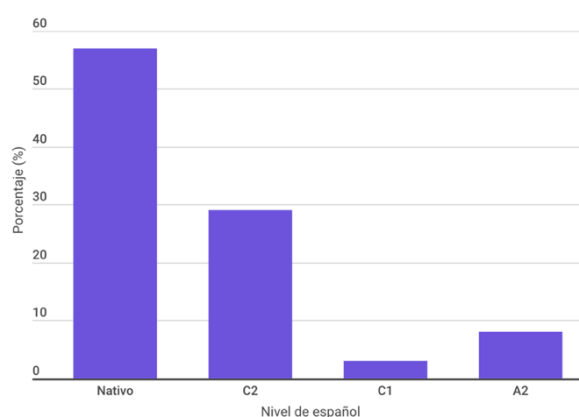


Como era de esperar, la categoría de mayor rango –*Professor/Reader*– la encontramos únicamente entre el profesorado de más de once años de experiencia, cuya presencia conjunta en los dos grupos –*más de 16 años* y *entre 11 y 15*– es de un 29.62% y un 12.5%, respectivamente. Por su parte, los *Senior Lecturer/Assistant Professor* se encuentran en los cuatro grupos según experiencia laboral con una proporción de 37.03% en el grupo de mayor experiencia, seguido por un 62.5% en el grupo de once a quince años, por un 43.75% en el de seis a diez y por un 33.33% en el de menor experiencia. Finalmente, la categoría de *Lecturer/Teaching Fellow* tiene una presencia del 33% en el grupo de mayor experiencia, seguido por un 25% en el grupo de once a quince años, por un 56.25% en el grupo de seis a diez y por un 66% en el último grupo. Vemos, por tanto, cómo la presencia del personal docente de mayor rango decrece a medida que disminuyen los años de experiencia, a la vez

que la proporción de docentes de menor rango, esto es, *Lecturers/Teaching Fellow*, aumenta progresivamente desde los grupos de mayor a menor experiencia laboral universitaria.

En cuanto al dominio de español de nuestros informantes, recogemos cuatro grupos distintos según niveles: *Nativo*, *C2*, *C1* y *A2*. La razón por la que se decidió incluir la categoría *Nativo* en esta cuestión fue el interés por distinguir el nivel de participación de los docentes provenientes de países de habla hispana frente al nivel de participación de los docentes de países anglófonos con el fin de observar si existen diferencias de opinión significativas en uno y otro grupo. Así, la distribución de participantes según nivel de español es la siguiente:

Figura 6. Distribución de informantes según nivel de español.



La participación de docentes con un nivel alto de español –*Nativo* y *C2*– alcanza un porcentaje bastante significativo del 87.7%. Si bien no conocemos la proporción de hablantes competentes en toda la población de docentes universitarios «de contenido», nos parece relevante este dato por las implicaciones que el nivel de español tiene a la hora de implantar AICLE en cualquier nivel educativo pues, como ya hemos comentado, se requiere un nivel alto en la lengua adicional. Además, los resultados confirman la presuposición de que en el profesorado «de contenido» de estudios hispánicos se espera, al menos, un nivel intermedio de español por la naturaleza de las materias impartidas en estos grados, puesto que la mayoría de los docentes contactados imparten asignaturas de literatura, historia y cultura hispánicas y, por tanto, deberían haber estado en contacto directo y prolongado con materiales auténticos y entornos hispanohablantes durante su carrera académica y profesional. Así, el hecho de que una gran mayoría del profesorado participante posea ya una competencia bastante alta de español podría indicar una potencial facilidad para la integración de lengua y contenido en el contexto universitario británico.

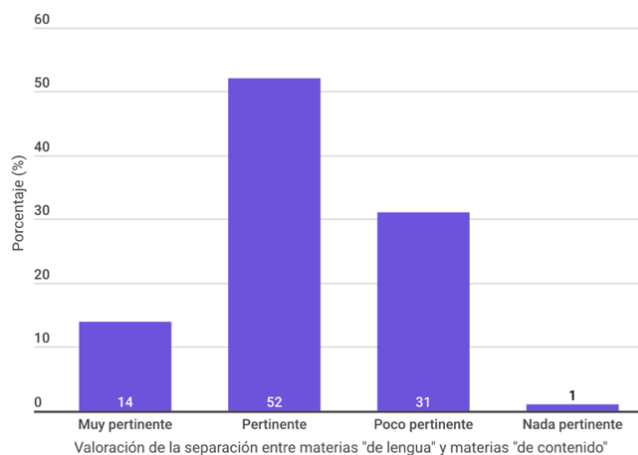
4.2. La separación entre lengua y contenido

En este apartado analizaremos los resultados recogidos en la «Sección A» del cuestionario, dedicada a la separación entre asignaturas de contenido y asignaturas de lengua en las universidades de Reino Unido.

La pregunta «¿Existe una separación entre asignaturas «de lengua» y asignaturas «de contenido» en las carreras de estudios hispánicos de su universidad?» ha arrojado un total de 94.7% de respuestas afirmativas y un 5.3% de respuestas negativas. Como era de esperar, una inmensa mayoría confirma la separación entre disciplinas que existe en los estudios universitarios de ámbito hispánico. Por otro lado, las respuestas que indican la inexistencia de una separación de asignaturas «de contenido» y «de lengua» son un tanto inconsistentes. Las respuestas de dos de los informantes –pertenecientes a la Universidad de Edimburgo y a la Universidad de Central Lancashire– no coinciden con las dadas por compañeros de la misma universidad para la misma pregunta, y tanto en una universidad como en otra parece haber una separación de asignaturas «de lengua» y «de contenido», a juzgar por la programación curricular que presentan en su página web para este tipo de estudios. Debido a la confidencialidad del cuestionario nos es imposible indagar en las razones que explicarían esta inconsistencia, pero en cualquier caso la cuestión inequívoca es la indudable existencia de una separación de asignaturas en el ámbito de la educación superior universitaria en Reino Unido, tal y como ya indicaban Colomer (2020) y Floriano y Fuertes (2021).

En cuanto a la pregunta «De manera general, ¿cómo valora la separación entre asignaturas «de lengua» y asignaturas «de contenido» en las carreras de estudios hispánicos de su universidad?», obtenemos los siguientes resultados:

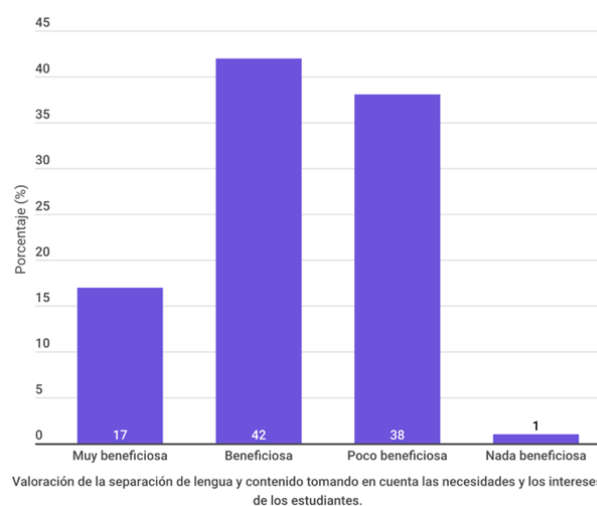
Figura 7. Valoración de la separación de materias «de lengua» y materias «de contenido».



Más de la mitad de los informantes –un 66.6%– considera que esta separación es *pertinente* y *muy pertinente*. Es relevante mencionar aquí que las mayorías correspondientes a cada grupo de docentes, según años de experiencia, valoran la separación entre lengua y contenido como *muy pertinente* y *pertinente*, a excepción del grupo con entre uno y cinco años de experiencia –cuya mitad de informantes se sitúa en el espectro positivo y la otra mitad en el espectro negativo–. Así, el 74,06% de los docentes con más de dieciséis años de experiencia; el 62,5% de los docentes con entre once y quince años de experiencia; y el 68,75% de los docentes con entre seis y diez años de experiencia valoran positivamente la separación de asignaturas «de lengua» y «de contenido». En este sentido, nos parece curioso el hecho de que sea el grupo de menor experiencia el que muestra una tendencia distinta al resto, por lo que sería interesante indagar en qué medida el profesorado que recientemente se ha incorporado a la docencia universitaria podría caracterizarse como progresista o conservador en cuanto a esta cuestión.

Luego, para la pregunta «Si toma en cuenta las necesidades e intereses de sus estudiantes, ¿cómo valora esta separación?» se recogen los siguientes resultados:

Figura 8. Valoración de la separación de materias «de contenido» y materias «de lengua» de acuerdo con las necesidades y los intereses de los estudiantes.



Aunque una mayoría de docentes –un 59%– siga situándose en el espectro positivo y valore la separación como *muy beneficiosa* y *beneficiosa* si se toman en cuenta las necesidades y los intereses de sus alumnos, se observa una diferencia peculiar entre los resultados de esta pregunta y los de la pregunta anterior. Si bien todos los informantes que contestaron *poco pertinente* y *nada pertinente* a la pregunta anterior señalan en esta las opciones de *poco*

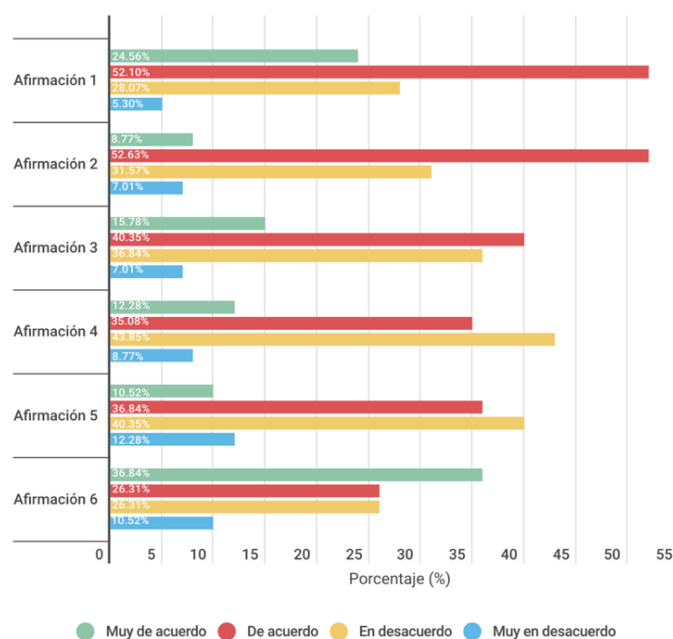
beneficiosa y nada beneficiosa, en los docentes que respondieron *muy pertinente y pertinente* en la pregunta anterior se observa un cambio que no sigue la misma línea de valorar de manera positiva la separación disciplinar, ya que nos encontramos con que un 17.14% de los respondientes que valoraban positivamente esta separación en la pregunta anterior admite ahora que ella resulta *poco beneficiosa* si se tienen en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes. Esto se refleja en el aumento de las valoraciones negativas y en el decrecimiento de las positivas para esta última pregunta en comparación con las de la pregunta anterior. Este nos parece un fenómeno llamativo y nos preguntamos si el reconocimiento por parte del profesorado de que esta separación no resulta del todo ventajosa para el alumnado podría generalizarse si se diese el espacio y el tiempo adecuado para reflexionar sobre esta cuestión. Sería también interesante, por otro lado, conocer los puntos de vista del alumnado respecto a este tema.

Para la última pregunta de esta primera sección se ha utilizado una escala de tipo Likert formada por cuatro posibles respuestas –*muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo*– y seis afirmaciones, las cuales son:

- 1) La división entre asignaturas produce una brecha comunicativa y colaborativa entre el profesorado «de lengua» y el profesorado «de contenido».
- 2) La división favorece la especialización profesional del profesorado.
- 3) La división afecta positivamente el aprendizaje en las asignaturas «de contenido».
- 4) La división afecta positivamente el aprendizaje en las asignaturas «de lengua».
- 5) La división afecta negativamente la transferencia de competencias entre las asignaturas «de lengua» y las asignaturas «de contenido» en el alumnado.
- 6) La división permite que estudiantes de otras carreras elijan cursar las asignaturas «de contenido» como asignaturas de libre configuración.

Los resultados de esta pregunta se encuentran organizados en forma de gráfico de barras horizontales agrupadas para su mejor visualización. Debido a motivos de espacio, se decidió presentar las afirmaciones de manera enumerada, tal y como las hemos ordenado arriba.

Figura 9. Nivel de acuerdo de nuestros informantes con las anteriores afirmaciones relativas a la división entre asignaturas «de lengua» y «de contenido».



En general, se observa que una mayoría de docentes «de contenido» está *muy de acuerdo* o *de acuerdo* con la primera afirmación –un total de 76.66%–, con la segunda afirmación –un 61.4%–, con la tercera afirmación –un 56.13%– y con la sexta afirmación –un 63.15%–. Los resultados correspondientes a la primera afirmación son esperables teniendo en cuenta que el tema de la gran diferencia de condiciones laborales y de estatus profesional entre el profesorado de contenido y el de lengua ha sido comentado tanto por parte de Colomer (2020) como por parte de Floriano y Fuertes (2021). Respecto a esta cuestión uno de nuestros informantes nos quiso enviar un comentario aparte; en él, apunta a un cierto «esnobismo» y afirma que «[e]l profesorado de contenido se siente superior a quienes imparten clases de lengua» (informante n. 1), hasta el punto de que el profesorado de contenido ha dejado de participar totalmente en el programa de lengua. Además, añade que «[e]n lugar de integrar la enseñanza, en los últimos diez años se ha acentuado la división entre ambas esferas» (informante n. 1). Sin embargo, nos resulta peculiar que considere esta severa separación de asignaturas como ventajosa para el alumnado porque «los profesores de lengua son ahora altamente cualificados» (informante n. 1). Por tanto, es esclarecedor comprobar cómo esta percepción crítica, tanto respecto de la separación de asignaturas como del hecho de que el profesorado «de lengua» es percibido como de un estatus menor que el «de contenido», se realiza desde ambas plantillas de profesorado.

