



Universitat
de les Illes Balears

TESIS DOCTORAL
2015

**EFFECTO DEL AICLE SOBRE LA PRODUCCIÓN
ESCRITA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE
INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA: UN
ESTUDIO LONGITUDINAL**

Maria Gené Gil



Universitat
de les Illes Balears

TESIS DOCTORAL
2015

**Programa de Doctorado en Lenguas y Lingüística
Aplicada**

**EFFECTO DEL AICLE SOBRE LA PRODUCCIÓN
ESCRITA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE
INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA: UN
ESTUDIO LONGITUDINAL**

Maria Gené Gil

**Directoras: Dra. Maria Juan Garau y
Dra. Joana Salazar Noguera**

Doctora por la Universitat de les Illes Balears

Esta tesis doctoral puede almacenarse, reproducirse y/o distribuirse, totalmente o en parte, siempre y cuando se reconozca y cite adecuadamente su autoría, y solo con finalidades académicas sin ánimo de lucro.

Para contactar con la autora para versiones actualizadas de la tesis u otras consideraciones: mariagenegil@gmail.com

A en Biel, “per tot allò que sobrepassa l'àmbit acadèmic i s'endinsa en l'essència de l'ésser humà”.

Al meu germà, que des de ben al principi dels meus estudis de doctorat em va transmetre la seva entusiasta vitalitat.

Als meus padrins, als meus abuelos i a n'Emili, in memoriam. “I si l'atzar et porta lluny, que els déus et guardin el camí, que t'acompanyin els ocells, que t'acaronin els estels.”

Índice

AGRADECIMIENTOS	V
LISTA DE SIGLAS UTILIZADAS	VII
1 INTRODUCCIÓN	1
1.1. JUSTIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN DE LA TESIS	1
1.2. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: EL PROYECTO COLE	6
1.3. OBJETIVOS Y APORTACIONES ORIGINALES DE LA TESIS.....	8
1.4. ESTRUCTURA DE LA TESIS.....	9
2 MARCO TEÓRICO	13
2.1. INTRODUCCIÓN	13
2.2. EL AICLE.....	14
2.2.1. <i>Principios teóricos subyacentes al AICLE</i>	15
2.2.2. <i>Caracterización y potencial del AICLE</i>	30
2.2.3. <i>Comparación y complementariedad de contextos de ALE: AICLE y EF</i>	52
2.2.4. <i>Políticas europeas en favor del AICLE y su aplicación en España</i>	61
2.2.5. <i>La implementación del AICLE en las Islas Baleares</i>	75
2.2.6. <i>Efecto del AICLE sobre la competencia lingüístico-comunicativa en LE</i>	84
2.2.7. <i>Limitaciones y retos del AICLE</i>	94
2.3. EL AICLE Y LA ESCRITURA EN LE.....	102
2.3.1. <i>La naturaleza de la escritura en LE</i>	103
2.3.2. <i>La evaluación de la producción escrita en LE</i>	108
2.3.3. <i>El papel de la escritura en LE en contextos AICLE</i>	111
2.3.4. <i>Efecto del AICLE sobre la producción escrita en LE</i>	117
2.4. RESUMEN DEL CAPÍTULO	132
3 MÉTODO.....	133
3.1. INTRODUCCIÓN	133
3.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	136
3.3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y PROCEDIMIENTOS	137
3.4. TRATAMIENTO DE LA LE EN LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS ANALIZADOS	143
3.4.1. <i>Materia AICLE de contenido no lingüístico</i>	144
3.4.2. <i>Asignatura de EF de ILE</i>	148
3.5. PARTICIPANTES	149
3.6. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN	154
3.7. CONFECCIÓN DEL CORPUS: TRANSCRIPCIONES	163
3.8. EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA	167

3.8.1.	<i>Medidas analíticas de CAFcoh</i>	167
3.8.2.	<i>Corrección holística por medio de bandas analíticas</i>	193
3.8.3.	<i>Exploración cualitativa del vocabulario basado en contenidos específicos</i>	199
3.9.	ANÁLISIS DE LOS DATOS Y PROCEDIMIENTOS ESTADÍSTICOS	201
3.10.	VALIDEZ Y FIABILIDAD.....	204
3.11.	RESUMEN DEL CAPÍTULO.....	207
4	RESULTADOS	211
4.1.	INTRODUCCIÓN.....	211
4.2.	PI-1. PRODUCCIÓN ESCRITA GENERAL: RESULTADOS LONGITUDINALES INTRAGRUPO	215
4.2.1.	<i>Resultados en las medidas de CAFcoh</i>	215
4.2.2.	<i>Resultados en calidad percibida</i>	234
4.3.	PI-2. PRODUCCIÓN ESCRITA GENERAL: COMPARACIONES ENTRE LOS GRUPOS DE ESTUDIANTES DE ILE	244
4.3.1.	<i>Resultados en las medidas de CAFcoh</i>	245
4.3.2.	<i>Resultados en calidad percibida</i>	263
4.4.	PI-3. PRODUCCIÓN ESCRITA GENERAL: ESTUDIANTES DE ILE VS. NLSE	271
4.4.1.	<i>Resultados en las medidas de CAFcoh</i>	271
4.4.2.	<i>Resultados en calidad percibida</i>	279
4.5.	PI-4. PRODUCCIÓN ESCRITA BASADA EN CONTENIDOS ESPECÍFICOS	290
4.5.1.	<i>Calidad percibida de las dos tareas de redacción de temática diferente</i>	290
4.5.2.	<i>Comparación de la calidad percibida de las RBCE de cada grupo de estudiantes de ILE</i>	299
4.5.3.	<i>Exploración del vocabulario en las RBCE del grupo experimental</i>	312
4.6.	RESUMEN DEL CAPÍTULO.....	318
5	DISCUSIÓN	321
5.1.	INTRODUCCIÓN.....	321
5.2.	PRODUCCIÓN ESCRITA GENERAL DE LOS ESTUDIANTES DE ILE	323
5.2.1.	<i>PI-1. Resultados longitudinales intragrupos</i>	324
5.2.2.	<i>PI-2. Comparación de los resultados de ambos grupos</i>	341
5.3.	PI-3. COMPARACIÓN DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA GENERAL DE LOS ESTUDIANTES DE ILE CON LA DE LOS NLSE ..	351
5.4.	PI-4. PRODUCCIÓN ESCRITA BASADA EN CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE LOS ESTUDIANTES DE ILE	357
5.5.	RESUMEN DEL CAPÍTULO.....	362
6	CONSIDERACIONES FINALES	365
6.1.	INTRODUCCIÓN.....	365
6.2.	IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS	366
6.3.	LIMITACIONES Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA	370
6.4.	CONCLUSIONES.....	373
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	377

ANEXOS	403
ANEXO 1. CUESTIONARIOS SOBRE ESCRITURA.....	405
ANEXO 2. ESCALA DE EVALUACIÓN HOLÍSTICA	421
ANEXO 3. PRODUCCIÓN ESCRITA GENERAL DE LOS ESTUDIANTES DE ILE VS. LA DE LOS NLSE	423

Agradecimientos

Quiero empezar esta tesis doctoral dando las gracias a todas las personas que, de un modo u otro, me han prestado su ayuda y han posibilitado que esté hoy aquí. Antes de hacerlo, quisiera dejar claro que cualquier error, imprecisión u omisión de este trabajo es exclusivamente responsabilidad mía.

En primer lugar, las doctoras Maria Juan Garau y Joana Salazar Noguera, directoras de la tesis doctoral, merecen la mención más especial. No solo me han brindado la posibilidad de llevar a cabo este trabajo bajo su supervisión y han compartido conmigo generosamente sus conocimientos y experiencia, sino que lo han hecho prodigando grandes dosis de paciencia, dedicación, tiempo y oportunos consejos. Han sabido respetar mi ritmo, en ocasiones demasiado irregular, y a la vez empujarme y espolearme en los momentos clave para llevar a buen puerto esta investigación. Sin ellas y su saber hacer esta tesis no habría sido posible. A Maria le agradezco especialmente la confianza depositada en mí desde el principio de mis estudios de doctorado, así como su rápida y oportuna respuesta a mis dudas y su visión crítica. No me olvido tampoco de las acertadas observaciones metodológicas y procedimentales de Joana, ni de sus constantes palabras de ánimo y su preocupación por resolver mis inquietudes.

Igualmente, mi más sincero agradecimiento es para los miembros de los proyectos COLE y CO3 (y sus IP, la Dra. Carmen Pérez, de la UPF, y la Dra. Maria Juan, de la UIB) y del Grupo de Lingüística Aplicada de la UIB, por haberme dado la oportunidad de acogerme a ellos, cedido parte de los datos y facilitado los recursos necesarios para llevar a cabo esta tesis doctoral. Asimismo, doy las gracias a todos los investigadores, profesores, becarios, doctorandos y alumnos colaboradores que han participado en el diseño y la administración de las pruebas y en la recogida, la transcripción y el procesamiento de los datos: especialmente, a Carme Bauçà, Xisca García y Estefanía López, por el trabajo rápido y bien hecho, y a la Dra. Karen Jacob, por su incansable apoyo organizativo y logístico.

Esta tesis no habría sido posible sin la participación de los centros educativos siguientes: IES Bendinat, IES Josep Font i Trias (Esporles), IES Felanitx, IES Ramon Llull (Palma) y King Richard III College (Palma). Mi agradecimiento no solo es para los alumnos y los profesores que –de manera cordial y desinteresada– han respondido a nuestras pruebas, sino también para los equipos directivos, por ponernos todas las facilidades para llevar a cabo nuestra investigación en sus centros, así como para todos los docentes que han soportado pacientemente los inconvenientes derivados de nuestra recogida de datos.

El Dr. Albert Sesé tiene toda mi gratitud, por su valiosa ayuda y su asesoramiento en el diseño, la aplicación y la interpretación de los procedimientos estadísticos. Asimismo, agradezco a la Dra. Caterina Calafat, la Dra. Rosa M. Manchón, la Dra. Carmen Pérez, el Dr. J.

Igor Prieto, la Dra. Lucrecia Rallo y el Dr. Sebastià Verger los comentarios que han ayudado a enriquecer y validar los cuestionarios sobre escritura usados en esta tesis. Gracias, igualmente, a los profesores que han visitado la UIB a lo largo de este tiempo, que me han dado la oportunidad de presentarles mi investigación y me han proporcionado valioso *feedback*: la Dra. Rosa M. Manchón, la Dra. Carmen Pérez, el Dr. Scott H. Jarvis y la Dra. Jane Mattison. Los miembros del tribunal evaluador de mi DEA (la Dra. Caterina Calafat, la Dra. Joana Salazar y el Dr. Sebastià Verger) también aportaron críticas constructivas que sin duda alguna han contribuido a enriquecer y mejorar esta tesis doctoral, así como los evaluadores anónimos, los editores y los comités de las revistas, los libros y los congresos a los que hemos enviado contribuciones. Estoy agradecida también a la Dra. Eva Aguilar, por asesorarme en el uso de CLAN, a la investigadora Nia Dowell, por proporcionarme las bases para el análisis con Coh-Metrix, y al Dr. Richard N. Landers, por darme indicaciones para las medidas de fiabilidad.

Me gustaría agradecer también a los profesores y los compañeros (especialmente, a Karen, Leide, Mar, Sofía, Xisca y Virgínia) con los que he coincidido a lo largo del doctorado en la UIB lo que he aprendido de ellos y los momentos que hemos compartido. Gracias, igualmente, a los profesores de la UPF, donde cursé mis estudios de licenciatura, por lo que me enseñaron y por despertar en mí el interés en la lingüística aplicada. Gracias a la Dra. Ona Domènech, por introducirme en el mundo de la docencia universitaria en la UOC. No puedo dejar de acordarme tampoco de los maestros y los profesores de mis años de escolarización en Sóller y en Palma, que asentaron los cimientos de mi formación.

En un ámbito más personal, aunque no los nombre uno a uno, no me olvido de mis amigos, por lo que hemos vivido juntos y por el afecto que me demuestran día y día (en algunos casos, pese a la distancia). Gracias especialmente a Amparo e Irene, por estar siempre ahí, por su amistad, apoyo y comprensión. Gracias también a Virgínia, con quien me reencontré al principio de nuestros estudios de doctorado, por su cariño, por nuestras largas conversaciones y reflexiones académicas y personales y por nuestras inquietudes compartidas.

Para terminar, doy las gracias de todo corazón a mi familia, que siempre ha creído en mí, en especial a mis padres y a mi hermano, por su entusiasmo, su amor y su incondicional apoyo. Gracias a mis padres, también, por todas las palabras que buscábamos en el diccionario mientras comíamos, por todas las historias que me contaban para dormir, por todos los libros que leían conmigo, y gracias, sobre todo, por inculcarme que *un llapis mai no dibuixa sense una mà*. Aparte de su amor, su incondicional apoyo y sus inquebrantables palabras de ánimo, a Biel tengo tantas cosas que agradecerle –más allá de su inestimable e incansable ayuda técnica, su infinita paciencia, su visión práctica y a la vez crítica y el día a día compartido– que las resumiré en pocas palabras: *gràcies per ser-hi sempre, gràcies per tot*.