En cuanto a la segunda afirmación, aunque la proporción de informantes que se muestra *De acuerdo* con que la división favorece la especialización profesional sigue prácticamente igual respecto de la afirmación anterior, se observa un cambio de tendencia, esto es, un aumento de la proporción de informantes que se muestran *en desacuerdo* y *muy en desacuerdo* en comparación con la primera afirmación. Esto podría implicar que la estricta división entre disciplinas y la incomunicación entre el profesorado de ambas no se perciben necesariamente como beneficiosas en términos de especialización profesional.

Por su parte, los resultados de la tercera afirmación son llamativos por lo similares que son las proporciones de informantes que están *muy de acuerdo* y *de acuerdo* –56.13%– y los que están *muy en desacuerdo* y *en desacuerdo* –43.85%– con que la división de asignaturas favorece el aprendizaje de contenido en el alumnado. Así, nos planteamos dos cuestiones: primero, cuál es la proporción de docentes que habían indicado que la división de asignaturas es *muy pertinente* y *pertinente* y que ahora se muestra *en desacuerdo* y *muy en desacuerdo*; y, segunda, cuál es la proporción de docentes que opinaron que, tomando en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, la división es *beneficiosa* y *Muy beneficiosa* y que ahora apuntan estar *en desacuerdo* y *muy en desacuerdo*. Los cálculos indican que, en cuanto a la primera cuestión, casi un cuarto de informantes –23.07%– habían señalado que la separación de asignaturas no es beneficiosa para el estudiantado en términos de aprendizaje de contenido, mientras que para la segunda cuestión los informantes habían conformado más de cuarto –26.47%–. Estos resultados nos parecen bastante peculiares, ya que podrían indicar que una parte significativa del profesorado «de contenido» es consciente de que la actual configuración de los programas universitarios de estudios hispánicos no beneficia necesariamente el aprendizaje de la materia por parte de los estudiantes, por lo que sería de gran interés indagar con más profundidad en las razones que se encuentran detrás de estos resultados.

Luego, si bien las proporciones en ambos espectros está también bastante igualada, en la cuarta afirmación tenemos una mayoría de docentes –en total un 52.62%– que expresan estar *en desacuerdo* o *muy en desacuerdo* con la afirmación de que la división de materias favorece el aprendizaje en las asignaturas «de lengua». Curiosamente, de los docentes que marcaron estar *en desacuerdo* o *muy en desacuerdo* con esta afirmación, un 28.20% había considerado como *pertinente* o *muy pertinente* la división de asignaturas, mientras que un 29.41% había indicado que esta división es *beneficiosa* o *muy beneficiosa* si se tienen en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes. Además, un 31.25% de los docentes

que están *en desacuerdo* o *muy en desacuerdo* para esta cuarta afirmación habían expresado estar *de acuerdo* o *muy de acuerdo* con la afirmación previa de que la división favorece el aprendizaje en las asignaturas de contenido. Se podrían interpretar estos datos como signos de que una parte del profesorado «de contenido» parece ser consciente de que la organización y estructuración de las asignaturas no es particularmente beneficiosa para el aprendizaje en las asignaturas «de lengua». Cabe recordar aquí que, normalmente, el número de créditos destinado al aprendizaje de una lengua extranjera en los grados de ámbito hispánico suele ser menor que el destinado a las asignaturas «de contenido» y que una parte del estudiantado que tiene especial interés por aprender la lengua puede sentirse decepcionado o descontento con este hecho (Floriano y Fuertes, 2021).

En cuanto a la quinta afirmación, tenemos a una mayoría del profesorado –un 52.63%– en desacuerdo respecto a la idea de que la división afecta negativamente a la transferencia de competencias de unas asignaturas a otras. De nuevo, estamos ante un panorama en que la mayoría es muy ajustada, pero podemos afirmar cautelosamente que estos resultados difieren de los obtenidos por Floriano y Fuertes (2021), quienes apuntan que la dificultad para transferir competencias entre materias es uno de los impactos negativos que afectan al alumnado según el profesorado de español. Por último, la sexta afirmación refiere a la oportunidad que la división de asignaturas ofrece a los estudiantes de otras carreras a la hora de elegir cursar las asignaturas «de contenido» como asignaturas de libre configuración, ya que de ser impartidas utilizando una lengua adicional muchos de estos estudiantes terminarían descartándolas por no conocer la lengua vehicular. Esta situación es tratada en Floriano y Fuertes (2021) como posible reto a la implementación de AICLE a causa del impacto económico negativo que podría suponer un descenso de matriculaciones en algunas asignaturas que conllevaría, por tanto, una pérdida monetaria para los departamentos y las universidades afectadas. Los resultados obtenidos para esta cuestión, aunque se haya dejado el matiz económico fuera, coinciden, de forma muy ajustada, con los de estas autoras al arrojar un 52.63% de informantes que se muestra *de acuerdo* o *muy de acuerdo* con la idea de que la división permite que las asignaturas «de contenido» sean elegidas materias de libre configuración por estudiantes de otras carreras.

Así, sobre el tema de la división entre disciplinas, podemos establecer varias conclusiones en lo que respecta a las perspectivas del profesorado «de contenido». La primera es que, efectivamente, existe una rígida separación de materias en los estudios universitarios de ámbito hispánico. Una segunda conclusión es que, de manera contraria a

lo que comunicaron los informantes profesores de lengua en el estudio de Floriano y Fuertes (2021), una amplia mayoría percibe esta división pertinente –de manera general– y beneficiosa –si se toman en consideración las necesidades e intereses de los estudiantes–. No obstante, a pesar de esto, parece haber un pequeño sector de los docentes que valoran la división como pertinente que, sin embargo, consideran que ello no redundaría en un beneficio para el estudiantado. Por otra parte, una gran mayoría coincide en observar que la división de asignaturas produce una brecha comunicativa entre el profesorado «de lengua» y el «de contenido», así como, si bien en menor medida, en la idea de que esta estructuración favorece la especialización profesional del profesorado.

Otra de las conclusiones que extraemos es que, sorprendentemente y de forma contraria a lo que nos esperábamos, el profesorado «de contenido» está bastante dividido en torno a la idea de que la división de asignaturas favorece el aprendizaje en las asignaturas de español y en las asignaturas «de contenido», ya que no se obtuvieron unas mayorías amplias de acuerdo o en desacuerdo. A esto se le suma la existencia de un aparente conflicto interno en un sector del profesorado que, a pesar de valorar como pertinente y beneficiosa la división, considera que el aprendizaje en ambos tipos de asignaturas no es favorecido del todo por la separación de disciplinas. Luego, en cuanto a la dificultad de transferir competencias de unas asignaturas a otras, una mayoría –aunque bastante ajustada– de nuestros participantes muestra una opinión contraria de la dada por los informantes de Floriano y Fuertes (2021). Por último, en cuanto a la posibilidad que ofrece a los estudiantes de otras carreras la impartición de las asignaturas «de contenido» en inglés para la selección de asignaturas de libre configuración, de nuestros resultados puede concluirse la coincidencia de opinión de nuestro profesorado con el personal entrevistado por Floriano y Fuertes (2021), es decir, la idea de que impartir estas asignaturas en español no permitiría su selección por parte de alumnos de otras carreras –lo que supondría un impacto negativo en materia económica, según lo expuesto en Floriano y Fuertes (2021)–.

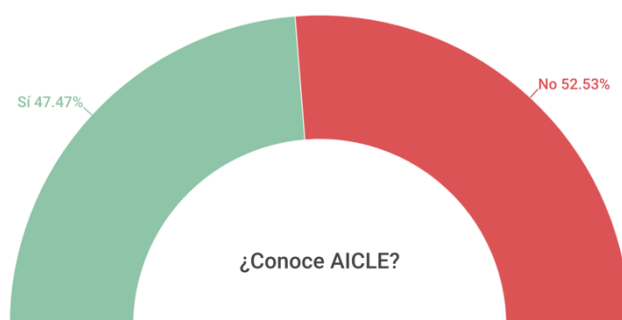
4.3. Conocimiento y creencias del profesorado «de contenido» sobre AICLE

En este apartado comentaremos los resultados obtenidos en la «Sección B» del cuestionario, donde investigamos el nivel de conocimiento y las creencias que el profesorado «de contenido» posee sobre el enfoque AICLE. La sección está configurada por cuatro preguntas: las dos primeras buscan responder qué proporción del profesorado conoce el enfoque y en qué medida, mientras que las dos últimas estudian el nivel de acuerdo que el

profesorado conocedor de AICLE muestra sobre algunos de los aspectos centrales del enfoque relativos al profesorado y al alumnado, respectivamente.

Para la pregunta «¿Conoce el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua)?» obtenemos unos resultados bastante equiparados con una mayoría ajustada que reconoce no conocer AICLE:

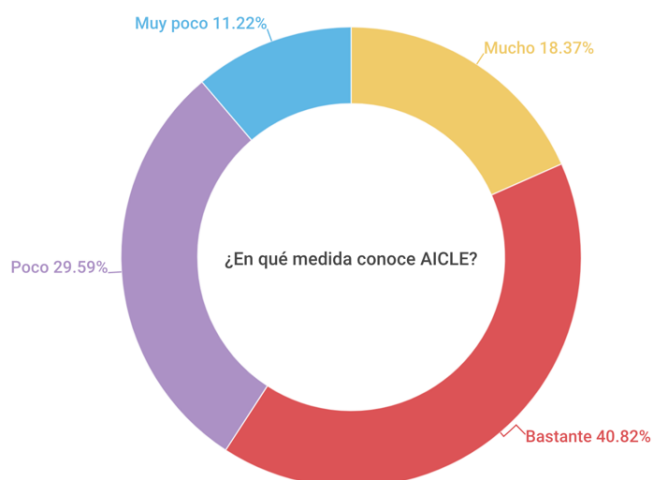
Figura 10. Proporción de profesorado «de contenido» que conoce y desconoce AICLE.



Teniendo en cuenta que el enfoque AICLE ha sido tratado e investigado en mayor medida por su potencial para estimular y fomentar el aprendizaje de una lengua adicional y que, por tanto, los profesionales que más se han interesado por él hayan sido los expertos en lingüística aplicada al aprendizaje de lenguas, el hecho de que obtengamos una mayoría desconocedora del enfoque no supone una sorpresa. En cualquier caso, se interpretan desde el optimismo dado que los resultados son bastante justos.

A la segunda pregunta «Si ha contestado «sí» a la pregunta 1, ¿en qué medida lo conocía?», nuestros informantes responden lo siguiente:

Figura 11. Relación proporcional del profesorado según su nivel de conocimiento de AICLE.

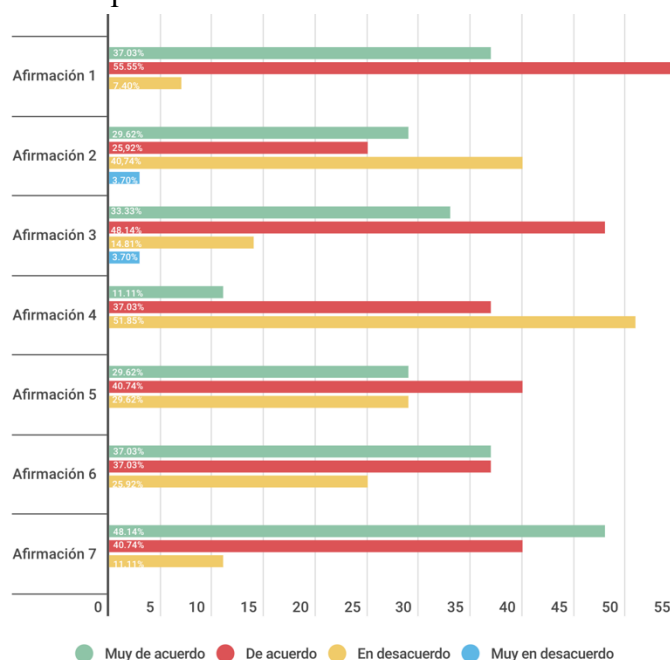


Vemos cómo, del profesorado que admite conocer AICLE, una mayoría –59.19%– lo conoce *mucho y bastante* mientras que un 40.81% lo conoce *muy poco* o *poco*. A pesar de que nuestros resultados no arrojan unos resultados tan positivos si los comparamos con los obtenidos por Floriano y Fuertes (2021), cuya totalidad de informantes –profesores de español– conocía el enfoque, consideramos que, en términos generales, las proporciones obtenidas eran esperables.

En la siguiente pregunta del cuestionario, estructurada según una escala de tipo Likert, nos proponemos conocer el nivel de acuerdo de nuestros informantes –de aquellos que conocen AICLE– con las siguientes afirmaciones relativas a AICLE y la docencia/el profesorado:

- 1) AICLE promueve una educación de carácter integrador, interdisciplinar y global.
- 2) AICLE eleva el perfil del profesorado y de la universidad.
- 3) AICLE fomenta un entorno de colaboración, apoyo y aprendizaje entre el profesorado «de lengua» y «de contenido».
- 4) AICLE precisa una colaboración estrecha entre el profesorado «de lengua» y el profesorado «de contenido» que puede ser difícil de conciliar.
- 5) AICLE aumenta la carga e intensidad de trabajo en cuanto a preparación de clases, docencia y atención al estudiante.
- 6) AICLE requiere una formación y una dedicación especiales.
- 7) AICLE requiere un nivel alto de competencia de español.

Figura 12. Nivel de acuerdo de nuestros informantes con las anteriores afirmaciones relativas a AICLE y la docencia/el profesorado



Para la primera afirmación, una gran mayoría –92.58%– está *muy de acuerdo y de acuerdo* con la idea de que AICLE promueve una educación integradora, interdisciplinar y global, lo cual coincide con la caracterización que a lo largo de las últimas dos décadas se ha hecho de este enfoque. Cabe mencionar aquí que la mitad de los informantes que indicaron, por su parte, no estar de acuerdo con esta afirmación reconocía conocer *poco* este enfoque. En este sentido, nos preguntamos si la mayoría que se muestra de acuerdo con esta cuestión lo está porque se encuentra familiarizada con la descripción teórica del enfoque o porque lo ha observado a través de la práctica. En la segunda afirmación, no obstante, no tenemos la misma unanimidad, pues si bien un 55.54% afirma estar *muy de acuerdo y de acuerdo* con que AICLE eleva el perfil del profesorado y de la universidad, un 44.44% se muestra *muy en desacuerdo y en desacuerdo* con esta afirmación. Esta supuesta ventaja, si bien puede encontrarse mencionada en parte de la bibliografía dedicada a AICLE (Marsh *et al.*, 2002), no es tan común como otras de las muchas que mencionamos en apartados anteriores, lo cual podría justificar el aparente escepticismo que se interpreta de los datos obtenidos.