Lista de siglas utilizadasⁱ

AICLEⁱⁱ	Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras
ALE	Aprendizaje (o adquisición) de lenguas extranjeras
ANOVA	Análisis de la varianza (<i>analysis of variance</i>)
AoA	Edad de adquisición (<i>age of acquisition</i>)
ASL	Adquisición de segundas lenguas
B	Bonferroni
BABAR	Baremo de bandas analíticas para resúmenes
BAF	Barcelona Factor Edad (<i>Barcelona Age Factor</i>)
BICS	Destrezas comunicativas interpersonales básicas ⁱⁱⁱ (<i>basic interpersonal communication skills</i>)
BNC	British National Corpus
CAF	Complejidad, corrección y fluidez (<i>complexity, accuracy, and fluency</i>)
CAF^{Coh}	Complejidad, corrección, fluidez y cohesión (<i>complexity, accuracy, fluency, and cohesion</i>)
CALP	Dominio cognitivo del lenguaje académico (<i>cognitive academic language proficiency</i>)
CAP	Certificado de Aptitud Pedagógica
CHILDES^{iv}	Child Language Data Exchange System
CI	Índice de coordinación (<i>coordination index</i>)
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
CLAN	Computerized Language Analysis
C-M	Coh-Metrix 3.0
CNCADC	Tasa de incidencia de conectores adversativos y contrastivos
CNCAdd	Tasa de incidencia de conectores aditivos
CNCCaus	Tasa de incidencia de conectores causales
CNCLogic	Tasa de incidencia de conectores lógicos
CNTemp	Tasa de incidencia de conectores temporales
CO3	Contexto, Contacto y Nivel de Competencia en la adquisición del inglés
COCA	Corpus of Contemporary American English
COLE	Combinación de Contextos de Aprendizaje (<i>Combination of Contexts for Learning</i>)
CR	Ratio de coordinación (<i>coordination ratio</i>)
CuAICLEal	Cuestionario para el alumnado sobre la asignatura AICLE
CuAICLEp	Cuestionario para el profesorado de la asignatura AICLE
CuEFIal	Cuestionario para el alumnado sobre la asignatura de EFI
CuEFIp	Cuestionario para el profesorado de EFI
D	T3 de Dunnet
EE	Estancia en el extranjero ^v
EEES	Espacio europeo de educación superior
EF	Enseñanza formal ^{vi}
EFI	Enseñanza formal de inglés
ESO	Educación secundaria obligatoria
ESOL	English for Speakers of Other Languages
FAM	Familiaridad
ICC	Correlación intraclase (<i>intra-class correlation</i>)
ICE	Instituto de Ciencias de la Educación
IELTS	International English Language Testing System
IES	Instituto de educación secundaria
ILE	Inglés como lengua extranjera
IP	Investigador/a principal
L1	Primera lengua (o lengua materna)
L2	Segunda lengua

L2SCA	L2 Syntactic Complexity Analyzer
LCA	Lexical Complexity Analyzer
LE	Lengua extranjera
LFP	Lexical Frequency Profile
LOMCE	Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa
MCER	Marco común europeo de referencia
MEC	Ministerio de Educación y Ciencia
MRC	Medical Research Council
MTLD	Medida de diversidad léxica textual (<i>measure of textual lexical diversity</i>)
NLSE	Hablante de inglés casi nativo (<i>native-like speaker of English</i>)
OAPEE	Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos
PEL	Portfolio Europeo de las Lenguas
PI	Pregunta de investigación
RBCE	Redacción basada en contenidos específicos
RG	Redacción de temática general
RTTR	<i>Root type-token ratio</i>
SALA	Estancias en el Extranjero y Adquisición de Lenguas (<i>Study Abroad and Language Acquisition</i>)
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
SR	Ratio de subordinación (<i>subordination ratio</i>)
STEI	Sindicat de Treballadors i Treballadors Intersindical de les Illes Balears
TIL	Tratamiento Integrado de Lenguas
TTR	Ratio tipos/casos (<i>type/token ratio</i>)
UGT	Unión General de Trabajadores
UIB	Universitat de les Illes Balears
UPF	Universitat Pompeu Fabra

ⁱ Las siglas se refieren indistintamente a las formas en plural y en singular (con o sin los artículos correspondientes), pese a que en la presente lista solo incluimos una de las formas.

No incluimos en la presente lista las siglas que aparecen únicamente en el apartado de agradecimientos, en las citas literales o en las referencias bibliográficas.

ⁱⁱ La sigla “AICLE” aparece también citada en la presente tesis doctoral en su forma en inglés “CLIL” (“*content and language integrated learning*”), así como con las variantes “EICLE” (“*enfoque integrado de contenidos y lenguas extranjeras*”) e “ICL(HE)” (“*integrating content and language (in higher education)*”), esta última referida a la educación superior y sin una traducción al español establecida.

ⁱⁱⁱ Citamos también las siglas “DCIB” y “DCLA” como versiones españolas de “BICS” y “CALP”, respectivamente.

^{iv} En caso de programas informáticos y similares que son más conocidos por su sigla, los introducimos con la sigla y en nota al pie indicamos su significado.

^v La sigla “EE” aparece también citada con la variante “ES”, con el mismo significado.

^{vi} La sigla “EF” aparece también citada con la variante “IF”, que corresponde a “instrucción formal”.

Capítulo 1

Introducción

1.1. Justificación y motivación de la tesis

Los sistemas educativos europeos –y del resto del mundo– confieren en nuestros días una importancia mayor que nunca al aprendizaje (o adquisición)¹ de lenguas extranjeras (ALE), puesto que es necesario educar ciudadanos² multilingües y multiculturales en un contexto en el que las consecuencias lingüísticas de la globalización se hacen cada vez más patentes (Lasagabaster, 2008). No es de extrañar, por lo tanto, que las demandas socioeconómicas y políticas del mundo contemporáneo global hayan puesto el multilingüismo en el centro de las agendas europeas y que la búsqueda de enfoques metodológicos adecuados y de entornos eficientes para el ALE se haya convertido en una preocupación social (Juan Garau, 2008; Juan-Garau y Salazar-Noguera, 2015b; Pérez-Vidal, 2015), sobre todo

¹ Aunque somos conscientes de las diferencias que a menudo se establecen entre los sustantivos “adquisición” y “aprendizaje” de lenguas y los verbos correspondientes (véase Manchón Ruiz, 1987), en esta tesis utilizamos los dos términos indistintamente, como sinónimos.

² Cuando no indiquemos lo contrario, a lo largo de la presente tesis doctoral utilizamos el masculino plural referido a personas como género no marcado para englobar ambos sexos.

porque se ha constatado que los métodos tradicionales de ALE no siempre conducen a la competencia lingüística deseada o adecuada (Marsh, 2002; Lasagabaster y Sierra, 2009; Coyle *et al.*, 2010; Juan-Garau y Salazar-Noguera, 2015b).

En efecto, en el seno de la Unión Europea, según los datos del último Eurobarómetro, solo el 54% de los ciudadanos afirma ser capaz de mantener una conversación en una lengua diferente de su(s) lengua(s) materna(s) –L1–, porcentaje que en España baja hasta el 46% (European Commission, 2012a). De hecho, según Lasagabaster (2008), en España hay demasiados jóvenes que terminan la educación obligatoria con una capacidad muy limitada de comunicarse en una lengua extranjera (LE).³ En esta línea, Fernández Fontecha (2008) añade que el ALE tradicionalmente ha sido un punto débil del sistema educativo español, y los resultados han estado por debajo de las expectativas pese a que aprender una LE, particularmente el inglés, es una de las grandes prioridades de la agenda española (Llinares y Whittaker, 2010). Además, el hecho de que el inglés no haya desempeñado un papel instrumental en nuestro país podría explicar la falta de motivación de la población hacia el aprendizaje de esta lengua, una de las principales razones del fracaso en el ALE.

En este escenario, la implementación del aprendizaje integrado de contenidos⁴ y lenguas extranjeras (AICLE) en Europa y específicamente en España se hace cada vez más común, puesto que este enfoque tiene el potencial para desarrollar la competencia comunicativa en una LE, el cual puede desplegarse sin dedicar horas adicionales a la enseñanza de la lengua meta (European Commission, 2004a). Por consiguiente, el *two-for-(the-price-of-)one*,⁵ que algunos autores –entre ellos, Dalton-Puffer y Smit (2007), Dalton-Puffer (2008), Lightbown y Spada (2011), Bruton (2013) y Juan-Garau y Salazar-Noguera (2015b)– citan como una de las principales justificaciones del AICLE, es especialmente útil en comunidades bilingües (Lasagabaster, 2008), como las Islas Baleares, donde el currículo escolar incluye las dos lenguas oficiales junto con una (o incluso más) LE. En dichos casos, los alumnos tienen que estudiar por lo menos tres lenguas y,

³ A pesar de que a menudo se diferencia entre una segunda lengua (L2) –aquella lengua diferente de la L1 de un estudiante, pero que se utiliza ampliamente en su entorno fuera del contexto escolar (Leki, 2009)– y una LE, en esta tesis doctoral utilizaremos los dos términos indistintamente, para referirnos a cualquier lengua diferente de la(s) L1 de un aprendiz, excepto en los casos en los que indiquemos lo contrario.

⁴ Aunque “contenido(s)” se utiliza con diferentes significados en la literatura, en esta tesis doctoral usamos este término para referirnos al tema o el mensaje que se transmite a través de la lengua y no a la lengua que se usa para hacerlo. En definitiva, utilizamos “contenido(s)” como sinónimo de “contenido(s) curricular(es)”.

⁵ Nos referimos al hecho de aprender simultáneamente una LE y una materia no lingüística (de ahí el “dos por uno”).

consecuentemente, el tiempo dedicado a cada una de ellas se convierte en un aspecto clave –y a menudo controvertido, según Lasagabaster (2008)– en la planificación educativa (Muñoz, 2002; Lasagabaster, 2008), como apunta Siguan (1981: 45):

Si el sistema escolar preveu alguna forma de bilingüisme [...], i [...] estableix la presència de les dues llengües a l'ensenyança, aleshores la necessitat d'introduir a més una llengua estrangera complica notablement la programació, perquè es tracta d'introduir tres llengües al llarg de l'edat escolar i de distribuir entre elles el temps disponible.⁶

En este sentido, por ende, el contexto AICLE permite no solo un mayor contacto con la LE sino también una mayor concentración de dicho contacto, sin que ello suponga añadir tiempo extra al período previsto de aprendizaje de la lengua meta (Juan Garau, 2008; Gallardo del Puerto y Martínez Adrián, 2013). Es más, el enfoque AICLE es considerado actualmente una de las metodologías más complejas e integrativas para la enseñanza multilingüe, puesto que incluye elementos que van más allá de la combinación de contenidos lingüísticos y no lingüísticos (como la promoción del aprendizaje cooperativo, por citar solo un ejemplo), desde edades tempranas hasta la educación de adultos y la formación profesional (Carballosa González, 2008).

Asimismo, los teóricos de la educación suelen coincidir en que la capacidad de pensar en diferentes lenguas, aunque sea en escasa medida, puede tener un impacto positivo sobre el aprendizaje del contenido no lingüístico, con lo que el AICLE no solo fomenta la competencia lingüístico-comunicativa, sino que también sirve para estimular la flexibilidad cognitiva y, con ello, el desarrollo cognitivo, como apuntan Juan-Garau y Salazar-Noguera (2015b). Según dichas autoras, este es uno de los motivos principales por el que el enfoque AICLE se ha popularizado en todo tipo de centros educativos, países y continentes, ya que cuantas más lenguas conozca un hablante más éxito tendrá en aprender una nueva lengua meta (Jarvis, 2015).

Aparte de estos efectos positivos atribuidos al AICLE y que se discutirán en profundidad a lo largo de la tesis, los resultados empíricos de la investigación sobre dicho enfoque apuntan igualmente al desarrollo de una mayor competencia lingüístico-comunicativa en general, si bien algunas áreas parecen desarrollarse más que otras bajo el

⁶ A lo largo de la presente tesis doctoral, reproduciremos las citas literales en el idioma original (o en la lengua de la versión consultada, en caso de obras traducidas).