En cuanto a la tercera afirmación «AICLE fomenta un entorno de colaboración, apoyo y aprendizaje entre el profesorado “de lengua” y “de contenido”», una gran mayoría de nuestros informantes –81.14%– se muestra *muy de acuerdo y de acuerdo*, lo cual coincide con la tipología de implicaciones derivadas de la implantación de AICLE en lo que respecta al profesorado. El hecho de que hayamos obtenido una proporción considerable de docentes que se sitúa en el espectro positivo de la escala podría significar que un número significativo de los informantes está al tanto del alcance de AICLE, al menos en este sentido. La cuarta afirmación, la cual está relacionada directamente con la anterior, refiere a la idea de que la colaboración entre el profesorado «de lengua» y el «de contenido» que implica la implantación de AICLE puede ser, en ocasiones, difícil de conciliar. Una ajustada mayoría –51.85%– se muestra *en desacuerdo y muy en desacuerdo* con esta afirmación; dentro de esta mayoría, un 71.42% se había mostrado *de acuerdo o muy de acuerdo* en la tercera afirmación. Este resultado coincidiría, si bien de forma limitada, con el estudio de Floriano y Fuertes (2021), cuyos informantes parecen no mencionar la dificultad de conciliación interdepartamental a la hora de establecer una colaboración entre el profesorado; al contrario, mencionan una «cierta apertura de todos los docentes a la colaboración respecto a épocas anteriores» (p. 44). Anotamos que esta coincidencia es limitada por el hecho de que casi la mitad –un 48.14%– de los informantes indica estar *de acuerdo y muy de acuerdo* con la cuarta afirmación, es decir, consideran que la colaboración podría ser difícil de conciliar.

Así, dentro de este último porcentaje, es relevante señalar que un 45.45% había expresado estar *de acuerdo* y *muy de acuerdo* para la tercera afirmación, lo que podría significar que, a pesar de que una gran mayoría de informantes está de acuerdo en que AICLE fomenta un entorno de colaboración, apoyo y aprendizaje, muchos de ellos serían conscientes de las complicaciones que la colaboración entre el profesorado supondría en una plantilla de profesorado que, en ocasiones, ya sufre una sobrecarga de trabajo. Por tanto, encontramos aquí un punto conflictivo en el que parece no haber unanimidad en el profesorado «de contenido», lo que complica la extracción de una conclusión determinada.

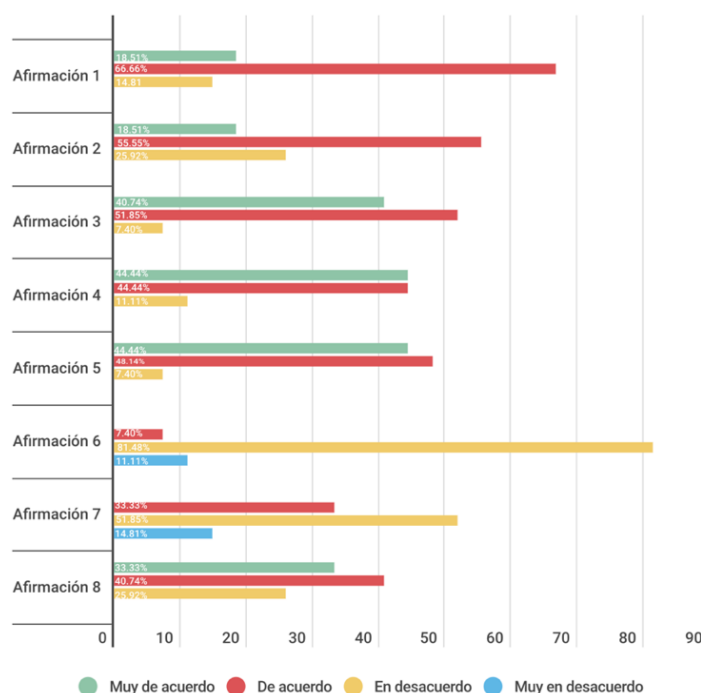
Al contrario de lo que ocurría con la cuarta afirmación, para la quinta afirmación «AICLE aumenta la carga e intensidad de trabajo en cuanto a preparación de clases, docencia y atención al estudiante» una mayoría de nuestros informantes –70.36%– expresa estar *de acuerdo* y *muy de acuerdo*. Los resultados obtenidos están en consonancia con lo expresado por algunos de los informantes de Floriano y Fuertes (2021), quienes comentan que AICLE «requiere un trabajazo» y quienes aluden a la necesidad de diseñar materiales adaptados para la docencia a través de este enfoque. Cabe recordar que esto último es un factor que suele aparecer en la bibliografía dedicada a AICLE como causante del incremento de trabajo en el profesorado (Meehisto *et al.*, 2008; Banegas, 2012; Morton, 2013). Para la sexta afirmación obtenemos una mayoría más amplia –un 74.06%– que se muestra *de acuerdo* y *muy de acuerdo* en que AICLE requiere una formación y dedicación especiales. En cuanto a esto, la necesidad de formar adecuadamente al profesorado que se incorpora a la docencia en AICLE no es solo lugar común en la bibliografía sobre este enfoque, sino que usualmente la falta de profesorado formado es señalada como un obstáculo para su correcta implementación, algo que ya hemos comentado en apartados anteriores y que también encontramos mencionado por parte de los participantes de Floriano y Fuertes (2021). Sin embargo, nos ha sorprendido no encontrar una mayoría más amplia en el profesorado «de contenido» que expresa estar de acuerdo con la afirmación. Esta reacción se debe, por un lado, al hecho de que un 71.42% de los informantes que se muestran *en desacuerdo* había señalado conocer este enfoque *mucho* y *bastante* –sobre todo teniendo en cuenta la exhaustividad con la que se menciona esta cuestión en publicaciones sobre AICLE– y, por otro lado, a la asunción de que, dado que el profesorado «de contenido» no es usualmente experto en la lengua, encontraríamos en ellos una mayor consciencia en lo que respecta a la necesidad de desarrollar y adquirir nuevas estrategias y habilidades docentes para la acomodación de la integración de lengua y contenido.

La última afirmación «AICLE requiere un nivel alto de competencia de español» arroja una gran mayoría de informantes –un 88.88%– que expresa estar *de acuerdo* y *muy de acuerdo* con ella. Estos resultados son del todo esperables teniendo en cuenta el hecho de que este enfoque requiere utilizar una lengua adicional como lengua vehicular en el aula.

Por último, nos centraremos en la última pregunta de la «Sección B» del cuestionario. Esta también está configurada según una escala de tipo Likert, y con ella nos proponemos conocer el nivel de acuerdo de nuestros informantes –de aquellos que conocen AICLE– con las siguientes afirmaciones relativas a AICLE y el alumnado:

- 1) AICLE provee al proceso de aprendizaje de mayor relevancia.
- 2) AICLE motiva al alumnado.
- 3) AICLE favorece el desarrollo de las competencias sociolingüística y pragmática del español en el alumnado.
- 4) AICLE favorece el desarrollo de las competencias generales en el alumnado.
- 5) AICLE favorece el desarrollo cognitivo en el alumnado.
- 6) AICLE afecta negativamente el rendimiento y el aprendizaje en el alumnado.
- 7) AICLE afecta negativamente el aprendizaje «de contenidos».
- 8) AICLE requiere un nivel alto de competencia de español.

Figura 13. Nivel de acuerdo de nuestros informantes con las anteriores afirmaciones relativas a AICLE y el alumnado.



Para la primera y la segunda afirmación, un 85.17% de nuestros informantes señala estar *muy de acuerdo* y *de acuerdo* en que la utilización de este enfoque provee al proceso de aprendizaje de mayor relevancia, mientras que un 74.06% expresa también estar *muy de acuerdo* y *de acuerdo* con la idea de que AICLE motiva al alumnado. Como hemos comentado en apartados anteriores, ambas nociones son frecuentemente utilizadas en la descripción y caracterización teórica del enfoque, y aspectos como la motivación han sido objeto de estudio en varias investigaciones, donde por lo general se han conseguido resultados satisfactorios. La reducción de la mayoría para la segunda afirmación por parte del profesorado «de contenido» podría deberse a varios factores relacionados con las características, objetivos y necesidades de los estudiantes. Dos de los factores más susceptibles de contribuir a una desmotivación en el alumnado podrían ser, por un lado, el deseo de parte del estudiante de ser experto en cuestiones literarias, históricas y culturales del ámbito hispánico sin que ello conlleve el aprendizaje de la lengua, y, por otro lado, la dificultad adicional a la que deben enfrentarse aquellos estudiantes que comienzan sus estudios sin un conocimiento mínimo del español y que se ven inmersos en una clase de contenido impartida en una lengua con la que no están familiarizados del todo. Esta última es una preocupación mencionada en Floriano y Fuertes (2021), donde algunos entrevistados aluden a la heterogeneidad de niveles que pueden encontrarse en una misma aula y al desinterés que algunos de ellos puedan desarrollar al no poder seguir totalmente la clase. No obstante, la mayoría de sus informantes sí que considera que AICLE tiene el «potencial de aumentar la motivación de los estudiantes por el aprendizaje de la lengua». (p.45)

Respecto a las afirmaciones tercera y cuarta, relativa al desarrollo de las competencias sociolingüístico-pragmática y generales del alumnado, un 92.59% y un 88.88% se muestran, respectivamente, *muy de acuerdo* y *de acuerdo* con la concepción de que AICLE funciona como motor de desarrollo de estas. Es interesante y alentador observar la perspectiva del profesorado «de contenido», que muestra estar al tanto de los beneficios relacionados con la docencia a través de AICLE en lo que respecta a esta cuestión, sobre todo teniendo en cuenta que el desarrollo de estas competencias es de especial importancia tanto de manera general, en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua adicional –tal y como se detalla en ambos *Marco Común de Referencia* (Consejo de Europa, 2002) y *Plan Curricular* (Instituto Cervantes, 2006)–, y de manera particular, en términos de enseñanza-aprendizaje en un contexto educativo AICLE. Por su parte, una gran mayoría de los participantes –un total de 92.58%– se muestra *muy de acuerdo* y *de acuerdo* con la

quinta afirmación «AICLE favorece el desarrollo cognitivo en el alumnado»; de nuevo, el profesorado «de contenido» parece no solo conocer otro de los fines de mayor importancia que se persigue con la educación a través de AICLE, sino que también está de acuerdo en que este objetivo, efectivamente, se cumple. Las amplias mayorías que hasta ahora se han presentado en los resultados nos resultan realmente prometedoras en lo que respecta al nivel de conocimiento que el profesorado «de contenido» tiene sobre desarrollo de competencias en el alumnado con este enfoque.

La sexta afirmación «AICLE afecta negativamente el rendimiento y el aprendizaje en el alumnado» recoge un 92.59% de informantes que expresan estar *en desacuerdo* y *muy en desacuerdo* con ella, lo cual es un resultado, de nuevo, alentador. Sin embargo, para la siguiente afirmación «AICLE afecta negativamente el aprendizaje “de contenidos”» la proporción de profesorado que se muestra *en desacuerdo* se reduce a un 66.66%. Así, vemos cómo un 28% de los informantes que indicaba que AICLE no afecta negativamente el rendimiento y el aprendizaje en el alumnado considera ahora que AICLE afecta negativamente el aprendizaje de contenidos. No obstante, cabe mencionar aquí que, en este 28%, constituido por siete informantes, cinco de ellos habían declarado conocer *poco* y *muy poco* el enfoque AICLE y se habían mostrado de acuerdo, asimismo, en reconocer que la división de asignaturas es positiva en lo que respecta al aprendizaje de contenidos. Con relación a esta cuestión, uno de nuestros informantes, en un comentario externo al cuestionario explica que para aquellos estudiantes que ya tienen un nivel alto de español, porque «normalmente (...) vienen de una buena escuela», la tarea de aprender contenido a través de una lengua adicional es más sencilla, mientras que aquellos «que tengan un nivel más bajo sufrirán más» (informante n. 2). Además, añade que «en instituciones que no sean de Oxbridge o del Russell Group, la implantación del AICLE puede tener un impacto negativo en la formación de lxs estudiantes» (informante n. 2). En este sentido, los participantes del estudio de Floriano y Fuertes (2021) desconocían si el trabajo con AICLE implicarían «un detrimento en la profundidad con la que se tratan los temas de contenido» (p. 46).

Para la última afirmación, que recoge el nivel de acuerdo sobre la idea de que el alumnado necesita un nivel alto de español para participar en la educación AICLE, un 74.07% de nuestros informantes se muestra *muy de acuerdo* y *de acuerdo*. Esta gran mayoría contrasta con la imagen que se da usualmente de AICLE como un enfoque educativo apto para estudiantes de todos los niveles y aptitudes. En apartados anteriores comentamos cómo

algunos autores (Bruton, 2011, 2013, 2015; Apsel, 2012; y Paran, 2013) advertían que, en la práctica, en algunos de los programas AICLE sí que existe un cierto elitismo dada la selección de estudiantes que se realiza de acuerdo con su nivel de competencia en la lengua adicional para asegurar el éxito del proyecto; en este sentido, los resultados obtenidos para esta afirmación podrían responder a las preocupaciones que parte del profesorado «de contenido» puede tener a este respecto, sobre todo a lo que impartir clase en una lengua adicional podría suponer a los estudiantes *ab initio*, esto es, aquellos que se matriculan en estos estudios sin haber estudiado antes la lengua. Esta problemática también es mencionada en la investigación de Floriano y Fuertes (2021), donde un participante comenta que «en ocasiones resulta complicado [para el alumnado] articular un pensamiento complejo en la lengua meta» (p. 46) si bien la mayor parte de sus informantes afirma que AICLE «es aplicable a cualquier nivel de competencia mediante al andamiaje y la adaptación que conlleva» (p. 46).

En conclusión, en este apartado hemos obtenido resultados muy interesantes sobre el nivel de conocimiento y las creencias que el profesorado «de contenido» posee sobre AICLE. En cuanto al nivel de conocimiento, casi la mitad de nuestros informantes declara conocer AICLE y casi un 60% de ellos lo conoce *Bastante y Mucho*. Aunque no representen una mayoría significativa, estas cifras son positivas teniendo en cuenta que nuestros informantes son docentes «de contenido», pues AICLE es normalmente más conocido por los expertos en aprendizaje de lenguas dado que es el ámbito que se ha investigado mayoritariamente por la importancia que se ha dado al aprendizaje de lenguas extranjeras en Europa.

En lo que respecta a las perspectivas del profesorado sobre algunas de las cuestiones que atañen al cuerpo docente, una gran mayoría reconoce la capacidad de AICLE para ofrecer una educación integradora, interdisciplinar y global. Una mayoría también considera que este enfoque fomenta un entorno de colaboración, apoyo y aprendizaje entre el profesorado sin que esto implique, según los resultados bastante ajustados obtenidos, una dificultad de conciliación interdepartamental. Como vimos, en Floriano y Fuertes (2021) tampoco se menciona la conciliación entre docentes como un potencial punto problemático –al contrario, se comenta un ánimo creciente para la colaboración–. Una amplia mayoría se muestra de acuerdo con la idea de que AICLE implica una mayor carga de trabajo, una formación y dedicación particulares y un nivel alto de español por parte del profesorado. Estas dos primeras conclusiones coinciden, además, con las opiniones expresadas por los

participantes del estudio de Floriano y Fuertes (2021). En cuanto a la noción de que AICLE funciona como elemento que eleva el perfil del centro y del profesorado, desafortunadamente nuestros resultados no son del todo concluyentes debido a la paridad entre el profesorado que se muestra de acuerdo –55.54%– y en desacuerdo con ella –44.44%–.

Por último, en cuanto a los puntos de vista de los docentes encuestados sobre algunas de las cuestiones relativas al alumnado, una mayoría de los informantes expresa estar de acuerdo con que AICLE otorga mayor relevancia al proceso de aprendizaje, así como que motiva al alumnado, si bien la mayoría para esta afirmación no es tan amplia –lo cual podríamos relacionar con la preocupación que muestran algunos participantes de Floriano y Fuertes (2021) en relación con el nivel de lengua y la potencial desmotivación del alumnado con dificultades para seguir la clase–. Por otra parte, mayorías enormemente amplias comparten la idea de que con AICLE se favorece el desarrollo cognitivo y las competencias sociolingüísticas, pragmáticas y generales del alumnado, lo cual coincide con muchos de los resultados de investigaciones empíricas llevadas a cabo en entornos AICLE debido a la importancia que el desarrollo de estos tiene para el aprendizaje general y el aprendizaje de lenguas. En términos de rendimiento del alumnado, de nuevo una mayoría declara que AICLE no afecta al rendimiento de los estudiantes ni al aprendizaje de contenido, aunque la porción mayoritaria en este último caso sea más reducida. Por último, en lo que respecta al nivel de lengua, una gran parte de nuestros informantes considera que el empleo de AICLE requiere del alumnado un nivel alto de lengua, lo que contrasta con la caracterización general de AICLE como un enfoque apto para cualquier estudiante, independientemente de su nivel o de sus aptitudes, algo con lo que también se muestran de acuerdo los informantes de Floriano y Fuertes (2021).

4.4. La implementación de AICLE en los estudios de ámbito hispánico en universidades de Reino Unido

En este apartado comentaremos, por último, los resultados de la «sección C» del cuestionario, donde exploramos las opiniones y perspectivas que el profesorado «de contenido» posee sobre una posible implantación de AICLE en las aulas universitarias de los grados de estudios hispánicos, así como la forma en que consideran que una iniciativa de este tipo podría llevarse a cabo.

Esta sección está dividida en nueve preguntas: las tres primeras buscan conocer qué proporción de nuestros informantes utiliza AICLE y en qué medida y cómo lo usan; la cuarta pregunta al profesorado que respondió «no» a la primera por qué no emplea AICLE; las preguntas quinta, sexta y séptima se dirigen a conocer las posibilidades de una implantación AICLE en las universidades, su nivel de dificultad y la predisposición por parte del profesorado «de contenido»; la octava pregunta se trata de una escala de tipo Likert para conocer el nivel de acuerdo sobre algunas cuestiones relativas a la implementación AICLE; y, por último, la novena pregunta busca conocer cuál es, según el profesorado «de contenido», la mejor forma de implantar este enfoque en el aula.

Para la primera pregunta «¿Ha utilizado alguna vez el enfoque AICLE en sus clases?» y la segunda pregunta «Si ha respondido “sí” a la pregunta 1, ¿con qué frecuencia emplea AICLE en sus clases?» se obtienen los siguientes resultados:

Figura 14. Proporción de informantes que utilizan o no utilizan AICLE

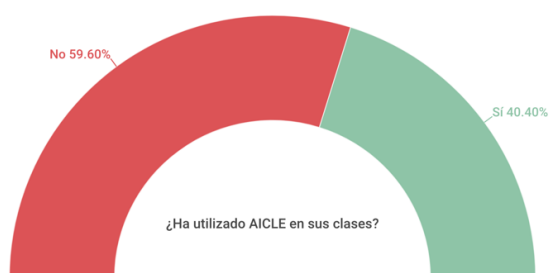
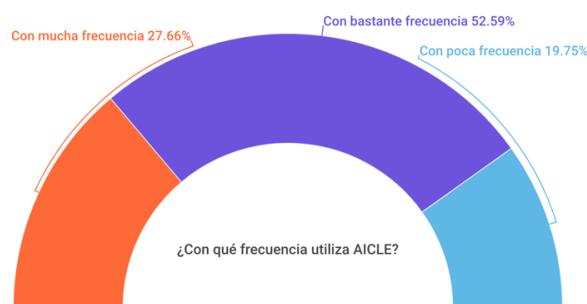


Figura 15. Frecuencia de uso de AICLE



Un 59,60% de nuestros informantes reconoce no utilizar AICLE en sus clases. Del 40,40% que declara sí hacerlo, un 27,66% lo utiliza *con mucha frecuencia* y un 52,59% lo utiliza *con bastante frecuencia*. A pesar de que una gran mayoría de nuestros participantes no lo emplea en el aula, el hecho de que una proporción nada desdeñable lo utilice en sus asignaturas de manera frecuente nos parece indicar que AICLE puede llevarse de manera efectiva a las clases «de contenido».

Para la tercera cuestión «Si ha contestado “sí” a la pregunta 1, ¿cómo lo ha utilizado?», de tipo semicerrado y de opción múltiple, los informantes que sí implementan este enfoque en su docencia señalan aquellos métodos que emplean o han empleado durante sus clases «de contenido» como elementos AICLE. Así, nuestros informantes utilizan mayoritariamente –un 82,6%– materiales y/o textos originales en español, con adaptaciones o anexos breves para facilitar la comprensión y el aprendizaje de contenidos. Seguidamente,

un 73.9% también crea actividades concretas en español durante el desarrollo de sus módulos, además de crear y favorecer entornos que ofrecen oportunidades variadas de uso del español en el aula, mientras que un 69.6% reconoce fomentar y llevar a cabo dinámicas y actividades que promueven el desarrollo de las cuatro destrezas de la lengua. Por último, algo más de la mitad –52.2%– también reconoce crear talleres o unidades temáticas en español y proveer recursos multimodales en español con el objetivo de facilitar la comprensión y el aprendizaje de contenidos. Además, dos de nuestros informantes han dejado comentarios en la opción *Otro*; el primero de ellos apunta que en sus clases siempre se habla de aspectos lingüísticos porque «la lengua y el llamado “contenido” no se pueden separar», y el segundo que todas sus clases son en español y «adaptadas al nivel lingüístico del estudiante». En lo que respecta a los resultados obtenidos por Floriano y Fuertes (2021) equivalentes a estas tres primeras preguntas, la totalidad del profesorado «de lengua» encuestado admite introducir elementos AICLE en sus clases «en mayor o menor medida» a través de iniciativas también utilizadas por el profesorado «de contenido», como el diseño de materiales adaptados para AICLE o la creación de talleres.

En cuanto al profesorado que señala no usar AICLE en su práctica docente, una mayoría del 59.3% indica, en la cuarta pregunta, que la principal razón por la que no lo hacen es por no conocer lo suficiente sobre este enfoque. Otros comentan que no lo utilizan porque supondría una mayor carga de trabajo difícil de gestionar con los recursos disponibles –18.5%– y, en menor medida, porque no sería posible una colaboración estrecha entre el profesorado «de lengua» y el profesorado «de contenido» –7.4%–. Para esta pregunta también hemos recibido algunos comentarios en el apartado *Otros*, mayoritariamente de docentes que apuntan que las asignaturas se imparten en inglés al ser lo único que contempla el programa de estudios, aunque uno de nuestros informantes comenta que no emplea AICLE «porque la explicación de gramática y su puesta en práctica requieren de un enfoque concentrado y específico que podría diluirse con demasiadas metas en una sola clase».

En general, y en contraste con los informantes de Floriano y Fuertes (2021), el profesorado «de contenido» parece estar mucho más conforme con el *status quo* actual en lo que respecta a la lengua vehicular utilizada en este tipo de asignatura; no obstante, dado que una mayoría admite no conocer el enfoque lo suficiente, sería interesante comprobar en qué medida el profesorado «de contenido» experimentaría un cambio de perspectiva si se ofreciese, por ejemplo, una jornada informativa sobre AICLE.

Para la quinta pregunta «¿Cree que la implantación del enfoque AICLE en las carreras de estudios hispánicos es posible en las universidades de Reino Unido?» y para la sexta pregunta «¿Estaría a favor de una implantación AICLE en su universidad?», obtenemos los siguientes resultados:

Figura 16. Respuestas de informantes a la quinta pregunta.

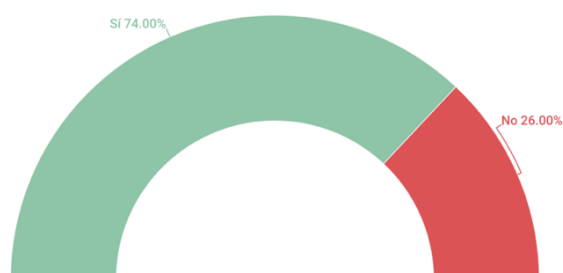
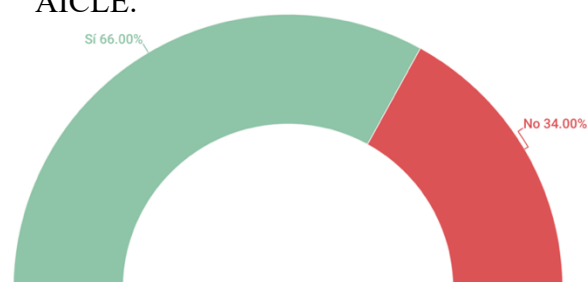


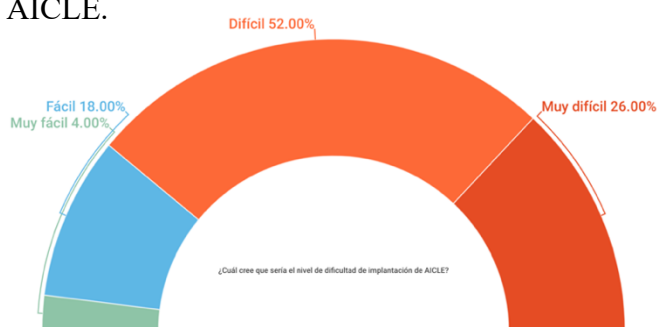
Figura 17. Proporción de informantes a favor y en contra de una implantación AICLE.



Una mayoría considerable de nuestros informantes considera que la implantación de AICLE en la universidad es posible, lo cual resulta particularmente optimista, si bien esta mayoría se ve reducida para la sexta pregunta, pues casi un cuarto de los docentes que declaraban que la implantación es posible se muestra en contra de ella. En relación con esto último, cabe mencionar que la totalidad de informantes que señalan no estar a favor de una implementación de AICLE había considerado de manera positiva la división de asignaturas «de contenido» y «de lengua», lo cual justificaría su posición en la sexta pregunta a pesar de considerar la implantación como viable. En lo que respecta al estudio de Floriano y Fuertes (2021), todos sus docentes entrevistados se mostraban favorables a la implantación de este enfoque, lo que contrasta con los resultados obtenidos en nuestro cuestionario.

Por otra parte, los resultados de la séptima pregunta, a través de la cual indagamos sobre el nivel de dificultad esperado por el profesorado «de contenido» a la hora de implantar un programa AICLE, son los siguientes:

Figura 18. Proporción de informantes en relación con el nivel de dificultad esperado para la implementación de AICLE.



Un 78% de nuestros informantes indica que implementar AICLE en las aulas universitarias sería *difícil y muy difícil*. En relación con la pregunta anterior, cabe añadir que un 88.88% de los informantes que no se habían mostrado partidarios de la implementación de AICLE expresa que el nivel de dificultad sería *difícil y muy difícil*; esto podría añadirse como justificación a la reticencia mostrada por algunos profesores a la integración del enfoque en la universidad. Es interesante observar que un 61.53% de los informantes que se mostraban a favor de la implantación de AICLE reconocen, no obstante, que esta sería una tarea *difícil y muy difícil* de llevar a cabo. Floriano y Fuertes (2021) documentan la respuesta, en cuanto a esta cuestión, de uno de los informantes, quien comenta que sería «razonablemente fácil» implementar AICLE. No obstante, es imposible obviar la enorme mayoría de profesorado «de contenido» que prevé un nivel de difícil o muy difícil de dificultad, incluso entre aquellos que se muestran a favor de la introducción de AICLE en la universidad. Prueba de que esto es algo que preocupa a los docentes es el hecho de que se recibieron comentarios independientes sobre esta cuestión a través de correo electrónico por parte de algunos docentes. Entre las dificultades que se mencionan está «la poca voluntad del profesorado de contenido (el cual, en su gran mayoría, es de origen inglés y egresado de universidades británicas)» (informante n.3), quienes se sienten «inseguros» (informante n. 3) o a quienes les «da vergüenza» (informante n. 4) hablar y dar clase en una lengua extranjera. También se mencionan como obstáculos «la rigidez del sistema educativo», tildado incluso de «victoriano» (informante n. 4); el hecho de que la universidad considere y trate a los estudiantes como clientes, así como que «Si no hay ganancia económica, no es bueno» (informante n. 4).