AICLE (véanse Dalton-Puffer, 2008; Ruiz de Zarobe, 2011, 2015; Pérez-Cañado, 2012, para revisiones de los resultados). A este respecto, cabe apuntar que la escritura es una de las destrezas lingüísticas menos estudiada en la investigación sobre el impacto del AICLE (Dalton-Puffer *et al.*, 2010b; Whittaker *et al.*, 2011), probablemente porque al comparar diferentes cohortes de aprendices intervienen más factores de confusión en esta destreza que en otras (Dalton-Puffer, 2011a). Asimismo, los escasos estudios que se centran en la escritura en contextos AICLE han dado resultados poco concluyentes (Dalton-Puffer, 2008; Ruiz de Zarobe, 2011, 2015; Pérez-Cañado, 2012). Por ello, como señala Pérez-Cañado (2012), es necesario llevar a cabo más investigación empírica sobre los resultados lingüísticos del AICLE, especialmente usando diseños longitudinales, para arrojar algo de luz sobre las contradicciones de la investigación llevada a cabo hasta la fecha (Ruiz de Zarobe, 2015). En este sentido, hay que tener en cuenta algunas de las características típicas de la investigación sobre los resultados lingüísticos del enfoque AICLE, que recogen las palabras de Dalton-Puffer (2011a: 186):

The standard of comparison in such studies are not native speakers of the medium of instruction, but learners studying the target language in traditional foreign language classes, often attending the same school as the CLIL students and usually referred to as mainstream or non-CLIL students.

Given the fact that CLIL students nearly always continue with their regular foreign language program alongside their CLIL content lessons and thus have a time advantage over their peers, it is to be expected that their foreign language test scores surpass those of the mainstream learners. [...] Even so, the question of how much and in what respect CLIL students are better remains of interest, as does the question of why.

A partir de los antecedentes reseñados en las líneas anteriores, en esta tesis doctoral abordamos el estudio del efecto del enfoque AICLE sobre la producción escrita en inglés como lengua extranjera (ILE) de estudiantes de educación secundaria obligatoria (ESO) de las Islas Baleares desde una perspectiva longitudinal, con el objetivo general de contribuir a llenar algunos de los vacíos detectados en la investigación sobre el AICLE y que se recogerán a lo largo del presente trabajo. Cabe señalar que entendemos la escritura como una actividad comunicativa (Argüelles Álvarez, 2004), desde el prisma de la lingüística funcional (Halliday, 1996), con lo que saber escribir es tener la capacidad de comunicar

produciendo textos significativos, dirigidos a un público ausente (Martín Úriz, 2005). Asimismo, nos centramos en el desarrollo de la escritura como producto, partiendo de la base de que “L2 development is a complex, dynamic process; however, it is mostly investigated through L2 products, slices of L2 performances elicited at certain points of time under a set of specific circumstances” (Alanen *et al.*, 2010: 23). Además, si bien el enfoque AICLE, es el centro de interés de nuestra investigación, “[t]he contrast of different learning contexts and their impact on learners’ linguistic development in a second or foreign language is one of the new areas of interest in SLA [second language acquisition] research” (Pérez-Vidal y Roquet, 2015: 237). Por ello, contaremos con dos cohortes comparables de alumnos de educación secundaria de ILE que pertenecen a dos contextos diferentes de enseñanza de la LE: un grupo de estudiantes que recibe un tratamiento de la LE formado por una combinación de AICLE junto con enseñanza formal de inglés (EFI) y otro grupo de alumnos que solo recibe EFI.

Más allá de las motivaciones descritas en los párrafos precedentes, en un ámbito más personal, la elección de la producción escrita como foco de atención de la presente tesis doctoral ha encontrado un acicate en la experiencia de su autora con los textos escritos, debido a su formación académica y su día a día profesional como traductora. Desde esta perspectiva, por lo tanto, somos plenamente conscientes de la importancia de los textos escritos en la sociedad actual, y de que a la hora de transmitir un mensaje cuenta no solo lo que se dice (el fondo), sino también *cómo* se dice (la forma). La relevancia de la forma de los textos escritos, que carecen de muchos de los elementos no verbales moduladores del discurso presentes en la oralidad, es uno de los aspectos que intentamos transmitir a nuestros alumnos de las asignaturas de redacción académica que impartimos. Y es que, a partir de la incipiente experiencia de la autora de la tesis como profesora de universidad, hemos podido constatar las deficiencias que presentan muchos de los textos de los universitarios, ya que la escritura es una destreza compleja que requiere desplegar un abanico de estrategias y conocimientos que no solo incluyen la competencia lingüístico-comunicativa y que se adquieren con una combinación de práctica intensiva y enseñanza explícita. Dicha instrucción formal de la redacción debería abordarse ya desde los niveles iniciales de la escolarización, considerando la escritura como producto pero también como proceso, con el fin de que los estudiantes sean capaces de emprender un proceso consciente y reflexivo de planificación, formulación y revisión, para convertir una sucesión de ideas

en un texto coherente, cohesionado, correcto y adecuado, pues de ello dependerá su eficacia comunicativa.

1.2. Contextualización de la investigación: el proyecto COLE

Esta tesis doctoral, que tiene como objetivo general evaluar el impacto del AICLE sobre la producción escrita de estudiantes de secundaria de ILE de las Islas Baleares, se enmarca en el proyecto de investigación COLE (Combinación de Contextos de Aprendizaje; *Combination of Contexts for Learning*),⁷ financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia –MEC– (HUM2007-66053-C02-01/02) y por el Ministerio de Ciencia y Competitividad (FFI2010-21483-C02-01 y FFI2013-48640-C2-2-P). En dicho proyecto participan conjuntamente la Universitat Pompeu Fabra (UPF) de Barcelona y la Universitat de les Illes Balears (UIB). Su coordinadora e investigadora principal (IP) es la Dra. Carmen Pérez (UPF), mientras que la IP de la UIB es la Dra. Maria Juan.

El proyecto COLE es un ambicioso e innovador proyecto de investigación que tiene como objetivo comparar y contrastar el impacto de tres contextos de ALE: la enseñanza formal (EF) tradicional, el enfoque AICLE y las estancias en el extranjero (EE) en países en los que se habla la lengua meta como L1. Estos son los contextos de ALE, a menudo combinados, en los que cada vez participan más alumnos. Por lo tanto, investigar sus efectos y beneficios complementarios es de máxima relevancia, no solo para las familias y para los propios estudiantes, sino también para los gestores de dichos programas y para la sociedad en general. Sin embargo, no tenemos conocimiento de que otros proyectos se hayan centrado en la complementariedad de la EF de LE, el AICLE y las EE, con lo cual el proyecto COLE pretende llenar el vacío de investigación constatado en la línea de esta nueva perspectiva. El proyecto trata de revelar el impacto lingüístico y actitudinal de dichos tres contextos de aprendizaje de la lengua inglesa en territorios bilingües español-catalán (Cataluña y las Islas Baleares) donde coexisten diversas lenguas y culturas. Los principales resultados del proyecto COLE relativos al contraste entre los contextos AICLE y EFI en entornos de ESO se recogen en un volumen editado recientemente por Juan-Garau y Salazar-Noguera (2015a), mientras que los resultados de dicho proyecto en relación con el contexto de las EE en comparación con la EFI en educación superior pueden consultarse en el libro editado por Pérez-Vidal (2014).

⁷ Si no indicamos otra fuente, toda la información sobre el proyecto COLE procede de Juan-Garau y Salazar-Noguera (2015c).

El proyecto COLE se basa en un proyecto anterior llamado SALA (Estancias en el Extranjero y Adquisición de Lenguas; *Study Abroad and Language Acquisition*), que comparaba los beneficios lingüísticos y socioculturales de dos contextos de ALE (EE y EF) a corto y a largo plazo entre estudiantes universitarios a los que se hacía un seguimiento durante dos años y medio (véanse Pérez-Vidal y Juan-Garau, 2010; Pérez-Vidal, 2014, para más detalles).⁸ El proyecto COLE amplió el alcance de la investigación anterior recogiendo datos sobre estudiantes de secundaria para establecer la relevancia de la competencia lingüística inicial en la adquisición de lenguas adicionales. Puesto que cada vez había más centros educativos del territorio de habla catalana y del resto de España que lanzaban programas de ALE –mayoritariamente, inglés– basados en la metodología AICLE, siguiendo las recomendaciones comunitarias (Pérez-Vidal y Juan-Garau, 2010; Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010), cuando en 2007 se inició el proyecto COLE se decidió incluir como objeto de estudio dicho contexto de ALE basado en contenidos.

En el seno del proyecto COLE se parte de la hipótesis de que existe una gradación o continuo de contextos de ALE que van desde los entornos con enseñanza explícita (EF) hasta la adquisición más naturalista (EE), de manera que el AICLE se situaría en el centro. En el marco de la hipótesis de la gradación, el proyecto COLE defiende la combinación y complementariedad de los tres contextos de ALE mencionados, puesto que cada uno permite distintos beneficios y tiene un potencial diferente. De esta manera, si un estudiante participa en los tres contextos, en última instancia, este perfil multilingüe combinado le proporcionará mayores oportunidades de desarrollo profesional. El proyecto también defiende y estudia entornos de comunicación virtuales para fomentar la adquisición del ILE, porque se han generalizado y aportan oportunidades para la internalización en casa cuando no son posibles las EE (Jacob, 2013; Prieto-Arranz *et al.*, 2013; Pérez-Vidal, 2015). Finalmente, el proyecto también analiza la práctica lingüística a través de los diferentes contextos de ALE y su impacto sobre la empleabilidad (véanse, por ejemplo, Pérez-Vidal, 2009; Moratinos-Johnston *et al.*, 2014).

⁸ El proyecto COLE tiene continuidad a través de los proyectos CO3 –Contexto, Contacto y Nivel de Competencia en la adquisición del inglés. Estudio comparativo de tres entornos de aprendizaje y su impacto lingüístico y emocional: la instrucción formal (IF), la estancia en el extranjero (ES) y el enfoque integrado de contenidos y lengua (EICLE)– y Adquisición de Lenguas en el Aula Multilingüe y Multicultural: Internacionalización en el Propio País y en el Extranjero para todos los Aprendices, financiados por el Ministerio de Economía y Competitividad (FFI2010-21483-C02-01/02 y FFI2013-48640-C2-1/2-P, respectivamente).

El proyecto COLE utiliza un complejo diseño longitudinal pretest-postest para medir las destrezas lingüísticas en ILE, así como variables afectivas. Para ello, se valió de una batería de pruebas diseñadas específicamente para recoger datos cuantitativos con el fin de evaluar el nivel de competencia lingüística de las cuatro destrezas (comprensión y producción escritas y orales) así como de los conocimientos léxico-gramaticales de dos cohortes de alumnos adolescentes (un grupo de comparación, que recibía un tratamiento de la LE formado por EFI por sí sola, y un grupo experimental, que recibía un tratamiento de la LE que combinaba EFI y AICLE). Con ello, se ha contribuido a una mejor comprensión de la hipótesis de la gradación del proyecto COLE en relación con las ganancias que permiten los contextos de aprendizaje objeto de estudio. Por otra parte, datos cualitativos recogidos a través de varios tipos de cuestionarios han permitido investigar las diferencias individuales de los aprendices relacionadas con las variables afectivas y las características del programa. En la presente tesis doctoral se usan parte de los datos recogidos por el proyecto relativos a la producción escrita, siguiendo el diseño metodológico que se detalla en el capítulo 3, con el objetivo de aportar algo de luz sobre el efecto del enfoque AICLE sobre la competencia escrita en lengua inglesa de estudiantes de secundaria.

1.3. Objetivos y aportaciones originales de la tesis

Teniendo en cuenta los antecedentes reseñados y en el marco del proyecto COLE descrito en las líneas precedentes, esta tesis doctoral aborda la escritura en ILE desde la perspectiva del producto (partiendo del texto como resultado, es decir, la producción escrita), con el objetivo general de investigar si el enfoque AICLE es beneficioso para la producción escrita en la lengua meta (véanse Dalton-Puffer, 2008; Pérez-Cañado, 2012; Ruiz de Zarobe, 2011, 2015) y, en caso afirmativo, qué patrón evolutivo sigue la escritura y en qué dominios se concentra dicho impacto. Más concretamente, pretendemos arrojar algo de luz sobre si la producción escrita de estudiantes de secundaria muestra signos de mayor desarrollo en entornos AICLE respecto de la que presenta un grupo comparable de aprendices en contextos de EFI, en aras de llenar algunos de los vacíos de investigación que se apuntan en 1.1 y que se ampliarán a lo largo de la presente tesis doctoral.

Para ello, llevamos a cabo un estudio longitudinal en el que evaluamos la producción escrita en inglés de dos grupos de estudiantes adolescentes comparables a lo largo de tres cursos académicos consecutivos. Con este objetivo, utilizamos una batería de

medidas analíticas, así como una escala de evaluación global de la producción escrita de tipo más holístico. Para interpretar mejor los resultados, nos valemos de ejemplos reales (fragmentos y muestras de redacciones) extraídos del corpus de trabajo, que aportan una perspectiva más cualitativa a la caracterización de la producción escrita, así como datos procedentes de cuestionarios sobre las destrezas trabajadas y el tratamiento de la escritura en el aula respondido por el alumnado y el profesorado de AICLE y de EFI. Además, contamos con un pequeño grupo de estudiantes nativos de inglés (NLSE) como punto de referencia, y una submuestra de participantes también es evaluada longitudinalmente usando una tarea de redacción basada en contenidos relacionados con la materia AICLE.

No tenemos constancia de que se haya llevado a cabo ningún estudio longitudinal en relación con el efecto del AICLE sobre la producción escrita que abarque un período temporal tan largo. En efecto, según Ruiz de Zarobe (2010), la investigación sobre los efectos longitudinales del AICLE es muy limitada. Además, el hecho de utilizar un diseño metodológico que combine a la vez un enfoque cuantitativo (que parte de dos tipos de evaluaciones) con elementos cualitativos constituye también una novedad en el ámbito de la investigación en AICLE. La presencia de NLSE y el tipo de análisis que llevamos a cabo (intergrupos e intragrupos) son dos elementos adicionales diferenciadores de nuestra tesis doctoral, así como la evaluación combinada tanto de la producción escrita de temática general como de la escritura relacionada con contenidos de la asignatura de AICLE.

En definitiva, la presente tesis doctoral pretende hacer una contribución empírica al estudio del efecto del AICLE sobre la producción escrita en lengua inglesa de estudiantes de secundaria, un área insuficientemente investigada. Por ende, pretendemos averiguar si el número de horas de exposición a la lengua meta tiene un efecto positivo sobre la producción escrita en LE y, en caso afirmativo, si esta ventaja generada por una cuestión cuantitativa se ve potenciada por aspectos de índole cualitativa, beneficios ambos atribuidos al AICLE, como se discutirá a lo largo de este texto, un enfoque para el ALE complementario a la EFI por sí sola.

1.4. Estructura de la tesis

Esta tesis doctoral se estructura en seis capítulos, más el apartado de referencias bibliográficas y los anexos. En este primer capítulo introductorio establecemos los antecedentes que justifican y motivan la necesidad de llevar a cabo la presente

investigación, la contextualizamos dentro del proyecto investigador en la que se enmarca y describimos sus objetivos generales, así como las aportaciones originales que se derivan.

El segundo capítulo aporta el marco teórico para la tesis y se estructura en dos grandes bloques. Por una parte, definimos el AICLE, explicamos los fundamentos teóricos sobre adquisición de segundas lenguas (ASL) en los que se basa, lo caracterizamos y exponemos su potencial, enfatizamos su dimensión europea, diferenciamos el AICLE de otros contextos de ALE como la EF, hacemos un recorrido por los distintos programas a través de los cuales se ha implementado el enfoque AICLE en las Islas Baleares, reseñamos los estudios que investigan el impacto del AICLE sobre la competencia lingüístico-comunicativa y terminamos discutiendo las limitaciones y los retos a los que se enfrenta el AICLE. Por otra parte, nos centramos en el AICLE y la escritura en una LE, bloque en el que caracterizamos la escritura en una LE, aportamos los fundamentos teóricos para la evaluación de la producción escrita en LE, describimos el papel que desempeña la escritura en los contextos AICLE y reseñamos la investigación llevada a cabo hasta la fecha que investiga el impacto del AICLE sobre la producción escrita enfatizando los vacíos que es necesario llenar. Concluimos el capítulo con un resumen del mismo.

Los capítulos 3, 4 y 5 constituyen la aportación original de la presente tesis doctoral, es decir, la investigación propiamente dicha. En el capítulo 3 pormenorizamos los detalles sobre el diseño metodológico, en el cuarto capítulo presentamos los resultados y en el quinto los discutimos.

Por lo que respecta al capítulo 3, tras una introducción al método de nuestra tesis, presentamos el diseño de la investigación y los procedimientos seguidos, aportamos las preguntas de investigación (PI), explicamos el tratamiento de la LE que se lleva a cabo en los contextos educativos analizados, describimos a los participantes, los instrumentos de investigación y los procedimientos utilizados para evaluar la producción escrita, presentamos las técnicas analíticas y estadísticas y los procedimientos para asegurar la validez y la fiabilidad del estudio y terminamos el capítulo con un resumen.

En el capítulo 4 aportamos los resultados fruto de nuestro estudio siguiendo la estructuración de las PI: es decir, tras la introducción, presentamos los resultados longitudinales intragrupos; a continuación, nos centramos en comparar los dos grupos de estudiantes de ILE; seguidamente, contrastamos la producción escrita de los dos grupos de alumnos de ILE con los NLSE; posteriormente, presentamos los resultados del subestudio

de índole exploratorio sobre la producción escrita basada en contenidos específicos, y terminamos el capítulo con un resumen.

En cuanto al quinto capítulo, la discusión de los resultados, aparte de la introducción y el resumen con que se abre y cierra el capítulo respectivamente, se organiza en tres grandes bloques. En el primero, se discuten los resultados relativos a la producción escrita general de los estudiantes de ILE, distinguiendo entre los resultados longitudinales y la comparación entre ambos grupos. En el segundo bloque, se comparan los resultados de la producción escrita de los NLSE con la de los dos grupos de alumnos de ILE. Finalmente, el tercer bloque se refiere a la producción escrita basada en contenidos específicos.

Para terminar, el capítulo 6 aporta consideraciones finales a modo de conclusiones y propone implicaciones pedagógicas y líneas de investigación futura. Tras el cuerpo de la tesis, incluimos la lista de las referencias bibliográficas citadas y los anexos. Por lo tanto, tras esta introducción, estamos en disposición de dar paso al segundo de los capítulos de nuestra tesis doctoral, en el que presentamos los fundamentos teóricos sobre los que se cimienta nuestra investigación.

Capítulo 2

Marco teórico

2.1. Introducción

Este segundo capítulo aporta el marco teórico de ASL que sustenta el AICLE, en tanto que enfoque educativo para el ALE cuyo impacto sobre la escritura en ILE pretendemos evaluar. Por lo tanto, más allá de esta introducción y del resumen (2.4), apartados comunes a la mayoría de los capítulos de esta tesis doctoral, el presente capítulo se divide en dos grandes bloques temáticos: uno sobre el AICLE en general (2.2) y otro sobre el AICLE y la escritura en LE (2.3). Siguiendo esta estructuración, por una parte, aportamos los principios teóricos sobre ASL en los que se basa el AICLE; lo caracterizamos destacando su potencial; establecemos puntos de convergencia y diferencias respecto de otro contexto de ALE que lo complementa, la EF; enfatizamos la dimensión europea del AICLE y las políticas comunitarias en materia de multilingüismo que fomentan estrategias como las fórmulas de semiinmersión que proporciona el AICLE, con una mirada puesta en la implementación de dichos programas en España; hacemos un recorrido por los diferentes programas para el ALE basados en la metodología AICLE que se han puesto en práctica en las Islas Baleares, con un énfasis especial en el programa de Secciones Europeas, el plan

piloto para el fomento del ALE vigente en el momento de la recogida de los datos; revisamos los estudios que se centran en el impacto del AICLE sobre la competencia lingüística, y terminamos apuntando las limitaciones y los retos a los que se enfrentan el AICLE y la investigación sobre dicho enfoque. Por otra parte, al abordar más específicamente la relación entre el AICLE y la escritura en una LE, caracterizamos la escritura en LE y la complejidad que entraña dicha destreza; recogemos la idiosincrasia propia de la evaluación de la producción escrita en LE, aspecto en el que ahondamos en 3.8, en que presentamos de manera crítica las decisiones metodológicas relativas a la manera de proceder para evaluar las redacciones que configuran el corpus de la presente tesis doctoral; desvelamos el papel que desempeña la escritura en LE en contextos AICLE, tanto por lo que respecta a la perspectiva teórica como a la realidad de la práctica educativa, y por último reseñamos los escasos estudios que se centran en evaluar el impacto del AICLE sobre la producción escrita en LE, enfatizando los vacíos que nuestra investigación pretende contribuir a llenar.

2.2. El AICLE

El AICLE es un enfoque educativo dual en el que se utiliza una lengua adicional⁹ para enseñar y aprender tanto contenidos curriculares como la lengua meta (Coyle, 2008; Coyle *et al.*, 2010; Juan-Garau y Salazar-Noguera, 2015b). Es decir, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el centro de atención no está solo en el contenido ni solo en la lengua, sino que ambos aprendizajes están entrelazados o, lo que es lo mismo, se elimina la separación entre el desarrollo curricular y el estudio de la lengua meta (Juan-Garau y Salazar-Noguera, 2015b), aunque pueda ponerse mayor énfasis en uno que en otro en un momento dado (Coyle, 2008; Coyle *et al.*, 2010). De hecho, Marsh (2002) concreta que la proporción del contenido y la lengua puede variar: por ejemplo, de un 90% de contenido y un 10% de lengua en una clase impartida por un profesor de geografía a, por ejemplo, un 25% de contenido y un 75% de lengua en una lección impartida por un docente de lengua, en un mismo programa. Volviendo a la conceptualización del AICLE, Juan-Garau y Salazar-Noguera (2015b), por su parte, definen el AICLE como una forma de enseñanza de lenguas basada en contenidos que se sitúa en la parte central del continuo entre los

⁹ Una lengua adicional es “cualquier [...] lengua que se aprende además o después de la primera”, sin tener en cuenta la clásica distinción entre “lengua segunda”, “LE” o “lengua minoritaria” (Pérez-Vidal, 2001: 218).

enfoques pedagógicos *content-driven* y los *language-driven* (véase el apartado 2.2.3 para una mayor discusión sobre el continuo de contextos de ALE).

En cuanto a la motivación del AICLE, más allá de su potencial relacionado con la mejora de la competencia lingüística en la lengua meta, el aprendizaje del contenido curricular y el desarrollo de habilidades de aprendizaje que se expondrá con mayor detalle en el apartado siguiente, la concurrencia de cuatro fuerzas proactivas son lo que explica el desarrollo exponencial del AICLE en los diferentes países europeos:¹⁰ el deseo de los padres de que sus hijos sean competentes en al menos una LE, la voluntad de los gobiernos de mejorar la educación lingüística para conseguir una ventaja socioeconómica, la aspiración de la Comisión Europea de asentar las bases para una mayor inclusión y fortaleza económica, y la visión de los expertos del ámbito educativo del potencial que tiene la integración de la enseñanza de lenguas con la de otras materias (Coyle *et al.*, 2010). Por lo tanto, la combinación de iniciativas desde las bases y de políticas de arriba abajo ha convertido un problema lingüístico en un potencial lingüístico (Juan-Garau y Salazar-Noguera, 2015b), lo cual se ha conseguido primordialmente introduciendo la metodología AICLE. Dicha motivación para la implementación del AICLE se recoge en las palabras siguientes, que condensan algunos de los rasgos definitorios del enfoque que desarrollaremos en los apartados sucesivos:

Based on the fact that foreign language learning achievement in school settings is frequently regarded as unsatisfactory, the notion of turning classrooms into more of a naturalistic environment where the target language can be picked up incidentally, not just deliberately, has gradually gained momentum from the 1970s onwards, with various educational approaches [...] seeking to maximize exposure to additional languages so as to promote functional fluency in them (Juan-Garau y Salazar-Noguera, 2015b: 1).

2.2.1. Principios teóricos subyacentes al AICLE

La esencia del AICLE es la integración entre los contenidos y la lengua (Mehisto *et al.*, 2008). Marsh (2002: 17) se expresa en la misma línea: “If there is no dual-focus on language and non-language content within a lesson or a course then it does not qualify as a

¹⁰ Véase 2.2.4 para más detalles sobre la relevancia del AICLE para los objetivos de la Unión Europea en materia de multilingüismo.

form of CLIL”. Coyle *et al.* (2010: 1) sintetizan esta idea de manera muy clara: “CLIL is not a new form of language education. It is not a new form of subject education. It is an innovative fusion of both”. Según Coyle (2002), por lo tanto, dicha integración es una potente herramienta pedagógica, que pretende “salvaguardar” la materia que se enseña y a la vez promover la lengua como medio y objeto en sí mismo del proceso de aprendizaje. Consecuentemente, el AICLE tiene un objetivo general doble (el “dos por uno” que hemos mencionado en la introducción): por una parte, conseguir el mismo nivel de aprendizaje en las asignaturas de contenido en la lengua meta que con el currículo estándar en la L1 y, por la otra, obtener un aprendizaje lingüístico en la L2 mayor que con el currículo tradicional (Masih, 1999; Mehisto *et al.*, 2008). Mehisto *et al.* (2008) añaden un tercer objetivo, que es el desarrollo de las habilidades de aprendizaje, puesto que estas son los puntales para conseguir los objetivos lingüísticos y de adquisición del contenido curricular.