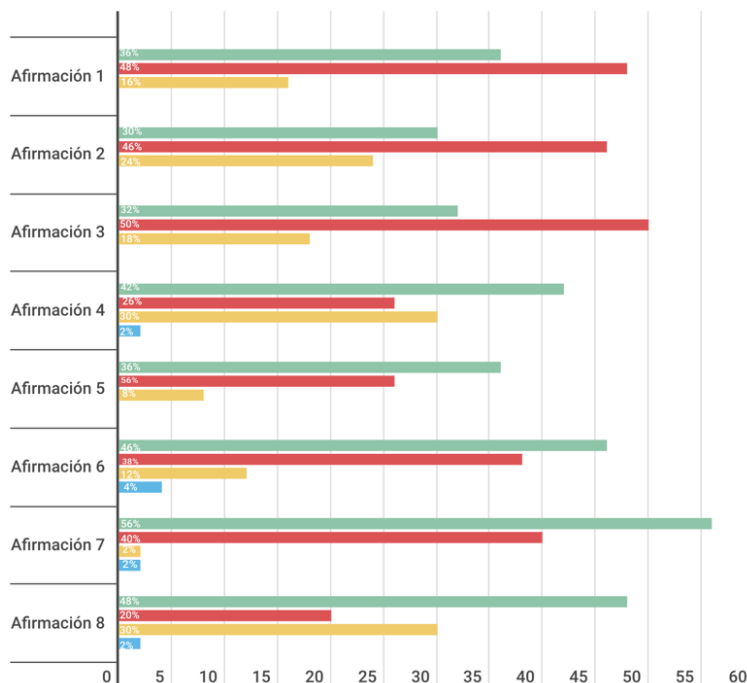
Con la octava pregunta, estructurada en forma de escala tipo Likert, buscamos conocer el nivel de acuerdo del profesorado «de contenido» con las siguientes afirmaciones:

- 1) Es necesaria una revisión y/o modificación de los planes de estudio.
- 2) Es necesaria una revisión y/o modificación de los métodos de evaluación.
- 3) Es necesaria una revisión y/o modificación de los métodos de enseñanza.
- 4) Es necesaria una mayor plantilla de profesorado.
- 5) Es necesaria una estrecha colaboración entre el profesorado «de lengua» y el profesorado «de contenido».
- 6) Es necesario un nivel alto de interés y compromiso por parte de los órganos administrativos.
- 7) Es necesario un nivel alto de interés y compromiso por parte del profesorado.

8) Es necesaria una mayor cantidad de recursos económicos.

Los resultados obtenidos son los siguientes:

Figura 19. Nivel de acuerdo de nuestros informantes con las anteriores afirmaciones relativas a la implementación de AICLE



Lo que podemos destacar, *a priori*, de los resultados generales expuestos en la gráfica anterior es que una mayoría del profesorado «de contenido» se muestra *muy de acuerdo* y *de acuerdo*, en mayor o menor medida, con cada una de las afirmaciones propuestas.

En cuanto a la primera afirmación, el que un 84% de nuestros informantes esté de acuerdo con la idea de que es necesaria una revisión de los planes de estudio es particularmente ilustradora en tanto que una mayoría reconoce que implementar AICLE en este tipo de estudios universitarios no es una tarea que se reduzca simplemente a utilizar el español en una asignatura donde antes se empleaba el inglés, sino que conlleva una reevaluación del contexto educativo y de la docencia, así como una adaptación del plan de estudio a un nuevo entorno de enseñanza-aprendizaje, con unas características y necesidades particulares. Sería interesante indagar en esta cuestión y descubrir qué aspectos concretos necesitarían ser incluidos o adaptados, de acuerdo con el profesorado, durante la implementación de un programa AICLE en las aulas universitarias de estudios hispánicos.

Para la segunda afirmación, relativa a la necesidad de modificar los métodos de evaluación, obtenemos una mayoría del 76%. Esta ha sido una cuestión debatida en lo que

respecta a AICLE, dado que la integración de contenido y lengua da lugar a la pregunta de qué elementos deben primar en la evaluación. Como habíamos comentado en apartados anteriores, normalmente se decide evaluar principalmente la materia sin que ello suponga dejar de lado totalmente a la lengua, que debería valorarse en cuanto a su relación con el contenido. En este sentido, la evaluación pasa a ser una tarea más compleja debido a la naturaleza integradora del enfoque, por lo que se haría indispensable proveer al cuerpo docente de la formación y de las herramientas adecuadas para llevarla a cabo de manera exitosa. Esta cuestión también es mencionada por el profesorado entrevistado por Floriano y Fuertes (2021), quienes consideran importante que la docencia a través de AICLE «se alinee con las tareas de evaluación, para evitar posibles penalizaciones por el nivel de lengua de los estudiantes en las asignaturas de contenido» (p. 44) y proponen que esto se lleve a cabo a través de, por ejemplo, la utilización de unos mismos criterios y herramientas de evaluación por parte del profesorado.

La tercera afirmación, relativa a la necesidad de modificar los métodos de enseñanza, arroja una mayoría aún más amplia de acuerdo –un 82%–. Con esta idea también concuerdan los informantes de Floriano y Fuertes (2021), ya que, efectivamente, la docencia en AICLE no significa únicamente la impartición de una determinada asignatura en una lengua adicional, es decir, no se trata simplemente de cambiar la lengua vehicular de una clase magistral, sino que deben tener lugar una serie de cambios que acomoden las nuevas necesidades surgidas de esta reconceptualización del proceso de enseñanza-aprendizaje y que faciliten el tratamiento integrador de este en el nuevo contexto del aula. El profesorado debe llevar esto a cabo en un entorno colaborativo y apoyándose en los órganos institucionales, que deben ofrecerles la formación adecuada.

Luego, un 68% indica que la implementación de este enfoque implicaría aumentar la plantilla de profesorado. Usualmente, uno de los obstáculos a la hora de implementar este enfoque no es la necesidad de incrementar el número de profesores sino, como se ha comentado anteriormente, la falta de profesorado formado en AICLE, algo que también se menciona en Floriano y Fuertes (2021). En este sentido, los resultados obtenidos para esta afirmación pueden ser el reflejo de los contextos particulares de cada uno de los docentes, esto es, de la capacidad que los sistemas universitarios concretos tienen para absorber el impacto que conlleva implantar el enfoque, sobre todo en lo que respecta a la carga de trabajo adicional que recaería en el profesorado. Como es natural, un centro universitario que disponga de una plantilla nutrida de profesorado «de contenido» no tendría por qué tener

que contratar a más docentes, algo que tal vez se tendría que plantear una universidad con menos profesores –lo cual, a su vez, supondría un impacto económico adicional–.

Los resultados obtenidos para la quinta afirmación son muy similares a los obtenidos en las afirmaciones de apartados anteriores, relativas a esta cuestión de la colaboración entre profesorado. Para esta, no obstante, se obtiene una mayoría más amplia –del 92%– porque no se valora si AICLE fomenta un entorno de colaboración, apoyo y aprendizaje, sino simplemente si este enfoque requiere una colaboración estrecha, en lo que prácticamente la totalidad del profesorado encuestado se muestra de acuerdo. A esta conclusión también llegan Floriano y Fuertes (2021), quienes comentan que «sería necesaria una colaboración entre ambos grupos de docentes, ya fuera dentro de las propias clases de contenido o en talleres adicionales, lo cual haría que ambos grupos de materias estuvieran unidos y fueran totalmente complementarios» (p. 47).

En cuanto a la sexta afirmación «Es necesario un nivel alto de interés y compromiso por parte de los órganos administrativos» y a la séptima afirmación «Es necesario un nivel alto de interés y compromiso por parte del profesorado» obtenemos el acuerdo de una mayoría del 84% y del 96%, respectivamente. En lo que respecta al profesorado, es imprescindible que exista este interés y compromiso pues estos son importantísimos elementos que facilitarán una implementación exitosa de AICLE en cualquier contexto educativo, sobre todo teniendo en cuenta los cambios que tendrán lugar en el proceso y el contexto de enseñanza. En este sentido, el profesorado «de contenido» concuerda ampliamente con esta premisa, si bien esta mayoría se reduce ligeramente para la sexta afirmación relacionada con el interés y el compromiso de los órganos administrativos. Para que AICLE se lleve a cabo de manera satisfactoria no solo debe haber un profesorado comprometido y motivado, sino que es crucial que existan unas estructuras administrativas e institucionales que ofrezcan un apoyo adecuado de manera continua al profesorado y que lleven a cabo un seguimiento efectivo de este tipo de proyectos, sobre todo de cara a la realización de evaluaciones generales futuras destinadas a medir el éxito de la implementación, la satisfacción de todas las partes involucradas y la identificación de posibles áreas de mejora. En cuanto a esto, Floriano y Fuertes (2021) reportan las opiniones de algunos de sus informantes, quienes aluden también a la necesidad de «que las instituciones se impliquen y que exista una estrategia y una estructura de implantación del enfoque AICLE, puesto que parece demostrado que iniciativas individuales de profesores

no suelen dar resultados» (p. 44). Así, vemos cómo en ambos grupos de profesorado se identifica una necesidad de compromiso conjunta y global dentro del entorno educativo.

Luego, para la última afirmación «Es necesaria una mayor cantidad de recursos económicos» tenemos una mayoría más ajustada del 68%. Esta cuestión, de igual manera que sucedía con la cuarta afirmación relativa a la necesidad de una mayor plantilla de profesores, es bastante contextual y el nivel de acuerdo de unos y otros informantes puede reflejar la capacidad del centro universitario donde ejerza. Así, una universidad que posea unos recursos económicos o humanos de mayor alcance podrá llevar a cabo una iniciativa AICLE sin que ello conlleve un impacto económico significativo, mientras que otra universidad con un presupuesto más ajustado puede que desde un principio se plantee la asequibilidad de un proyecto de estas características.

Por último, para la última pregunta de esta tercera sección, «¿Cuál cree que sería la mejor manera de implantar un programa AICLE?», recogemos resultados bastante igualados para los métodos de implementación que se ofrecieron de manera predeterminada como posibles respuestas. Así, un 27.45% considera que la mejor manera de llevar esto a cabo sería utilizar el español como lengua vehicular en las clases de contenido de manera progresiva, utilizando el español un 25%, luego un 50%, hasta llegar a la inmersión total, mientras un 25.5% de profesores preferiría hacerlo a través de la introducción del español en las clases de contenido de manera progresiva mediante la utilización de diversos tipos de tareas (como portafolios, actividades de mediación lingüística o actividades colaborativas). La tercera opción más elegida, por un 23.5% de los docentes, es la de implementar un módulo AICLE piloto en el que la inmersión sea total, mientras que la opción de empezar por introducir algo de contenido en las clases de lengua y algo de lengua en las clases de contenido es la menos deseada, siendo elegida por un 11.8%. Aunque AICLE, en principio, implique utilizar una lengua vehicular durante la duración de una clase de contenido, las opciones presentadas son aptas para introducir la implantación de iniciativas AICLE en contextos universitarios donde una mayoría de los estudiantes tienen un nivel bajo de español; en este tipo de situaciones, la inclusión de elementos AICLE facilitaría y aceleraría el aprendizaje de la lengua por parte de los estudiantes, dando paso así a la posibilidad de intensificar el empleo del español conforme progresan en sus estudios. Algunos participantes en el estudio de Floriano y Fuertes (2021) también coinciden en señalar la «posibilidad de implantarlo de manera progresiva, mediante distintos tipos de tareas (...) hasta el empleo

exclusivo de la metodología AICLE en los niveles avanzados correspondientes al último año de carrera» (p. 44).

Además, se recibieron, asimismo, una serie de comentarios adicionales relacionados con esta última pregunta. Algunos de ellos denotan una confusión respecto al funcionamiento de AICLE; por ejemplo, uno de los informantes comenta que «El problema al enfatizar la adquisición lingüística en nuestro programa es que los estudiantes no dimensionan la importancia de la cultura/la literatura en sus estudios» (informante n. 5), mientras otro señala estar a favor de la división entre asignaturas porque «el cerebro humano funciona mejor con una sola meta clave en cada contexto; si no, puede haber demasiado "ruido" y distracción», si bien considera importante «crear puentes entre clases lingüísticas y culturales para que se informen recíprocamente, pero no combinarlas en su totalidad» (informante n. 6). Por una parte, parece que AICLE es entendido como un enfoque en el que prima, sobre todo, el aprendizaje de la lengua sobre el contenido, y, por otra parte, existe una preocupación por que AICLE entorpezca el aprendizaje en las asignaturas «de lengua» y «de contenido». Otro se muestra en contra de la implantación de AICLE y hace mención a los problemas de expresión del alumnado incluso en su lengua nativa: «Los alumnos también tienen que mejorar su inglés, tanto oral como escrito. De hecho el desarrollo del inglés y el nivel de su español corren parejos» (informante n. 7). Por otro lado, también recibimos comentarios de docentes que señalan utilizar este enfoque de manera satisfactoria; así uno de ellos comenta que «Ya lo usamos desde hace años y funciona bien. Nuestros estudiantes aprenden "contenido" a través de la inmersión lingüística» (informante n. 8), mientras que un segundo señala que «(...) usamos el método progresivo que cita como primera opción» (informante n. 9).