Por lo que respecta a la designación del constructo, “aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras” (y la sigla correspondiente “AICLE”) es la denominación genérica más común en la literatura y en los textos legales en español sobre la materia y, por consiguiente, será la que utilizaremos a lo largo de esta tesis. De hecho, la denominación AICLE¹¹ fue propuesta y adoptada en 1994 (Mehisto *et al.*, 2008) por EuroCLIC, una red promovida por la Comisión Europea integrada por expertos de diferentes ámbitos: miembros de la administración educativa, investigadores y docentes (véanse, por ejemplo, Coyle, 2002; Marsh, 2002), como término “paraguas” que engloba diferentes formas de enseñanza que combinan lengua y contenidos. Más concretamente, el término AICLE se acuñó con la intención de crear una etiqueta neutra para facilitar la comunicación entre expertos internacionales (Dalton-Puffer *et al.*, 2010a). Sin embargo, existe un abanico de términos que ponen el acento en un aspecto u otro del concepto principal AICLE (y los diferentes modelos existentes), como “content-based second language instruction”, “content-based instruction”, “sheltered subject matter teaching” o “theme-based language instruction”, entre muchos otros (Fernández Fontecha *et al.*, 2005). Además, algunos autores (por ejemplo, Pérez Vidal, 2008) enfatizan la visión global del proceso de aprendizaje, en el que la enseñanza también desempeña un papel crucial, y por ello prefieren usar la expresión “enfoque integrado de contenidos y lenguas extranjeras” (y

¹¹ Aunque la primera denominación adoptada fue la original en inglés, “content and language integrated learning” y la sigla correspondiente “CLIL”, a lo largo de este texto nos referiremos siempre a ella según la traducción española “AICLE”, que se documenta ya en 1999 (véase Naves y Muñoz, 1999).

la sigla “EICLE”). Por otra parte, en la conferencia sobre el AICLE en educación superior, celebrada en Maastricht en el año 2003, se acuñó el término “integrating content and language (in higher education)” y la sigla ICL(HE) (Smit y Dafouz, 2012; Fortanet-Gómez, 2013; Gustafsson y Jacobs, 2013; Pérez-Vidal, 2015), debido a que algunos autores consideraban necesario la existencia de un término diferente para la educación superior, puesto que, a menudo, en esta etapa el aprendizaje de lenguas no es tan relevante y el énfasis se pone más en el contenido (Fortanet-Gómez, 2013).

Dejando de lado las consideraciones terminológicas, es importante apuntar que la adopción de una etiqueta era, en efecto, un paso fundamental para caracterizar (y diferenciar) el AICLE respecto de otros modelos de ALE, como la educación bilingüe, la enseñanza basada en contenidos, la inmersión, etc. (Coyle, 2007, 2008), como se discutirá más adelante. En este sentido, la Unión Europea recomendó adoptar el enfoque AICLE, entendido como dicho amalgama de aprendizaje de lenguas y materias de contenido, en el que una asignatura no lingüística se imparte a través de una LE (Juan-Garau y Salazar-Noguera, 2015b). La naturaleza europea del enfoque también es enfatizada por Coyle (2008), que indica que el AICLE tiene sus raíces en el contexto europeo, donde los entornos sociolingüísticos y políticos son muy ricos y diversos.

No obstante, enseñar y aprender a través de LE es una práctica general (presente en todos los continentes), diversa en cuanto a objetivos, metodologías y resultados (Masih, 1999) y que no constituye en absoluto una novedad en la esfera educativa (Masih, 1999; Coyle, 2007; Mehisto *et al.*, 2008; Coyle *et al.*, 2010; Roquet i Pugès, 2011; Marsh, 2012; Pérez-Cañado, 2012; Juan-Garau y Salazar-Noguera, 2015b). De hecho, se llega a afirmar que es tan antigua como la educación misma (Coyle *et al.*, 2010; Juan-Garau y Salazar Noguera, 2015b), y que era una característica de la escolarización en Europa ya en la época medieval (Dalton-Puffer, 2007; Juan-Garau y Salazar Noguera, 2015b). Ahora bien, Dalton-Puffer (2007) matiza que la enseñanza-aprendizaje a través de LE sí que es una innovación de los sistemas educativos formales financiados con fondos públicos de los países europeos, que desde el siglo XIX se han orientado mayoritariamente hacia sus estados conceptualmente monolingües.

A pesar de su antigüedad en la práctica, según Masih (1999), la conceptualización del aprendizaje a través de una LE es mucho más reciente y los primeros grandes estudios nacionales sobre los modelos de enseñanza y aprendizaje a través de una LE para hablantes de una lengua mayoritaria derivan de la introducción de los programas canadienses de

inmersión (véase, por ejemplo, Swain y Lapkin, 1982, para más detalles): “[w]ith 30 years of experience and an ongoing cycle of evaluation, research and development Canadian immersion education is probably one of the best documented educational programmes ever” (Dalton-Puffer, 2002: 10).

Por lo tanto, el AICLE se considera un descendiente de los programas canadienses de inmersión y de los modelos estadounidenses de enseñanza basados en contenidos,¹² cuyos orígenes se remontan a finales de la década de 1950. Tal como discuten Coyle *et al.* (2010), la inmersión canadiense en francés se desarrolló para reforzar el bilingüismo en el país, y su popularización y su rápida expansión fueron el resultado de una combinación simultánea de presiones de las bases (las familias) y de presiones sociopolíticas de arriba abajo de la sociedad canadiense hacia el cambio. Una razón predominante por la que la inmersión recibió un apoyo y una atención tan generalizados fue una necesidad proactiva de reforzar la unidad nacional. Por lo tanto, la inmersión en las escuelas actuó como respuesta pragmática a un problema lingüístico-cultural. A partir de ese momento el impacto de la inmersión en francés empezó a investigarse en la comunidad anglófona de la ciudad quebequense de Montreal (Pérez-Cañado, 2012), y a ampliarse y extenderse más allá de las fronteras americanas.

Con todo, en Europa, tal como apuntan Juan-Garau y Salazar-Noguera (2015b), los programas AICLE suelen ser programas de inmersión parcial, posiblemente debido a que los países europeos tienen que gestionar la diversidad de lenguas y culturas que rivalizan por un espacio y una atención mayores en los currículos educativos, como en el caso de las Islas Baleares. Sin embargo, en el continente europeo abundan también las experiencias de inmersión total, tradicionalmente en centros educativos privados, pero más recientemente en grandes programas financiados con fondos públicos (Muñoz, 2002). Un buen ejemplo de ello es el programa de inmersión en catalán de Cataluña (aplicado de forma más o menos sistemática a toda la población en edad escolar a partir de la década de 1980 e inspirado en el modelo canadiense), considerado una de las experiencias de aprendizaje de una lengua a gran escala de mayor éxito (véase, por ejemplo, Arenas y Musset, 2007, para más información sobre la implementación de este programa en Cataluña).

En cuanto a los resultados de la educación bilingüe norteamericana, Pérez-Cañado (2012) sintetiza los numerosos estudios, rigurosos y sistemáticos, que a grandes rasgos

¹² Véanse Cummins y Swain (1986) para la perspectiva canadiense y Brinton *et al.* (1989) para la estadounidense.

demuestran el éxito de estos programas en las vertientes lingüística, cognitiva, actitudinal y del contenido, y destaca los beneficios siguientes:

- En primer lugar, los niños escolarizados en los programas de inmersión adquieren la L2 en grandísima medida, alcanzan un nivel casi nativo en las habilidades receptivas (pero no en la producción oral ni escrita) y desarrollan niveles de competencia lingüística mucho más altos que los alumnos que no participan en dichos programas. Además, los aprendices que se introducen más tarde en los programas de inmersión obtienen el mismo nivel de competencia lingüística en la lengua meta que los alumnos que lo hacen a edades más tempranas, pese a recibir considerablemente menor exposición a la L2, quizás debido a su mayor madurez cognitiva y eficiencia a la hora de aprender. Incluso los niños con una competencia lingüística limitada que son escolarizados en un programa de inmersión terminan obteniendo mejores resultados en pruebas estandarizadas que los alumnos escolarizados en una sola lengua.
- En segundo lugar, también obtienen resultados satisfactorios en la(s) asignatura(s) de contenidos impartida(s) en la L2, similares a los de los grupos de control escolarizados en sistemas monolingües.
- En tercer lugar, no se observa en absoluto limitación alguna del desarrollo de la L1 de los aprendices que participan en programas bilingües.
- En cuarto lugar, el crecimiento cognitivo de los alumnos no solo no se ve afectado negativamente, sino que, al contrario, los aprendices bilingües muestran ventajas cognitivas (en términos de transferencias interlingüísticas,¹³ por ejemplo).
- Y, finalmente, las actitudes que demuestran hacia la L2 y sus hablantes nativos son abrumadoramente positivas.

La conclusión primordial que parece extraerse de los precursores del enfoque AICLE es que la enseñanza de la L2 que se integra con un contenido no lingüístico es más efectiva que la enseñanza de la lengua meta por sí sola (Genesee, 1994). Con todo, tal como recoge Pérez-Cañado (2012), se han documentado también resultados menos

¹³ A lo largo de esta tesis doctoral adoptamos la definición de “transferencia” de Manchón Ruiz (2001: 7), que la considera como “el fenómeno que tiene lugar cuando el aprendiz de una L2 hace uso de su conocimiento lingüístico y habilidades comunicativas previas (sean las de su L1 o las de cualquier otra lengua que conozca) tanto a la hora de hacerse con nuevo conocimiento sobre la L2 como al producir o procesar mensajes en dicha lengua”.

positivos de los programas de inmersión sobre las destrezas productivas, la competencia gramatical y el conocimiento del vocabulario.

Esta constatación ha llevado a los expertos a aconsejar que los programas de inmersión se complementen con técnicas más analíticas de atención a la forma (*focus on form*) y de reflexión lingüística en los aspectos que necesiten los aprendices (Lasagabaster y Sierra, 1999; Ellis, 2002; Lyster, 2007; Pérez-Vidal, 2007). Tal como apunta Jarvis (2015: 83), “[i]t seems that CLIL instructors would do well to augment their content-based instruction with form-focused language instruction that builds learners’ metalinguistic awareness, their knowledge of how various notions are conventionally expressed in the target language, and their desire to use the target language accurately and appropriately”. De hecho, Lyster (2007) va un paso más allá al conceder el mismo peso al significado y a la forma en la inmersión y, además, aborda la enseñanza y aprendizaje de lenguas a través de contenidos desde un enfoque que denomina “del contrapeso” (*counterbalanced*), según el cual es necesario integrar y contrapesar sistemáticamente y por principio las prácticas de enseñanza basadas en contenidos con aquellas centradas en la forma lingüística para que los estudiantes pongan atención en rasgos de la lengua meta que de lo contrario les podrían haber pasado desapercibidos.¹⁴ Ahora bien, debe ser el contenido el que guíe siempre la introducción explícita de la lengua, para no desviarse del camino marcado por la enseñanza de la materia, según Fernández Fontecha (2008). Con todo, Llinares *et al.* (2012) aseguran que la prioridad lingüística en un contexto AICLE no debe ser específicamente la forma, sino la lengua en un sentido más amplio, que además de la forma lingüística, engloba el significado y la función.

Los principios subyacentes al éxito de los programas de inmersión son los que guían el AICLE, como el apoyo de los padres, la actitud positiva por parte de las familias y de la comunidad, el prestigio de los programas y la adecuada formación del profesorado (Muñoz, 2002).¹⁵ En este sentido, Lasagabaster y Sierra (2010) resumen cinco elementos psicolingüísticos y metodológicos presentes no solo en los programas de inmersión, sino específicamente en las metodologías AICLE:

- El objetivo final es que los estudiantes sean competentes tanto en la L1 como en la L2, sin detrimento de la adquisición del conocimiento académico.

¹⁴ A nuestro entender, esta visión concuerda claramente con la hipótesis de la captación (Schmidt, 1990), que se expondrá más adelante.

¹⁵ Sin embargo, en 2.2.7 se discute la falta de formación del profesorado como una de las dificultades estructurales del AICLE.

- La lengua que se enseña a los estudiantes debe ser nueva para ellos, de manera que su aprendizaje sea semejante a un proceso de adquisición de una L1.
- Los padres de los alumnos eligen los programas de inmersión porque creen que son la mejor opción para el aprendizaje de la L2.
- El profesorado debe ser bilingüe en la L1 de los alumnos y en la lengua meta, tanto para implementar los programas con la máxima garantía de éxito como para asegurar que todas las actividades escolares pueden llevarse a cabo en la L2 sin problemas.
- Es fundamental el enfoque comunicativo, cuyo objetivo es conseguir una comunicación efectiva. Por ello, es esencial que el entorno de aprendizaje motive a los estudiantes a través de situaciones significativas e interlocutores realmente interesados en su desarrollo y progreso lingüístico.

Por consiguiente, si bien es cierto que el enfoque AICLE se ha beneficiado de la experiencia acumulada anteriormente por las citadas metodologías norteamericanas de enseñanza comunicativa de L2 (sobre todo de la inmersión canadiense) y que comparte algunos elementos con estos modelos, como se discute en 2.2.4, el AICLE es un enfoque muy centrado en las necesidades lingüísticas de la Unión Europea y su rasgo distintivo es que constituye un enfoque integrado, “where both language and content are conceptualised on a continuum without an implied preference for either” (Coyle, 2008: 97). Pérez-Vidal (2015: 34) enfatiza la dimensión claramente europea del AICLE que lo diferencia de otros constructos similares:

Firstly, the fact that the whole approach had a socio-political remit cannot be forgotten. It is true that such a dimension is beyond the construct itself. However, it does underscore the fact that CLIL is an education approach, not a simple “methodology”. It was about the construction of a Europe united in diversity, the linguistic and cultural diversity of the different member states, in which the Schengen treaty fostered mobility of students and workers. Secondly, there is the fact that the non-L1 language used as the medium of instruction for curricular subjects is not only generally a different language from that of the learners, but also, and very importantly, from that of the teachers [...]. Thirdly, and in contrast to that, the “culture” of the classroom and the curriculum remains that of the L1.