Así, en lo que respecta a esta tercera y última sección, podemos concluir lo siguiente. Primero, que una mayoría –aunque ajustada– no utiliza AICLE porque no conoce este enfoque lo suficiente, mientras que en la agrupación de profesorado que sí lo emplea más de un 80% lo hace con *bastante* o *mucha frecuencia*. Además, los elementos de AICLE que más se llevan al aula son los materiales y/o los textos en español adaptados, el desarrollo de actividades concretas que se utilizan durante el desarrollo de los módulos, y la creación y promoción de entornos que ofrecen oportunidades variadas de uso del español. En este sentido, la totalidad del profesorado «de lengua» entrevistado por Floriano y Fuertes sí que conoce el enfoque y sí que lo utiliza con mayor o menor frecuencia. En segundo lugar, mientras que una mayoría del profesorado encuestado reconoce que es posible la

implantación de AICLE en la universidad, una proporción menor no está a favor de ello, lo cual parece responder al hecho de que parte importante del profesorado «de contenido» considera la división de asignaturas pertinente y beneficiosa. Otra de las razones que podría haber reducido la mayoría para la cuestión anterior es el hecho de que casi un 90% del profesorado prevé que una implantación sería *difícil y muy difícil*; algunos de los motivos que se esgrimen son la inseguridad percibida por el profesorado nativo hispanohablante que parte del profesorado anglófono tiene sobre su nivel de español y la rigidez del sistema universitario británico. Curiosamente, ninguno de nuestros informantes angloparlantes había señalado como motivo para la no utilización de AICLE la opción «Porque no me siento seguro/a con mi dominio del español». Por su parte, todos los profesores «de lengua» entrevistados por Floriano y Ramos (2021) se muestran a favor de una implantación de AICLE e incluso se menciona la relativa facilidad con la que debería poder llevarse a cabo. En tercer lugar, una gran mayoría considera que la introducción de AICLE conllevaría la revisión y/o modificación de los planes de estudio y de los métodos de enseñanza y de evaluación; este último punto es también mencionado por parte del profesorado encuestado por Floriano y Fuertes (2021). Asimismo, consideran que es necesaria una colaboración estrecha entre el profesorado de las diferentes disciplinas, así como un interés y compromiso altos tanto por parte del profesorado como de la administración –algo en lo que también coincide el profesorado «de lengua» de Floriano y Fuertes (2021)–. Por último, una mayoría, aunque menos amplia, coincide en la opinión de que AICLE requiere una mayor plantilla del profesorado y una mayor inversión de recursos económicos. Finalmente, no parece haber un acuerdo en lo que respecta a la forma de implantar AICLE en el aula, pues se obtienen proporciones muy similares entre el profesorado; no obstante, los preferidos son: el empleo progresivo del español, desde un 25% hasta la inmersión total; el empleo progresivo a través de la utilización de diversos tipos de tareas –mencionado como opción para la implantación por el profesorado «de lengua» de Floriano y Fuertes (2021)–; y la implantación de un módulo AICLE piloto.

5. CONCLUSIONES

Nuestro cuestionario ha sido diseñado y estructurado de manera que, mediante su análisis e interpretación, pudiésemos alcanzar los objetivos propuestos para este trabajo y responder las preguntas de investigación propuestas.

Nos gustaría empezar recordando que la muestra de informantes se corresponde con un total de cincuenta y siete docentes «de contenido», esto es, profesorado experto en materias relacionadas con la literatura, el arte, la cultura y la historia de España e Hispanoamérica. La mayoría de nuestros participantes son *Senior Lecturers* y *Lecturers* –profesores fijos con mayor o menor experiencia–, pero entre ellos también se encuentran catedráticos y docentes de rangos académicos altos. Además, una gran proporción de los docentes encuestados declara tener una competencia muy alta de español, lo cual es bastante esperable teniendo en cuenta el carácter de la titulación en que imparten.

En cuanto a la cuestión de la división entre disciplinas, podemos extraer varias conclusiones. La principal es que, efectivamente, existe una rígida separación de materias en los estudios universitarios de ámbito hispánico de la que el profesorado «de contenido» es consciente. Además, en contra de lo que comentaron los profesores de lengua en el estudio de Floriano y Fuertes (2021), una mayoría percibe esta división como pertinente en su sentido general y como beneficiosa si se toman en consideración las necesidades e intereses de los estudiantes –aunque la mayoría para esta última aseveración es más reducida–. En este sentido, parece existir una pequeña proporción de nuestros informantes que, a pesar de mostrarse a favor de esta división, indica que ella no es necesariamente beneficiosa para los objetivos e intereses del alumnado. Luego, una gran mayoría coincide en que la división de asignaturas produce una brecha comunicativa entre el profesorado «de lengua» y el «de contenido», así como, si bien en menor medida, en la idea de que esta estructuración favorece la especialización profesional del profesorado.

Otra de las conclusiones que pudimos extraer es que el profesorado «de contenido» se encuentra dividido en cuanto a la idea de que la división de asignaturas favorece el aprendizaje en las asignaturas de español y en las asignaturas «de contenido», ya que no se obtuvieron unas mayorías significativas que se mostrasen de acuerdo o en desacuerdo; esto causó bastante desconcierto, pues nos esperábamos que una gran parte del profesorado percibiese la división de forma positiva en lo que respecta al aprendizaje de lengua y de las distintas materias. Luego, una ajustada mayoría no considera que la división disciplinar afecta la transferencia de competencias entre asignaturas; así, nuestros participantes muestran una opinión apuesta a la dada por los informantes de Floriano y Fuertes (2021), quienes sí achacaban este problema a la división curricular de asignaturas. Por último, en cuanto a la posibilidad que ofrece esta separación a los estudiantes de otras carreras a la hora de elegir estas materias como asignaturas de libre configuración, podemos concluir que

nuestros informantes coinciden con los entrevistados por Floriano y Fuertes (2021) al afirmar que impartir estas asignaturas en español no permitiría su selección por parte de alumnos de otras carreras –lo que supondría un impacto negativo en materia económica, según lo expuesto en Floriano y Fuertes (2021)–.

Así, encontramos diferencias significativas entre las perspectivas del profesorado «de lengua» y «de contenido»; si los primeros percibían la división como algo negativo de manera general, los segundos parecen estar más cómodos y se muestran a favor de ella a pesar de que, según se extrae de las mayorías ajustadas de nuestros resultados, ello no sea percibido del todo beneficioso para el alumno ni redunde necesariamente en un mejor aprendizaje del contenido o de la lengua. Es este un resultado peculiar que hace que nos preguntemos qué es lo que hace que la división sea pertinente si ello no conlleva una ventaja de la que los estudiantes, quienes deberían considerarse protagonistas absolutos del proceso de enseñanza-aprendizaje, puedan beneficiarse.

En relación con el conocimiento que el profesorado «de contenido» tiene sobre el enfoque AICLE y con la medida en que parte de ellos lo está ya empleando en las aulas hemos obtenido, obtuvimos los siguientes resultados. Cerca de la mitad de los profesores encuestados conoce AICLE, y dentro de este grupo casi un 60% está bastante o muy familiarizado con el enfoque. Por otro lado, del total de informantes, casi la mitad lo utiliza ya en sus aulas y, dentro de este colectivo, un poco más del 80% declara utilizarlo con bastante y mucha frecuencia. Tal y como habíamos comentado, a pesar de que nuestros resultados contrastan con los de Floriano y Fuertes (2021), cuya totalidad de informantes era conocedor de AICLE y lo empleaba de manera más o menos habitual, no podemos sino interpretar estas cifras de manera positiva teniendo en cuenta que las personas encuestadas para este estudio son expertas en contenido, pues este enfoque es más ampliamente conocido por profesionales especializados en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Por su parte, el profesorado «de contenido» que no utiliza AICLE reconoce no hacerlo principalmente por no tener conocimiento alguno del enfoque; en este sentido, sería interesante descubrir en qué nivel se mostrarían favorables a su empleo si se llevasen a cabo cursos de introducción y formación destinados a este grupo de docentes. En términos de los elementos AICLE que el profesorado «de contenido» lleva al aula, los más populares son los materiales y textos originales en español con adaptaciones para facilitar la comprensión y el aprendizaje, la puesta en práctica de actividades concretas que se desarrollan utilizando el español y la promoción de entornos que ofrecen oportunidades variadas de uso de la lengua meta. De

forma similar, el profesorado «de lengua» entrevistado por Floriano y Fuertes (2021) también emplea las adaptaciones de materiales, además de la creación de talleres dedicados a la enseñanza a través de AICLE –aunque este último recurso no está entre los preferidos entre los docentes «de contenido»–.

Con el objetivo de complementar este apartado sobre el conocimiento y el uso que el profesorado «de contenido» hace de este enfoque, consideramos pertinente indagar en las creencias y en las perspectivas que nuestros informantes muestran acerca de algunos de los temas más relevantes que rodean a AICLE en relación con sus requerimientos y sus efectos e impactos en el profesorado y el alumnado. Así, en cuanto a las creencias que el profesorado participante tiene sobre AICLE y algunas de las cuestiones que afecta al cuerpo docente, una gran mayoría está de acuerdo en reconocer la capacidad de AICLE para ofrecer una educación integradora, interdisciplinar y global, así como una mayoría también considera que este enfoque fomenta un entorno de colaboración, apoyo y aprendizaje entre el profesorado. En relación con esto último, la dificultad de conciliación entre departamentos no parece ser una preocupación evidente entre el profesorado. Como ya comentamos, en Floriano y Fuertes (2021) tampoco se menciona la conciliación entre docentes como un potencial punto problemático; es más, señalan la existencia de un ánimo creciente para la colaboración. Además, una amplia mayoría se muestra de acuerdo con que AICLE implica una mayor carga de trabajo, una formación y dedicación particulares y un nivel alto de español por parte del profesorado, lo cual coincide también con lo expuesto por Floriano y Fuertes (2021). En lo que respecta al nivel alto de español, cabe destacar el hecho de que algunos de nuestros informantes hispanohablantes hayan dado a entender que parte del profesorado anglófono pueda mostrarse reticente al empleo de AICLE debido a que no se siente del todo cómodo o seguro de sí mismo a la hora de comunicarse en español –lo cual contrasta, curiosamente, con el nivel de español alto que la mayoría de los docentes británicos declara tener en nuestro cuestionario–. Es este un tema que merece especial atención, ya que, el que el profesorado tenga un dominio alto del español, es uno de los requerimientos de mayor importancia de cara a poner en marcha un proyecto de estas características.

Luego, en cuanto a las creencias del profesorado en relación con algunas de las cuestiones que afectan al alumnado, una mayoría de ellos expresa estar de acuerdo con que AICLE otorga mayor relevancia al proceso de aprendizaje, así como que funciona como elemento motivador del alumnado. No obstante, la mayoría obtenida para esta última

cuestión no es tan amplia, algo que podríamos relacionar con la preocupación de algunos de los profesores «de lengua» entrevistados por Floriano y Fuertes (2021) acerca del nivel de español de los alumnos y de la desmotivación que parte de ellos pueda experimentar debido a las dificultades que pueda encontrar a la hora de seguir la clase de manera efectiva. Por otra parte, una gran parte del profesorado «de contenido» comparte la idea de que con AICLE se favorece el desarrollo cognitivo y las competencias sociolingüísticas, pragmáticas y generales del alumnado, lo cual coincide con muchos de los resultados de investigaciones llevadas a cabo en contextos AICLE. En términos de rendimiento del alumnado, de nuevo una mayoría declara que AICLE no afecta al rendimiento de los estudiantes ni al aprendizaje de contenido. Finalmente, en lo que respecta al nivel de lengua, una gran parte del profesorado encuestado señala que la puesta en práctica de este enfoque requeriría un nivel alto por parte de los estudiantes, lo cual se contrapone a la caracterización general que se hace de AICLE como un enfoque idóneo para cualquier estudiante, sea cual sea su nivel de español o su rendimiento académico general, algo con lo que coinciden los informantes de Floriano y Fuertes (2021).

Por último, comentamos los resultados obtenidos acerca de la posible implantación de AICLE en las aulas universitaria de estudios hispánicos y de los cambios necesarios para ella. Curiosamente, aunque una mayoría de los docentes encuestados reconoce que es posible implantar el enfoque, no todos ellos se muestran dispuestos o favorables a ello debido a dos razones fundamentales: la primera sería el hecho de que parte de este grupo de profesorado considera la división de asignaturas de manera positiva, mientras que la segunda razón sería la dificultad que se prevé a la hora de llevarla a cabo. Es destacable, en este punto, el gran contraste de opinión que existe entre el profesorado «de lengua» y el profesorado «de contenido», pues los primeros se muestran completamente a favor de una posible implantación y la dificultad no parece ser motivo de preocupación entre ellos, más bien al contrario. En lo que respecta a las creencias relacionadas con los cambios y requisitos necesarios para la implantación de AICLE, una gran mayoría considera que su introducción conllevaría la revisión y/o modificación de los planes de estudio y de los métodos de enseñanza y de evaluación; esto último se menciona también por parte del profesorado encuestado por Floriano y Fuertes (2021). Además, consideran que es necesaria una colaboración estrecha entre el profesorado de las diferentes disciplinas, así como un interés y compromiso altos tanto por parte del profesorado como de la administración, cuestión en la que también coincide el profesorado «de lengua» (Floriano y Fuertes, 2021). Luego, una

mayoría, aunque más reducida, coincide en la opinión de que AICLE requiere una mayor plantilla del profesorado y una mayor inversión de recursos económicos –lo cual creemos que es altamente dependiente de la situación particular de cada universidad en cuestión de tamaño de plantilla y de disponibilidad de recursos de financiación–. Finalmente, las formas en que AICLE podría implantarse en las aulas parecen ser un punto de divergencia en cuestión de opiniones, pues no se observan tendencias marcadas sino proporciones bastante similares en los resultados. No obstante, entre las destacadas encontramos: el empleo progresivo del español, desde un 25% hasta la inmersión total; el empleo progresivo a través de la utilización de diversos tipos de tareas; y la implantación de un módulo AICLE piloto.