Por otra parte, aunque los efectos de estos programas norteamericanos de enseñanza bilingüe han aportado resultados que, en palabras de Pérez-Vidal (2007: 44) “are extremely revealing for the design and implementation of programmes in Europe”, no pueden transferirse, transportarse o extrapolarse al entorno europeo sin más, ya que dependen en gran medida del contexto (Marsh *et al.*, 1999; Marsh, 2002). Por lo tanto, la generalización de una situación a la otra presenta muchas limitaciones (Pérez-Cañado, 2012), puesto que “most of the immersion conditions reported [...] bear little resemblance to the study of English through CLIL programmes in Europe, particularly in terms of the sociolinguistic and sociocultural context in which the L2 is learned and the authenticity of the input” (Gallardo del Puerto *et al.*, 2009: 65). Coyle (2008), Coyle *et al.* (2010) y Pérez-Cañado (2012), entre otros autores, también se hacen eco de dicha preponderancia documentada del ILE en los programas AICLE, debido al papel de este idioma como *lingua franca*, como discute, por ejemplo, Juan Garau (2008): “Outside the Anglophone countries, [...] present CLIL practices seem to favour the use of English over other languages. [...] This overwhelming preference for English is reflected in the research scene as well: most CLIL studies deal with English-based CLIL” (Dalton-Puffer *et al.*, 2010b: 286). Por este motivo, algunos autores de la esfera internacional (por ejemplo, Dalton-Puffer *et al.*, 2010b) consideran que es más acertado hablar de “CEIL” –donde la *E* corresponde a *English*– en vez de “CLIL”.

Siguiendo con el contraste entre la inmersión canadienses y el AICLE, típicamente europeo,¹⁶ son muchos los autores que establecen diferencias entre ambos enfoques (véanse, por ejemplo, Dalton-Puffer *et al.*, 2010a; Lasagabaster y Sierra, 2010; Ting, 2011; Pérez-Cañado, 2012). Con todo, Cenoz *et al.* (2014: 254) analizan de manera crítica las diferencias entre el modelo europeo y el americano que alegan, según ellos, los defensores del enfoque AICLE (entre ellas la supuesta diferencia en cuanto al equilibrio entre la lengua y el contenido) y las matizan afirmando que “there is not a single position regarding the relationship between CLIL and immersion among CLIL advocates”. Según los mencionados autores, dichas diferencias se relacionan, a grandes rasgos, con los objetivos de cada enfoque, los perfiles de los profesores y los alumnos, las lenguas meta y otros aspectos pedagógicos.

¹⁶ Si bien es cierto que el AICLE es un enfoque implementado como tal casi en exclusiva en el contexto europeo, Cross y Gearon (2013) utilizan el término “CLIL” aplicado al contexto australiano. A este respecto, aunque el concepto “AICLE” se desarrolló en Europa, el uso del inglés como medio de instrucción puede considerarse parte de una tendencia global (Graddol, 2006).

Más específicamente, una diferencia clave –y que pensamos que podría ser a la vez la causa y la consecuencia de los factores que se describen en las líneas sucesivas– es que los programas AICLE pretenden que los aprendices adquieren una competencia lingüística funcional en la lengua meta¹⁷ (que en algunos casos resulta insuficiente, según Lasagabaster y Sierra, 2010), y no de nivel nativo o casi nativo (Muñoz, 2002; Mehisto *et al.*, 2008; Lasagabaster y Sierra, 2010; Pérez-Vidal, 2015). Es importante tener en cuenta que, como se discute en 2.2.4, el AICLE responde inicialmente a una necesidad europea de educación multilingüe y una de sus preocupaciones principales es la comunicación y no tanto el hecho de producir hablantes multilingües equilibrados (Fortanet-Gómez, 2013), bajo la premisa general de que la competencia lingüística múltiple (o competencia multilingüe)¹⁸ es un “valor añadido” que puede conseguirse sin poner en peligro otras destrezas o conocimientos, si se diseña de manera adecuada (Baetens Beardsmore, 2002). De hecho, según Cots *et al.* (2010: 9), es común que la enseñanza de LE se organice en torno a “una perspectiva ‘instrumental’ de la lengua, basada en competencias y habilidades que el individuo debe desarrollar para poder comunicarse y, de esta manera, satisfacer sus necesidades”.

Además, en general, los profesores que imparten las clases de AICLE no suelen ser nativos de la lengua meta (Dalton-Puffer *et al.*, 2010a; Nikula, 2010; Lasagabaster y Sierra, 2010; Dalton-Puffer, 2011a; Juan-Garau y Salazar-Noguera, 2015b; Gené-Gil *et al.*, 2015; Pérez-Vidal, 2015) y a menudo tampoco expertos en LE sino en contenidos (Llinares y Whittaker, 2006; Dalton-Puffer *et al.*, 2010a; Dalton-Puffer, 2011a; Llinares *et al.*, 2012).¹⁹ Por otra parte, los aprendices suelen incorporarse a edades más avanzadas a los programas AICLE (Dalton-Puffer *et al.*, 2010a; Lasagabaster y Sierra, 2010), normalmente cuando ya han sido alfabetizados en su(s) L1 –hecho que les posibilita las transferencias hacia la lengua meta (Dalton-Puffer *et al.*, 2010a; Dalton-Puffer, 2011a)– y ya han recibido EF en la lengua meta (Lasagabaster y Sierra, 2010).

¹⁷ Mehisto *et al.* (2008) incluyen tanto las destrezas receptivas como las productivas en el objetivo del AICLE de desarrollar la competencia funcional en la lengua meta.

¹⁸ La adquisición o desarrollo de una competencia multilingüe y multicultural es un tema que va entrando cada vez más no solo en la esfera de la lingüística aplicada, sino también en otros ámbitos de la investigación, la didáctica, el diseño curricular o la política lingüística (Díaz, 2012).

¹⁹ Según Marsh (2002), no es necesario que los profesores tengan una competencia de nivel nativo o casi nativo en la lengua meta en todas las formas de producción oral, aunque por supuesto tienen que tener un alto nivel de fluidez.

Otra diferencia es que en los entornos AICLE de la mayoría de países europeos la lengua meta suele ser mayoritariamente el inglés, debido a su estatus de lengua internacional de comunicación (García Mayo, en prensa), mientras que en los programas de inmersión de todo el mundo hay mayor variedad de idiomas presentes (Lasagabaster y Sierra, 2010). Asimismo, la lengua meta es una lengua adicional para los aprendices de los contextos AICLE, que están expuestos a una cantidad limitada de *input* en dicha lengua (Muñoz, 2002; Lasagabaster y Sierra, 2010; Dalton-Puffer, 2011a; Sanchez, 2014; Juan-Garau y Salazar-Noguera, 2015b; Gené-Gil *et al.*, 2015), puesto que el contacto con esta se limita casi en exclusiva al entorno escolar, a través de unas pocas asignaturas. Es más, el tiempo dedicado al AICLE en el currículo es muy variable en Europa y en los diferentes centros educativos, y va desde 1 o 2 horas semanales en adelante (Marsh, 2012). De hecho, anteriormente, Marsh (2002) ya se hace eco de esta variación al establecer el abanico de posibilidades en cuanto a la presencia de AICLE en el currículo e indica que es baja cuando corresponde al 5-15% de las horas de enseñanza anuales, media cuando corresponde a entre un 15 y un 50% del tiempo total y alta a partir de un 50%. Por el contrario, en los programas de inmersión canadienses por lo menos la mitad de la enseñanza se imparte en la L2, que es la lengua del entorno (Cenoz *et al.*, 2014), por lo que en los contextos de inmersión canadienses los estudiantes tienen más oportunidades para adquirir destrezas interpersonales fuera del aula (Llinares *et al.*, 2012). El hecho de que la lengua meta no se utilice ampliamente fuera del contexto educativo AICLE podría ser el motivo por el cual los alumnos de estos programas muestran una motivación inminentemente instrumental y pragmática hacia el aprendizaje de la lengua (conocer gente nueva, mejorar sus perspectivas laborales, etc.), en contraposición con los alumnos de los programas de inmersión canadienses que, además, parecen estar motivados por integrarse con las comunidades de francófonos nativos, como apuntan Cenoz *et al.* (2014).

Finalmente, el material docente usado en los programas AICLE no es el mismo que el que se utiliza para enseñar una asignatura de contenido no lingüístico en la L1 (Cenoz *et al.*, 2014). A este respecto, Pérez-Vidal (2015: 34) añade que “the course-books adopted must follow the national curriculum of each specific member state, hence they cannot easily be imported from the target language country without significant adaptation”. De hecho, el AICLE a menudo requiere una adaptación pedagógica de los materiales utilizados (véase Moore y Lorenzo, 2007), que suelen ser abreviados, especialmente en los estadios iniciales (Lasagabaster y Sierra, 2010).

En definitiva, existen una serie de diferencias teóricas clave entre los modelos de inmersión canadienses y el AICLE y que justifican la necesidad de un enfoque adaptado a las necesidades europeas, como el AICLE, como se recoge en las palabras siguientes de Muñoz (2002: 33):

Dado que no es factible, ni posiblemente deseable, implementar programas de inmersión en lengua extranjera en todas ni en la mayoría de escuelas de los Estados miembros, AICLE puede constituir una manera efectiva de proporcionar mayor intensidad de exposición a la lengua meta así como oportunidades más frecuentes y ricas de usar la lengua meta de manera significativa.

En cuanto a la justificación teórica del AICLE, a diferencia del consenso generalizado entre profesionales e investigadores acerca del enfoque comunicativo para la enseñanza de LE en la década de 1980, no hay unanimidad sobre las pedagogías AICLE (Coyle, 2008). Es más, según dicha autora, no existe solo un enfoque AICLE ni solo una teoría sobre el AICLE, sino que modelos diferentes y sus dimensiones constituyentes han contribuido al surgimiento de un abanico de métodos, materiales y formas de organizar el currículo que a menudo responden a la diversidad de contextos educativos de los distintos países. Con todo, Masih (1999) explora diferentes enfoques de la enseñanza a través del AICLE y marca un hito en la promoción de los modelos y las pedagogías AICLE. Coyle (2008) afirma que con ello se demuestra que empiezan a emerger los fundamentos teóricos del AICLE. Por consiguiente, además de la influencia de la inmersión (Canadá) y la enseñanza basada en contenidos (Estados Unidos), “[e]l enfoque AICLE encuentra justificación teórica en una serie de principios derivados de la investigación en adquisición y aprendizaje de segundas lenguas” (Borrull *et al.*, 2008: 106).

De hecho, “[f]or its baseline rationale CLIL makes reference to the belief that learners will develop communicative competence through actually using the language as a medium of learning more efficiently than through the explicit language instruction received in traditional EFL classes” (Dalton-Puffer y Nikula, 2006: 241). Es necesario recordar que tras el cambio de paradigma en enseñanza de lenguas que tuvo lugar a partir de la década de 1970, en que se pasó del aprendizaje centrado en la gramática o la traducción a un aprendizaje más global contextualizado y basado en la comunicación (Parra *et al.*, 2007), en nuestros días está plenamente aceptada la importancia de la

competencia comunicativa (Hymes, 1971). Por ende, como discute Cenoz (2004), este nuevo enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas supone abandonar la noción chomskiana de “competencia”, anclada en la gramática generativa, y que se basa en el conocimiento que el hablante ideal tiene sobre la lengua en cuestión –en contraposición del concepto de “actuación”, que es el uso real en situaciones concretas– (Chomsky, 1965), y adoptar la de “competencia comunicativa” hymesiana, que incluye las reglas de uso y el significado referencial y social del lenguaje, y no solo se refiere a la gramaticalidad de las oraciones, sino también a si son adecuadas o no en un contexto dado. También tienen una influencia decisiva en este sentido las teorías de la pragmática, como las máximas conversacionales (Grice, 1975), basadas en el principio de cooperación, o los actos de habla, según los cuales, a grandes rasgos, los enunciados constituyen por sí mismos actos (Austin, 1962; Searle, 1969).

De hecho, por medio del enfoque AICLE –que proporciona a los estudiantes las condiciones necesarias para el ALE exponiéndolos a usos significativos de dicha lengua (Brinton *et al.*, 1989)– los alumnos pueden aprender una LE en un entorno que se asemeja al de los niños cuando adquieren su L1 (véase Genesee, 1987, para el aprendizaje en situaciones “naturalistas”). De esta manera, la lengua meta puede adquirirse de forma “accidental” (implícita)²⁰ y no solo deliberada (Dalton-Puffer, 2007; Juan-Garau y Salazar-Noguera, 2015b), a partir de situaciones reales en las que los alumnos y los profesores se concentran en la transmisión y la recepción de un mensaje y no tanto en la forma.

Sin embargo, esto no significa que no pueda recurrirse a la enseñanza explícita de aspectos lingüísticos cuando sea necesario (Fernández Fontecha, 2008). En efecto, la exposición a la lengua meta y la comunicación auténtica no son suficientes para potenciar el desarrollo de la interlengua (Lyster, 2007) y, de hecho, según Järvinen (1999), lo óptimo es que el aprendizaje implícito y el explícito sean procesos complementarios que operen simultáneamente a partir de datos del entorno. En una línea similar se expresan Coyle *et al.* (2010: 35), al afirmar que “[i]n CLIL contexts it is not a question of whether to focus on meaning or form but rather that it is fundamental to address *both*,²¹ the balance of which

²⁰ El aprendizaje implícito es un proceso inductivo y automático que funciona en gran medida de manera inconsciente, para detectar regularidades subyacentes en un entorno rico en estímulos no estructurados, mientras que el aprendizaje explícito es un proceso intencionado que se utiliza para procesar un número limitado de rasgos manifiestos y prominentes en un ámbito de estímulos estructurado (Järvinen, 1999). Es interesante apuntar que, según Criado Sánchez *et al.* (2010: 103) “[l]a importancia de ambos conceptos debe trasladarse también al campo de la enseñanza de idiomas y por lo tanto a los materiales docentes”.

²¹ El resaltado en cursiva aparece en el original.

will be determined by different variables in specific CLIL settings”. Asimismo, según Mehisto *et al.* (2008: 11), “CLIL also calls on content teachers to teach some language. In particular, content teachers need to support the learning of those parts of language knowledge that students are missing and that may be preventing them mastering the content”.

Por otra parte, los profesores que imparten la asignatura de la lengua meta que participan en los programas de AICLE, además de enseñar el currículo estándar de la materia de la LE, apoyan a los docentes de la materia de contenido no lingüístico con el fin de ayudar a los alumnos a adquirir la lengua necesaria para manipular el contenido curricular y, por consiguiente, con ello también refuerzan la adquisición del contenido (Mehisto *et al.*, 2008). Dicha consideración parece apuntar a la tendencia actual de cuestionar la utilidad de la división tradicional entre “clases de lengua” y “clases de contenido”, y de buscar soluciones más efectivas a través de la integración de los dos tipos de clases en un solo acto educativo (Dalton-Puffer y Smit, 2007; Mehisto *et al.*, 2008), visión que en su versión más fuerte queda sintetizada en el lema “all teachers are language teachers” (véase, por ejemplo, Aase, 2006: 11).

Por lo tanto, las aulas AICLE son “language learning environments in which learners are expected to gradually accomplish communicative competence in the target language through using it for their everyday classroom activities” (Dalton-Puffer y Nikula, 2006: 242). Esta concepción de convertir las aulas en contextos de uso natural del lenguaje busca maximizar la exposición a la lengua meta y, así, fomentar la fluidez funcional en dicha lengua (Juan-Garau y Salazar-Noguera, 2015b). En efecto, la exposición a abundante *input*, que sea a la vez contextualizado y comprensible –es decir, a un nivel ligeramente superior al de los aprendices (i+1)–,²² es una condición *sine qua non* para la adquisición de una L2, tal como destaca Krashen (1985)²³ en su hipótesis del *input* (en la línea de la

²² Tal como explica Dalton-Puffer (2002: 7), “[c]omprehensible input will always be somewhat beyond the learner’s current level of linguistic competence (‘i’), thus providing a kind of added value (‘+1’) in the shape of linguistic forms and functions which are just beyond the learners proficiency level”.

A nuestro modo de ver, este concepto está claramente relacionado con el de “zona de desarrollo próximo” de Vygotski (1978), que es la distancia entre el nivel real de desarrollo (determinado por la capacidad de resolver de manera independiente un problema) y el nivel de desarrollo potencial (determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero con mayor capacidad).

²³ A pesar de las críticas y el ferviente debate alrededor de sus ideas, Krashen fue determinante en la transición desde una enseñanza estructuralista, centrada en las reglas gramaticales y en la memorización de

perspectiva cognitivista). Sin embargo, no solo la cantidad de *input* sino también su calidad e intensidad (la concentración de exposición en períodos cortos de tiempo) son factores que potencian la adquisición de una LE (Marsh, 2002), y que se dan en los contextos AICLE. Puesto que la lengua meta vehicula contenidos curriculares, el profesorado de AICLE necesita extremar las medidas para hacer el *input* comprensible a los alumnos y comprobar constantemente su comprensión, lo que contribuye a acrecentar la comunicación entre los docentes y los aprendices (Borrull *et al.*, 2008).

Con todo, la producción (*output*) comprensible también desempeña un papel indispensable para el aprendizaje de una lengua, ya que la exposición masiva al *input* por sí sola no garantiza la corrección gramatical, como se verificó en los entornos de inmersión canadienses. A partir de dicha constatación, Swain (1985) propone la hipótesis del *output*, según la cual la mera comprensión del *input* no es suficiente para el ALE y es necesario, también, que el *output* sea comprensible. Para ello, el aprendiz debe poder usar la lengua meta de manera significativa y colaborar en la resolución de dificultades comunicativas con el fin de producir un *output* más preciso, coherente y apropiado. Según Borrull *et al.* (2008: 107), “el enfoque AICLE, al generar situaciones significativas de uso de la lengua meta entre el alumnado y el profesorado, potencia la interacción oral y anima a los aprendices a intentar producciones de creciente complejidad que irán haciéndose paulatinamente más fluidas”.

Esta negociación del significado y construcción del conocimiento por medio de un proceso de andamiaje (como se discute en 2.2.2), que se lleva a cabo a través de la interacción colaborativa entre los aprendices o entre estos y el profesor, entronca directamente con las concepciones constructivista y sociocultural (Vygotski, 1978) sobre el aprendizaje de lenguas como proceso eminentemente social. Se trata, por ende, de llevar a cabo una evaluación *para* el aprendizaje, entendida como las acciones continuas por las que tanto profesores como alumnos obtienen *feedback* que les ayuda a modificar su enseñanza o aprendizaje, aplicando el concepto sociocultural de evaluación dinámica, que se centra en las formas de mediación por las que los aprendices pueden recibir apoyo con el fin de avanzar hacia los objetivos de aprendizaje, así como de adquirir un contenido más complejo (Linares *et al.*, 2012).

diálogos, hacia una enseñanza basada en el uso de la lengua meta y en el significado (Lightbown y Spada, 2011).

Esta visión concuerda también con el AICLE, puesto que fomenta el aprendizaje cooperativo de los alumnos, al suponer un reto cognitivo más fácilmente abordable en equipo (véase 2.2.2). El aprendizaje cooperativo disminuye la ansiedad de los aprendices, lo que está claramente relacionado con la hipótesis del filtro afectivo (Krashen, 1982), que afirma que el estado emocional (el nivel de ansiedad, la autoestima y la participación) y las actitudes de los alumnos actúan como un filtro que posibilita, impide o bloquea la información necesaria para la adquisición de un idioma. En este sentido, son muy ilustrativas las palabras de Fernández Fontecha *et al.* (2005: 50): “CLIL [...] attempts to gain learners’ motivation by conferring on them a degree of autonomy and awareness in their own learning, which presumably will increase the possibilities of achieving the main goal, i.e. language learning”.

Finalmente, las evidencias de las que disponemos en cuanto a la adquisición temprana de LE hacen pensar que el AICLE podría aportar soluciones en esa dirección, puesto que las investigaciones sobre el factor edad (véanse, por ejemplo, Muñoz, 2001, 2015; Celaya y Navés, 2009) ratifican que los aprendices más jóvenes avanzan a un ritmo más lento y, por consiguiente, necesitan mayor exposición a la lengua meta, observación que se confirma también en el caso de la escritura, tal como revisan Celaya y Navés (2009). Por ello, Muñoz (2015) sugiere que implementar el AICLE a edades más avanzadas sería más coste-efectivo que un inicio temprano de los programas AICLE, puesto que los aprendices mayores parecen beneficiarse de las destrezas académicas adquiridas en experiencias anteriores de aprendizaje de lenguas, tal como manifiesta la propia Muñoz (2002: 33) con las palabras siguientes:

la tendencia general a avanzar la introducción de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras [...] no ha conseguido mejorar sustancialmente los niveles lingüísticos de los alumnos. [...] Los niños no se benefician simplemente por iniciar el aprendizaje con anterioridad, si ello no va acompañado de un aumento de contacto significativo con la lengua, aunque puedan observarse mejoras en su motivación y actitudes hacia la lengua meta.

En definitiva, aunque los constructos reseñados en los párrafos anteriores no se refieren explícitamente al AICLE, confieren sustento teórico a las propuestas metodológicas que se derivan de él. Si bien es cierto que muchos de ellos han recibido

críticas diversas (como el hecho de que los modelos de Krashen son interpretativos y no están basados en investigación empírica, tal como recoge Dalton-Puffer, 2002), continúan contando con una amplia aceptación en el ámbito de la ASL. Sin embargo, somos plenamente conscientes de la dificultad que conlleva detallarlos de forma exhaustiva. Por lo tanto, sin lugar a dudas, otras teorías, hipótesis, propuestas, corrientes de pensamiento, modelos y principios de ámbitos tan diversos como la pedagogía, la didáctica, la sociolingüística, la ASL, la lingüística aplicada y un largo etcétera contribuyen de manera valiosa a comprender mejor las idiosincrasias y las complejidades subyacentes al modelo AICLE, y desempeñan un papel innegable en la configuración de dicho enfoque.

2.2.2. Caracterización y potencial del AICLE

Como se ha discutido en el apartado anterior, los programas AICLE pueden implementarse de maneras diferentes (véanse, por ejemplo, Marsh *et al.*, 2001; Coyle, 2008) –de ahí que algunos autores, por ejemplo, Fernández Fontecha *et al.* (2005: 50), definan el AICLE como una metodología “flexible”–, aunque algunos principios subyacentes se consideran comunes a todos los modelos de enseñanza y aprendizaje mediante AICLE. En los párrafos siguientes se expondrán dichas características que diferencian el AICLE de otros enfoques de ALE.

De hecho, la flexibilidad por sí misma ya es uno de los principios fundamentales del AICLE, porque este modelo puede implementarse de maneras diversas (Aliaga Ugarte, 2008; Coyle, 2008; Papaja, 2014), para adaptarse a las diferentes idiosincrasias planteadas por los factores siguientes:

- Los contextos socioeducativos (Wolff, 1999; Fernández Fontecha *et al.*, 2005; Fernández Fontecha, 2008; Coyle *et al.*, 2010).
- Las materias de contenido no lingüístico (Fernández Fontecha *et al.*, 2005; Fernández Fontecha, 2008).
- Los diseños curriculares y la organización temporal (Baetens Beardsmore, 2002; Marsh, 2002), así como los diferentes grados de exposición a la lengua meta a través de la enseñanza y aprendizaje de contenidos (Mehisto *et al.*, 2008; Vilarrubias, 2008).²⁴

²⁴ En efecto, puede variar “from occasional language tests in individual subjects to covering the whole curriculum” (Dalton-Puffer, 2007: 2) o, en otras palabras, de las llamadas “*language showers*” –exposiciones

- La edad, el nivel de la lengua meta (Suárez, 2005; Fernández Fontecha, 2008) y el tipo de aprendices (Coyle *et al.*, 2010).²⁵
- El profesorado (Fernández Fontecha, 2008).
- Las características de los centros educativos (Suárez, 2005; Coyle *et al.*, 2010).
- Y las metodologías seguidas para el ALE (Fernández Fontecha, 2008).

Marsh (2002: 11) sintetiza dicha flexibilidad con las palabras siguientes: “[CLIL] is an educational innovation that suits the times, needs and aspirations of learners”. En una línea similar se expresan Juan-Garau y Salazar-Noguera (2015b: 3): “the broad application and adaptability to a variety of cultures and contexts that CLIL affords makes it a particularly interesting and relevant approach”. En este sentido, Dalton-Puffer (2011b) señala que los diferentes contextos nacionales del continente europeo se caracterizan por mostrar una diversidad de enfoques y políticas culturales en materia de aprendizaje de L2 y LE en general y de aprendizaje de determinadas lenguas en particular, por lo que es evidente que dichos factores contextuales inciden en los asuntos centrales de la implementación y la investigación del AICLE. En cuanto a la diversidad del AICLE en Europa, Lasagabaster (2015: 9-10) añade que: “As CLIL syllabuses are usually developed to meet local needs, there is huge variation in its implementation, but there is also a common denominator: most of the programmes are carried out in English, [...] and its perceived importance has made it the preeminent foreign language in CLIL contexts”.