Como puede extraerse de los resultados obtenidos, y de manera esperable, encontramos tanto puntos de acuerdo como puntos de desacuerdo entre el profesorado «de contenido» y el profesorado «de lengua». No obstante, no podemos obviar las implicaciones que resultan del hecho de que la mayor parte del profesorado que hemos encuestado no es conocedora del enfoque, lo que podría conllevar una resistencia o una desconfianza naturales ante la introducción de un elemento que alteraría la organización y la estructuración del programa de las distintas titulaciones, sobre todo si tenemos en cuenta que una mayoría de estos docentes valora de manera positiva la división actual de asignaturas. Con todo, teniendo en cuenta los resultados optimistas obtenidos por parte del grupo de profesorado que declara sí conocer AICLE, no podemos sino preguntarnos qué cambiaría, entre el profesorado no conocedor, si se invirtiese en talleres informativos o cursos de formación de AICLE. Tal vez esto supondría un cambio de perspectiva en los pareceres del profesorado y facilitaría la implantación de proyectos y programas AICLE en los estudios hispánicos en las universidades de Reino Unido, lo cual sería un paso adelante en la consecución de, creemos, al menos dos objetivos: primero, conseguir una enseñanza y un aprendizaje integrados que se alineen con la metodología empleada en las titulaciones de lenguas modernas de las universidades europeas; y segundo, garantizar el estatus, la promoción y la permanencia del español en las universidades británicas, sobre todo teniendo en cuenta la situación de crisis a la que se enfrenta la enseñanza-aprendizaje de lenguas en este territorio.

Somos conscientes, no obstante, de las limitaciones con las que nos encontramos con un estudio de estas características, siendo el más evidente el carácter restrictivo y limitado de una metodología cuantitativa, sobre todo en lo que respecta a la dificultad de contextualización y matización de muchas de las respuestas dadas por los informantes. En este sentido, aunque nos sentimos afortunados por haber recibido comentarios

independientes de algunos de los participantes –lo cual muestra el nivel de interés que suscita este tema entre la comunidad docente–, nos hubiese gustado poder profundizar en algunas de las cuestiones que consideramos más cruciales con el fin de obtener una visión más detallada de las perspectivas del profesorado «de contenido». Por otro lado, aunque estamos satisfechos con el nivel de participación en el cuestionario, somos conscientes del gran número de profesores que no estaban disponibles –por diferentes motivos– y que no pudieron participar o que simplemente decidieron no contribuir. Por tanto, nos gustaría subrayar aquí que no pretendemos en ningún caso generalizar los resultados de esta investigación a la población total de profesores «de contenido», sino reportar estrictamente las informaciones recogidas a través de las respuestas de los docentes que participaron de manera voluntaria; así, nuestra intención es, simplemente, ofrecer un panorama aproximativo y parcial de la situación. Con todo, creemos necesario que surja un diálogo y un debate en torno a, por un lado, la actual organización curricular y docente de estas titulaciones, y, por otro lado, la situación de la enseñanza-aprendizaje del español en la universidad de manera general. En este sentido, consideramos fundamental, además, que existan iniciativas de divulgación y formación AICLE en las universidades que no solo sean promovidas de manera interna por el profesorado –sea experto en lengua o en contenido–, sino que también estén respaldadas a nivel institucional para garantizar su éxito y su continuación de cara a la planificación de posibles proyectos piloto que den respuesta a la problemática y los obstáculos que tienen su origen en la estricta separación existente entre la enseñanza de la lengua y la de la literatura, la cultura y la historia ligadas a ella.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Admiraal W. *et al.* (2006). Evaluation of bilingual secondary education in the Netherlands: Students' language proficiency in English. *Educational Research and Evaluation*, 12 (1), 75-93. <https://doi.org/10.1080/13803610500392160>
- Alfonso Quitian, T. C. (2022). Y al fin, ¿en dónde nos deja el enfoque comunicativo? *Forma y función*, 35 (1). <https://doi.org/10.15446/fyf.v35n1.86017>
- Alonso, E. *et al.* (2008). Plurilingual education in secondary schools: analysis of results. *International CLIL Research Journal*, 1 (1), 36-49. <http://www.icrj.eu/11/article3.html>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition*. Longman.

- Apse, C. (2012). Coping With CLIL: Dropouts from CLIL Streams in Germany. *International CLIL Research Journal*, 1 (4), 47-56. <http://www.icrj.eu/14/article5.html>
- Austin, J. L. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press.
- Banegas, D. L. (2012). CLIL teacher development: Challenges and experiences. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 5 (1), 46-56. <https://doi.org/10.5294/lacil.2012.5.1.4>
- Benalcázar, J. V. y Ortega-Auquilla, D. (2019). Effects of the CLIL approach in oral production of english students in the second year of the united general baccalaureate at a high school in Cuenca, Ecuador. *Revista Boletín Redipe*, 8 (12), 117-128. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i12.878>
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. Book I: Cognitive Domain*. David McKay.
- Board, K. y Tinsley, T. (2017). *Languages for the Future. The foreign languages the United Kingdom needs to become a truly global nation*. British Council. https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/languages_for_the_future_2017.pdf.
- Bonnet, A. (2012). Towards an Evidence Base for CLIL: How to Integrate Qualitative and Quantitative as well as Process, Product and Participant Perspectives in CLIL Research. *International CLIL Research Journal*, 1 (4), 66-78. <http://www.icrj.eu/14/article7.html>
- Breen, M. (1984). Process Syllabuses for the Language Classroom. En C. Brumfit, (Ed.) *General English Syllabus Design. ELT Documents*, 118. The British Council/Pergamon Press.
- Bruton, A. (2011). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System*, 39, 523-532. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.08.002>
- Bruton, A. (2013). CLIL: Some of the reasons why . and why not. *System*, 41 (3), 587-597. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.07.001>
- Bruton, A. (2015). CLIL: Detail matters in the whole picture. More than a reply to J. Hüttner, & U. Smit (2014). *System*, 53, 119–128. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.07.005>
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

- Celce-Murcia, M. *et al* (1995). A pedagogically motivated model with content specifications, *Issues in Applied Linguistics*, 6, 5-35.
- Cenoz Iragui, J. (2016). El concepto de competencia comunicativa. En Sánchez Lobato, J, y Santos Gargallo, I. (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Tomo II (pp. 449-466). SGEL
- Centro Virtual Cervantes (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Chastelidou, D. y Griva, E. (2014). Measuring the effect of implementing CLIL in higher education: An experimental research project. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2169-2174. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.538>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press
- Colomer, V. (2 de septiembre de 2020). La enseñanza de español en el Reino Unido: Estado de la cuestión. *UNIBA. Centro Universitario Internacional de Barcelona*. <https://www.unibarcelona.com/int/actualidad/noticias/la-ensenanza-de-espanol-en-el-reino-unido-estado-de-la-cuestion>
- Comisión Europea (1995). *Libro blanco sobre la educación y la formación: Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Comisión Europea. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:ES:PDF>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Contero Urgal *et al.* (2018). Addressing CLIL Lecturers' Needs: Reflections on Specific Methodological Training. *Porta Linguarum, Monograph III*, 121-135. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/54305>
- Coyle *et al.* (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge.
- Critchley, M., Illingworth, J., y Wright, V. (2021). *Survey of Language Provision in UK Universities in 2021*. Report no. 3, July. University Council of Modern Languages (UCML), Association for University Language Communities in the UK & Ireland (AULC), United Kingdom. <https://university-council-modern-languages.org/wp-content/uploads/2021/07/UCML-AULC-Survey-2021-Report.pdf>

- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Multilingual Matters.
- Czura, A. (2017). Translation is not Enough - the Need for Pedagogical Adaptation in CLIL Textbook Development. *Porta Linguarum*, 27, 35-46. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/53950>
- Dafouz, E. *et al.* (2007). Integrating CLIL at the tertiary level: teachers' and students' reactions. In CLIL competence-building for globalization: quality in teaching through a foreign language. En Marsh, D. y Wolff, D. (Eds.), *Diverse contexts – Converging goals. CLIL in Europe*. (pp. 91-102). Peter Lang.
- Dallinger *et al.* (2016). The effect of content and language integrated learning on students' English and history competences: Killing two birds with one stone? *Learning and Instruction*, 41, 23–31. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.09.003>
- Dalton-Puffer, C. (2007). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. En Delanoy, W. y Volkmann, L. (Eds.), *Future Perspectives for English Language Teaching* (pp. 139-148). Winter.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182–204. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000092>
- Escobar Urmeneta, C. (2011). Colaboración interdisciplinar, Partenariado y Centros de Formación Docente: Tres ejes para sustentar la formación del profesorado AICLE. En C. Escobar Urmeneta y L. Nussbaum (Coords.), *Aprendre en una altra llengua / Learning through another language / Aprender en otra lengua* (pp. 203-230). Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/268199>
- Escobar Urmeneta, C. (2019). An Introduction to Content and Language Integrated Learning (CLIL) for Teachers and Teacher Educators. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 2 (1), 7-19. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.21>
- European Commission (2012). *First European survey on language competences*. Directorate General de Educación, Juventud, Cultura y Deporte, Comisión Europea. <https://op.europa.eu/s/w9Rv>
- Eurydice (2006). *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*. Directorate General de Educación, Juventud, Cultura y Deporte, Comisión

Europea. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/756ebdaa-f694-44e4-8409-21eef02c9b9b>

Fernández, L. (2007). ¿Cómo se elabora un cuestionario? *Butlletí LaRecerca*, 8. <https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/fitxes/ficha8-cast.pdf>

Fernández-Sanjurjo, J. *et al.* (2019). Analysing students' content-learning in science in CLIL vs. non-CLIL programmes: empirical evidence from Spain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22 (6), 661-674. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1294142>

Floriano, C. y Fuertes, M. (2021). Enfoque AICLE y enseñanza del español en la educación superior británica: perspectivas del profesorado de ELE. *Doblele*, 7, 31-49. <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.82>

Gallardo del Puerto, F. y Gómez Lacabex, E. (2013). The impact of additional CLIL exposure on oral english production. *Journal of English Studies*, 11, 113-131. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/jes/article/view/2620>

Gelabert, M. J. *et al* (1988). *Niveles umbral intermedio y avanzado: repertorio de funciones comunicativas del Español*. SGEL.

Gómez-Parra, M. E. (2020). Measuring Intercultural Learning through CLIL. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9 (1), 43-56. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.457>

González-Ardeo, J. M. (2016). Engineering students' instrumental motivation and positive attitude towards learning English in a trilingual tertiary setting. *Ibérica*, 32, 179-200. http://aelfe.org/documents/32_08_IBERICA.pdf

Gruber, M. *et al.* (2020). Flourishing or floundering? Factors Contributing to CLIL Primary Teachers' Wellbeing in Austria. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 3 (1), 19-34. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.24>

Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. Edward Arnold.

Hernández Baeza, A. (2001). Escalas de respuesta tipo Likert: ¿es relevante la alternativa "indiferente"? *Metodología de encuestas*, 3 (2), 135-150.

Hernández Sampieri *et al.* (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Hughes, S. P. y Madrid, D. (2019) The effects of CLIL on content knowledge in monolingual contexts. *The Language Learning Journal*. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1671483>

- Hüttner, J. y Rieder-Bünemann, A. (2010). A cross-sectional analysis of oral narratives by children with CLIL and non-CLIL instruction. En Dalton-Puffer, C. *et al.* (Eds.), *Language use and language learning in CLIL classrooms* (pp. 62–79). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/aals.7.04hut>
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. En Pride, J. B., y Holmes, J. (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- Instituto Cervantes (2021). *El español: una lengua viva. Informe 2021*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2021.pdf
- Jäppinen, A. (2005). Thinking and Content Learning of Mathematics and Science as Cognitional Development in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Teaching Through a Foreign Language in Finland. *Language and Education*, 19 (2), 147-168. <https://doi.org/10.1080/09500780508668671>
- Järvinen, H. (2007). Language in Content and Language Integrated Learning (CLIL). En Marsh, D. y Wolff, D. (Eds.), *Diverse contexts – Converging goals. CLIL in Europe* (pp. 253-260). Peter Lang.
- Krashen, S. y Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Pergamon.
- Lasagabaster, D. (2008). Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 30-41. DOI: 10.2174/1874913500801010030
- Lasagabaster, D. (2009). The implementation of CLIL and attitudes towards trilingualism. *International Journal of Applied Linguistics*, 157, 23–43. <https://doi.org/10.2143/ITL.157.0.2042586>
- Losada García, N. (2017). Motivación al aprendizaje del español en hijos de emigrantes españoles residentes en Escocia y eficacia de la metodología AICLE para estimularla. *RedELE: Revista electrónica de didáctica ELE*, 29. <http://hdl.handle.net/11162/156523>
- Mäkiranta, P. (2014). *CLIL Teachers as Materials Designers*. (TFM). Faculty of Education: University of Jyväskylä.

- Marsh, D. (Ed.) (2002). *CLIL/EMILE European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. University of Jyväskylä
- Marsh, D. (2006). *English as medium of instruction in the new global linguistic order: Global characteristics, local consequences*. UNICOM, Continuing Education Centre.
- Marsh, D. y Wolff, D. (Eds.). (2007). *Diverse contexts – Converging goals. CLIL in Europe*. Peter Lang
- Martín del Pozo, M. A. (2015). Teacher education for content and language integrated learning: insights from a current European debate. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 153-168. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.210401>
- Martínez Lirola, M. (2012). La lengua como forma de comportamiento social. *Tonos digital*, 23. <http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/view/825>
- Martín Peris, E. et al (1984). *Para empezar. Curso comunicativo de español para extranjeros*. Edelsa.
- Mehisto et al. (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Macmillan Education.
- Melero Abadía, P. (2016). Del enfoque nocional-funcional a la enseñanza comunicativa. En Sánchez Lobato, J, y Santos Gargallo, I. (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Tomo II (pp. 81-106). SGEL.
- Méndez-García, M. C. (2012). The potential of CLIL for intercultural development: a case study of Andalusian bilingual schools. *Language and Intercultural Communication*, 12 (3), 196–213. <https://doi.org/10.1080/14708477.2012.667417>
- Merino, J. A. y Lasagabaster, D. (2015). CLIL as a way to multilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1128386>
- Merisuo-Storm, T. (2007). Pupils' attitudes towards foreign-language learning and the development of literacy skills in bilingual education. *Teaching and Teacher Education*, 23 (2), 226-235. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.024>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). *La enseñanza del español en el Reino Unido: una tendencia al alza*. Secretaría General Técnica.

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2934f7f3-4470-4535-b18f-0477e6d17969/ensenanza-espanol-reino-unido-teaching-spanish-uk.pdf>

- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *El mundo estudia español*. Secretaría General Técnica. <https://sede.educacion.gob.es/publivena/el-mundo-estudia-espanol-2020/ensenanza-lengua-espanola/24945>
- Morton, T. (2013). Critically Evaluating Materials for CLIL: Practitioners' Practices and Perspectives. En Gray, J. (Ed.), *Critical Perspectives on Language Teaching Materials* (pp. 111–136). Palgrave MacMillan. https://doi.org/10.1057/9781137384263_6
- Morton, T. (2019). La evaluación en AICLE: dificultades y oportunidades. *Revista Padres y Maestros*, 378, 11-18. DOI: 10.14422/pym.i378.y2019.002
- Oattes, H. *et al.* (2020). A showdown between bilingual and mainstream education: the impact of language of instruction on learning subject content knowledge. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1718592>
- Paran, A. (2013). Content and Language Integrated Learning: Panacea or Policy Borrowing Myth? *Applied Linguistics Review*, 4 (2), 317 – 342. <https://doi.org/10.1515/applirev-2013-0014>
- Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Pavón Vázquez, V. y Gaustad, M. (2013). Designing Bilingual Programmes for Higher Education in Spain: Organisational, Curricular and Methodological Decisions. *International CLIL Research Journal*, 2 (1), 82-94. <http://www.icrj.eu/21/article7.html>
- Pavón Vázquez, V. y Méndez García, M. C. (2017). Analysing teachers' roles regarding cross-curricular coordination in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *Journal of English Studies*, 15, 235-260. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/jes/article/view/3227>
- Pérez Cañado, M. L. y Lancaster, N. K. (2017). The effects of CLIL on oral comprehension and production: a longitudinal case study. *Language, Culture and Curriculum*, 30 (3), 300-316. <https://doi.org/10.1080/07908318.2017.1338717>
- Ruiz de Zarobe, Y. (2008). CLIL and Foreign Language Learning: A Longitudinal Study in the Basque Country. *International CLIL Research Journal*, 1, 60-73.

- Ruiz de Zarobe, Y. (2011). CLIL research in Europe: past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15 (3), 315-341. <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2011.630064>
- Sáez López, J. M. (2017). *Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos. Enfoque práctico con ejemplos. Esencial para TFG, TFM y tesis*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- San Isidro, X. (2018). Innovations and Challenges in CLIL Implementation in Europe. *Theory Into Practice*, 57, 185-195. <https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1484038>
- San Isidro, X. y Lasagabaster, D. (2018). The impact of CLIL on pluriliteracy development and content learning in a rural multilingual setting: A longitudinal study. *Language Teaching Research*, 23 (5). <https://doi.org/10.1177/1362168817754103>
- Searle, J. (1969). *Actos de habla*. Cátedra.
- Seikkula-Leino, J. (2007). CLIL learning: Achievement levels and affective factors. *Language and Education*, 21, 328–341. <https://doi.org/10.2167/le635.0>
- Slagter, P. J. (1979). *Un nivel umbral*. Consejo de Europa. *Vienna English Working Papers*, 15 (3), 41-46.
- Stohler, U. (2006). *The Acquisition of Knowledge in Bilingual Learning: An Empirical Study on the Role of Language in Content Learning*.
- Van de Craen, P. et al. (2007). Why and how CLIL works. An outline for a CLIL theory. *Vienna English Working Papers*, 3 (16), 70-78.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wells, G. (1999) *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511605895>
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. MFT Press.
- Wolff, D. (2007). CLIL: bridging the gap between school and working life. En Marsh, D. y Wolff, D. (Eds.), *Diverse contexts – Converging goals. CLIL in Europe* (pp. 15-26). Peter Lan
- Xanthou, M. (2011). The Impact of CLIL on L2 Vocabulary Development and Content Knowledge. *English Teaching: Practice and Critique*, 10 (4), 116-126. <https://eric.ed.gov/?id=EJ962609>

Zimmerman, L. (2008). Aportes de la gramática de Halliday para una nueva agenda didáctica. *KAF*, 1 (1), 61-65.

7. ANEXO: CUESTIONARIO

CUESTIONARIO

CONOCIMIENTO Y CREENCIAS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO DE ASIGNATURAS DE CONTENIDO EN REINO UNIDO SOBRE EL ENFOQUE AICLE

Introducción

El cuestionario que presentamos a continuación se ha desarrollado con el objetivo de identificar y analizar el conocimiento y las creencias que el profesorado universitario de asignaturas de literatura, historia o cultura hispánicas en Reino Unido tiene sobre tres aspectos principales:

- a) La habitual división en estudios universitario de ámbito hispánico de asignaturas «de lengua» (destinadas al aprendizaje del español como lengua extranjera e impartidas en español) y las asignaturas «de contenido» (destinadas al aprendizaje de contenidos literarios, históricos y/o culturales hispánicos, e impartidas en inglés).
- b) El enfoque educativo denominado Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua (AICLE), también conocido, por sus siglas en inglés, como CLIL (Content and Language Integrated Learning). Se trata de un enfoque educacional dual por el que una segunda lengua es utilizada como medio para la enseñanza y el aprendizaje de ambos contenido y lengua.
- c) La posible implantación del enfoque AICLE en las carreras universitarias de estudios hispánicos con el fin de promover y dinamizar el aprendizaje del español.

Este estudio surge como complemento a la investigación llevada a cabo por Carmen Floriano y Mara Fuertes (2021), quienes analizaron estas cuestiones centrándose en el profesorado universitario de las asignaturas de «lengua».

Agradecemos encarecidamente su participación; es de un valor inestimable el tiempo y el esfuerzo que dedique a dar respuesta a este cuestionario, pues hará posible que podamos contribuir de manera relevante a la investigación sobre el enfoque AICLE en el ámbito de la educación superior universitaria en el Reino Unido.

Bibliografía:

Floriano Ramos, C. y Fuertes Gutiérrez, M. (2021). Enfoque AICLE y enseñanza del español en la educación superior británica: Perspectivas del profesorado de ELE. *Doblele*, 7, 31-49. Recuperado de: <https://revistes.uab.cat/doblele/article/view/v7-floriano-gutierrez>

Instrucciones

Este cuestionario está dividido en cuatro partes: a) División entre lengua y contenido en las universidades de Reino Unido, b) El enfoque AICLE, c) Implantación de programas AICLE en las universidades de Reino Unido, y d) Datos personales.

La mayoría de las preguntas planteadas son cerradas y debe elegir sola una de las respuestas disponibles. Otras pocas preguntas son cerradas, pero de opción múltiple. En cualquier caso, tendrá las instrucciones de respuesta especificadas en cada pregunta.

Preguntas

A. DIVISIÓN ENTRE LENGUA Y CONTENIDO EN LAS UNIVERSIDADES DE REINO UNIDO

1. ¿Es usted docente universitario de asignaturas «de contenido» (de literatura, cultura o historia hispánicas)? Elija una de las dos opciones.

- a. Sí
- b. No

2. ¿Cuántos años de experiencia tiene de docencia universitaria en Reino Unido? Elija solo una de las opciones.

- a. 1-5
- b. 6-10
- c. 11-15
- d. +16

3. ¿Existe una separación entre asignaturas «de lengua» y asignaturas «de contenido» en las carreras de estudios hispánicos de su universidad? Elija una de las dos opciones.

- a. Sí
- b. No

4. De manera general, ¿cómo valora la separación entre asignaturas «de lengua» y asignaturas «de contenido» en las carreras de estudios hispánicos de su universidad? Elija solo una de las opciones.

- a. Nada pertinente
- b. Poco pertinente
- c. Pertinente
- d. Muy pertinente

5. Si toma en cuenta las necesidades e intereses de sus estudiantes, ¿cómo valora esta separación? Elija solo una de las opciones.

- a. Nada beneficiosa
- b. Poco beneficiosa
- c. Beneficiosa
- d. Muy beneficiosa

6. ¿En qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones? Elija solo una de las opciones para cada afirmación.

Muy de acuerdo; De acuerdo; En desacuerdo; Muy en desacuerdo.

- a. La división entre asignaturas produce una brecha comunicativa y colaborativa entre el profesorado «de lengua» y el profesorado «de contenido».
- b. La división favorece la especialización profesional del profesorado.
- c. La división afecta positivamente el aprendizaje en las asignaturas «de contenido».
- d. La división afecta positivamente el aprendizaje en las asignaturas «de lengua».
- e. La división afecta negativamente la transferencia de competencias entre las asignaturas «de lengua» y las asignaturas «de contenido» en el alumnado.
- f. La división permite que estudiantes de otras carreras elijan cursar las asignaturas «de contenido» como asignaturas de libre configuración.

B. EL ENFOQUE AICLE

1. ¿Conoce el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua)? Elija una de las dos opciones.

- a. Sí
- b. No

2. Si ha contestado «sí», ¿en qué medida lo conocía? Elija solo una de las opciones.

- a. Mucho
- b. Bastante
- c. Poco
- d. Muy poco

3. Si ha contestado «sí» a la pregunta 1, ¿en qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre AICLE? Elija solo una de las opciones para cada afirmación.

Muy de acuerdo; De acuerdo; En desacuerdo; Muy en desacuerdo.

En cuanto al profesorado:

- a. AICLE promueve una educación de carácter integrador, interdisciplinar y global.
- b. AICLE eleva el perfil del profesorado y de la universidad.
- c. AICLE fomenta un entorno de colaboración, apoyo y aprendizaje entre el profesorado «de lengua» y «de contenido».
- d. AICLE aumenta la carga e intensidad de trabajo en cuanto a preparación de clases, docencia y atención al estudiante.
- e. AICLE requiere una formación y una dedicación especial.
- f. AICLE requiere un nivel alto de competencia de español.
- g. AICLE precisa una colaboración estrecha entre el profesorado «de lengua» y el profesorado «de contenido» que puede ser difícil de conciliar.

En cuanto al alumnado:

- a. AICLE provee al proceso de aprendizaje de mayor relevancia.
- b. AICLE motiva al alumnado.
- c. AICLE afecta negativamente el rendimiento y el aprendizaje.
- d. AICLE favorece el desarrollo de las competencias sociolingüística y pragmática del español.
- e. AICLE favorece el desarrollo de las competencias generales.
- f. AICLE favorece el desarrollo cognitivo.
- g. AICLE afecta negativamente el aprendizaje «de contenidos».
- h. AICLE requiere un nivel alto de competencia de español.

C. IMPLANTACIÓN DE AICLE EN LAS UNIVERSIDADES DE REINO UNIDO

1. ¿Ha utilizado alguna vez el enfoque AICLE en sus clases? Elija una de las dos opciones.

- a. Sí
- b. No

2. Si ha respondido «sí» a la pregunta 1, ¿con qué frecuencia emplea AICLE en sus clases? Elija solo una de las opciones.

- a. Mucho
- b. Bastante
- c. Poco
- d. Muy poco

3. Si ha contestado «sí» a la pregunta 1, ¿cómo lo ha utilizado? Puede seleccionar más de una respuesta.

- a. He creado y favorecido entornos que ofrecen oportunidades variadas de uso del español en el aula.
- b. He creado y favorecido dinámicas y actividades que promuevan el desarrollo de las cuatro destrezas del español (comprensión oral, comprensión escrita, producción oral y producción escrita).
- c. He creado actividades concretas en español durante el desarrollo de los módulos.
- d. He creado talleres o unidades temáticas en español.
- e. He provisto recursos multimodales en español que faciliten la comprensión y aprendizaje de la materia.
- f. He utilizado materiales y/o textos originales en español, con adaptaciones o anexos breves para facilitar la comprensión y el aprendizaje de contenidos.
- g. Otro.

4. Si ha respondido «no» a la pregunta 1, ¿por qué razón? Puede seleccionar más de una respuesta.

- a. Porque no conozco lo suficiente sobre este enfoque.
- b. Porque no me siento seguro/a con mi dominio del español.
- c. Porque no sería posible una colaboración estrecha entre profesorado «de lengua» y «de contenido».

- d. Porque supondría una mayor carga de trabajo difícil de gestionar con los recursos disponibles.
- e. Otra.

5. ¿Cree que la implantación del enfoque AICLE en las carreras de estudios hispánicos es posible en las universidades de Reino Unido? Elija una de las dos opciones.

- a. Sí
- b. No

6. ¿Estaría a favor de una implantación AICLE en su universidad? Elija una de las dos opciones.

- a. Sí
- b. No

7. ¿Cuál cree que sería el nivel de dificultad de implantación de programas AICLE en su universidad? Elija solo una de las opciones.

- a. Muy difícil
- b. Difícil
- c. Fácil
- d. Muy fácil

8. ¿En qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre la implantación de AICLE?

Muy de acuerdo; De acuerdo; En desacuerdo; Muy en desacuerdo.

- a. Es necesaria una revisión y/o modificación de los planes de estudio.
- b. Es necesaria una revisión y/o modificación de los métodos de evaluación.
- c. Es necesaria una revisión y/o modificación de los métodos de enseñanza.
- d. Es necesaria una mayor plantilla de profesorado.
- e. Es necesaria una estrecha colaboración entre el profesorado «de lengua» y el profesorado «de contenido».
- f. Es necesario un nivel alto de interés y compromiso por parte de los órganos administrativos.
- g. Es necesario un nivel alto de interés y compromiso por parte del profesorado.
- h. Es necesaria una mayor cantidad de recursos económicos.

9. ¿Cuál cree que sería la mejor manera de implantar un programa AICLE? Elija solo una de las opciones.

- a. Utilizar el español como lengua vehicular en las clases de contenido de manera progresiva, utilizando el español un 25%, luego un %50, hasta llegar a la inmersión total.
- b. Introducir el español en las clases de contenido de manera progresiva mediante la utilización de diversos tipos de tareas (como portafolios, actividades de mediación lingüística o actividades colaborativas).

- c. Implementar un módulo AICLE piloto en el que la inmersión sea total.
- d. Empezar por introducir algo de contenido en las clases de lengua y algo de lengua en las clases de contenido.
- e. Otra.

D. DATOS PERSONALES

1. Centro universitario donde trabaja:
2. Puesto que ocupa en su centro universitario:
3. Nivel de español:
 - a. B1
 - b. B2
 - c. C1
 - d. C2
 - e. Nativo/a

FIN DEL CUESTIONARIO

¡Muchas gracias por su colaboración!