Con todo, solo enfatizar la diversidad del AICLE en Europa sería una tergiversación de la realidad, puesto que –además de los principios distintivos compartidos por todos los enfoques AICLE que se tratan en este apartado– hay un denominador común que invalida en gran medida las diferencias: la expansión del AICLE está impulsada simultáneamente desde dos posiciones (Dalton-Puffer, 2011b). Por una parte, existe una política lingüística europea oficial que considera el AICLE un instrumento idóneo para potenciar el multilingüismo; y, por la otra, hay una demanda de las bases que procede fundamentalmente de las familias y las empresas y que no se centra tanto en el

breves pero continuas y regulares al AICLE en la lengua meta– a la impartición de todo el currículo de una asignatura a través de una LE (Vilarrubias, 2008). Es lo que Llinares *et al.* (2012) llaman la versión “débil” y “fuerte”, respectivamente, del AICLE.

²⁵ De hecho, en palabras de Coyle (2008: 97): “CLIL relates to any [...] age and stage—not only in the compulsory education sector but also inclusive of kindergarten, vocational and professional learning. It encapsulates lifelong learning”. Fortanet-Gómez (2013) añade a este respecto que no hay ninguna razón por la que el AICLE deba excluirse de la educación superior, puesto que precisamente una de las claves de su éxito es la continuidad a lo largo del proceso de aprendizaje.

multilingüismo *per se* sino en la *lingua franca* internacional: el inglés. Con respecto a los puntos de convergencia de los diferentes enfoques AICLE, Pérez-Vidal (2001: 217)²⁶ apunta que:

[E]n Europa, [...] las experiencias que existen en este campo [AICLE] son de muy diversa índole, cada una de ellas con sus características específicas. Ahora bien, un análisis más aproximado de dicha realidad nos mostrará también aquellas características que, más allá de las particularidades de cada experiencia, son comunes a todas ellas. Dichas características explican las razones por las que las experiencias se iniciaron, razones, que aquí llamaremos dimensiones, y que constituyen los principios educativos que inspiran los diversos programas AICLE en Europa.

Así pues, la misma Pérez-Vidal (2001) identifica y describe cinco razones o dimensiones que caracterizan el AICLE: la cultura, el entorno, la lengua, el contenido y el aprendizaje.

- La dimensión de la cultura (CULTIX)²⁷ desarrolla las habilidades que entran en juego en la comunicación intercultural, construye conocimiento y comprensión entre diferentes culturas, da a conocer regiones o países vecinos o grupos minoritarios concretos y amplía el contexto cultural.
- La dimensión del entorno (ENTIX) prepara para la internacionalización, especialmente a través de la integración en la Unión Europea, prepara para obtener títulos europeos y mejora el perfil de la escuela.
- La dimensión de la lengua (LANTIX) mejora la competencia lingüística general en la lengua meta, desarrolla las habilidades propias de la comunicación oral, sensibiliza hacia la L1 y hacia la lengua meta, desarrolla interés y actitudes plurilingües e introduce una nueva lengua meta.

²⁶ La publicación en la que aparecen explicadas y desarrolladas las dimensiones del AICLE está producida y editada por Marsh *et al.* (2001). Consta de seis capítulos de contenido idéntico, cada uno de ellos redactado en un idioma diferente por los miembros del equipo de investigación del CLIL Compendium (expertos en AICLE de la esfera internacional): D. Marsh y A. -K. Hartiala (inglés); A. Maljers (holandés); A.-H. Hartiala y D. Marsh (finlandés); D. Coyle, M. Wolff y M. Jonge (francés); A. Schünemann y D. Wolff (alemán), y C. Pérez-Vidal (español). Por razones obvias, en esta tesis doctoral nos basaremos en el capítulo en español, que referenciamos debidamente.

²⁷ El nombre de cada una de las dimensiones está formado por truncación, a partir de *culture*, *environment*, *language*, *context* y *learning*, respectivamente, y *matrix*.

- La dimensión del contenido (CONTIX) diversifica las perspectivas con las que se estudian los contenidos, presenta la terminología temática específica de la asignatura en la lengua meta y prepara para estudios superiores y para la vida profesional.
- La dimensión del aprendizaje (LEARNTIX) desarrolla las estrategias individuales de aprendizaje, aumenta la motivación y la autoconfianza del alumnado y diversifica las prácticas didácticas.

Cada dimensión incluye a su vez diferentes enfoques, definidos a partir de nueve factores: la edad de los aprendices, el entorno sociolingüístico, el grado de exposición a la lengua meta, el profesorado, los tipos de discurso, la presencia de varias lenguas en el aula, la adecuación del tema, y la proporción de lengua y contenido (Pérez-Vidal, 2001). Dicha autora añade que cada dimensión está relacionada con las otras, y que cada una puede utilizarse temporalmente para dar paso a otra, ya que las razones por las que se adopta un programa AICLE en un centro educativo o una clase pueden ir cambiando.

Esta flexibilidad puede considerarse a la vez versatilidad, en el sentido de que el enfoque AICLE incluye diferentes aspectos y tiene múltiples centros de atención. De hecho, confiere sustento para el aprendizaje lingüístico en las clases de contenido y el aprendizaje de contenido en las clases de lengua; integra varios temas a través del aprendizaje de contenidos transversales, y fomenta la reflexión sobre el proceso de aprendizaje (Mehisto *et al.*, 2008). Coyle (2007) y Fernández Fontecha (2008) coinciden en reconocer que dicha flexibilidad puede ser un punto fuerte pero a la vez también un punto débil, por la diversidad de elementos que incluye, más allá de los puramente lingüísticos. Para contrarrestar esta posible debilidad, el AICLE debe integrarse en un marco contextualizado sólido con unos objetivos y una previsión de resultados claros (Coyle, 2007).

Otro aspecto de relevancia en el enfoque AICLE es que el pleno desarrollo de la competencia lingüística supone adquirir dos tipos de conocimientos, pertenecientes a las dimensiones social y académica de la lengua. Partiendo de dicha distinción, estas habilidades se manifiestan en las destrezas comunicativas interpersonales básicas (“basic interpersonal communication skills” o “BICS”) y en el dominio cognitivo del lenguaje académico (“cognitive academic language proficiency” o “CALP”), respectivamente

(Cummins, 1979, 1992, 2002).²⁸ Por consiguiente, las BICS se refieren a la habilidad lingüística para la interacción social y el CALP es la competencia en el lenguaje académico necesario para funcionar en un contexto escolar (Kelly, 2006). Según Cummins (1992), las BICS se definen como la manifestación de la competencia lingüística en contextos comunicativos cotidianos, mientras que el CALP se conceptualiza como la manipulación de la lengua en situaciones académicas descontextualizadas (es decir, se trata de “la lengua que se aprende en la escuela”,²⁹ en palabras de Daller, 2001: 28).

La distinción establecida por estos dos niveles de competencia lingüística surgió inicialmente de la observación de que los niños inmigrantes norteamericanos requerían un período de tiempo mucho menor para adquirir fluidez conversacional en la lengua meta en comparación con el que necesitaban para poseer la competencia lingüística académica adecuada para su edad en dicha lengua, necesaria para desenvolverse con éxito en el entorno escolar. De hecho, el propio Cummins (1979) argumenta que muchos estudiantes de L2 aprenden las BICS en un período relativamente corto de tiempo (unos dos cursos escolares, según Villalba y Hernández, 2008), y que el proceso de adquisición del CALP puede dilatarse mucho más en el tiempo (entre cinco y siete años de media aproximadamente, según Juan Garau, 2008), ya que requiere un desarrollo cognitivo profundo que va más allá del nivel superficial de la competencia conversacional propia de las BICS (Cummins, 1992). Sin duda alguna, por lo tanto, a menudo, “[e]sta diferencia temporal es la causa de interpretaciones erróneas sobre la valoración de la habilidad lingüística real de un niño” (Daller, 2001: 26). Las palabras de Lorenzo y Rodríguez (2014: 64), que recogemos a continuación, sintetizan esta idea:

²⁸ En la versión española de Cummins (2002), estos constructos se introducen con las siglas “DCIB” y “DCLA”, respectivamente, las cuales empiezan a usarse desde entonces sobre todo en publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia (Navarro Sierra y Huguet Canalis, 2005, entre otras). No obstante, el propio traductor de la obra de Cummins (2002), P. Manzano, reconoce que las siglas inglesas “BICS” y “CALP” son muy conocidas y ampliamente utilizadas en entornos hispanófonos de enseñanza y aprendizaje de LE (véanse, por ejemplo, Daller, 2001; Juan Garau, 2008, Santos Menezes, 2015), motivo por el cual son las denominaciones que adoptamos en esta tesis.

²⁹ La distinción entre BICS y CALP no ha estado exenta de críticas (véanse, por ejemplo, Edelsky *et al.*, 1983; Martin-Jones y Romaine, 1986; Edelsky, 1990; Dalton-Puffer, 2004), aunque desde el principio el propio Cummins (1992: 17) es consciente de que “any dichotomy inevitably oversimplifies the reality, and it became clear that the terms ‘BICS’ and ‘CALP’ had the potential to be misinterpreted”. Posteriormente, aclara que no hace “ninguna defensa relativa a la ‘validez’ absoluta de ningún constructo teórico” y “que los constructos teóricos son consistentes con los datos empíricos; sin embargo, no constituyen la única forma de organizar ni contemplar los datos. Las teorías enmarcan los fenómenos y hacen interpretaciones de los datos empíricos en contextos determinados y con fines concretos. Generan predicciones que, en principio, son refutables. [...] No obstante, ninguna teoría es ‘válida’ ni ‘verdadera’ en sentido absoluto” (Cummins, 2002: 15).

Language growth is a process that reaches into adulthood, and during which linguistic units –phrases, clauses and sentences– develop and communicative functions attain precision and sophistication. There are different well-known stages in this continuum. During the pre-school years language is mostly a basic tool for communicative purposes in here-and-now settings (hence, basic interpersonal communicative skills, BICS) and as the school experience starts to mould language, language structures are more cognitively taxing and are used for academic purposes (hence, cognitive academic language proficiency or CALP) [...].

Dicha dicotomía entre niveles de competencia lingüística se explica por medio de la metáfora del iceberg, que Cummins (1992) toma y adapta de Shuy (1978). Cummins (1992) utiliza la metáfora del iceberg para poner énfasis en la distinción entre los aspectos formales de la lengua, cuantificables y “visibles” (por ejemplo, la pronunciación, el vocabulario básico y la gramática), y los aspectos menos patentes y más difíciles de medir relacionados, como el significado semántico y funcional, tal como se representa en la figura 2.1. Shuy (1978) añade que gran parte de la enseñanza de lenguas (ya sea la L1 o una L2) intenta desarrollar la competencia funcional o comunicativa centrándose en las formas superficiales, pese a que la adquisición de una lengua avanza desde las funciones comunicativas más profundas hasta las formas superficiales.

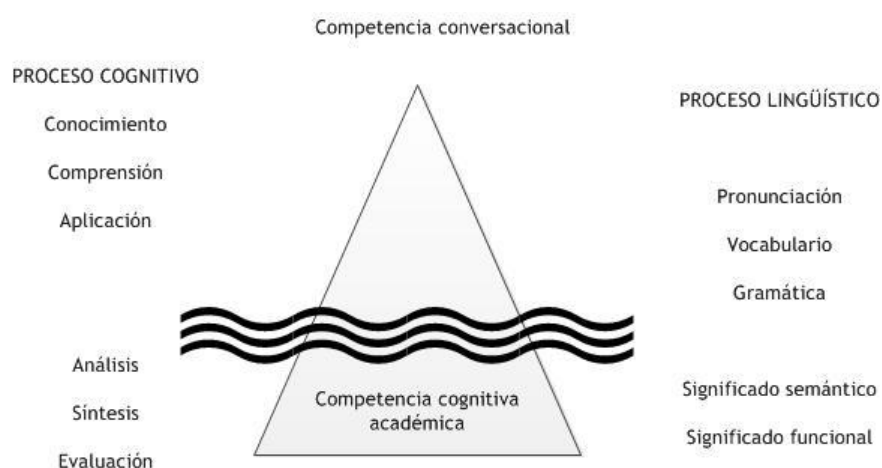


Figura 2.1. Niveles superficial y profundo de competencia lingüística según la metáfora del iceberg. Fuente: adaptado de Cummins (1992)

En definitiva, según Cummins (1992), lo que pone de manifiesto dicha metáfora es que hay algunos aspectos de la competencia lingüística que suelen quedar relegados al

olvido, pero que son considerablemente más relevantes para el progreso cognitivo y académico de los aprendices que las manifestaciones superficiales de la competencia en la que a menudo se centran los docentes. Por lo tanto, dicho autor añade que este marco teórico está relacionado con las dimensiones contextual y cognitiva que subyacen a la competencia lingüística, manteniendo los aspectos esenciales de la distinción entre las BICS y el CALP. Por ende, la competencia lingüística puede conceptualizarse a lo largo de dos continuos, como se muestra en la figura 2.2.

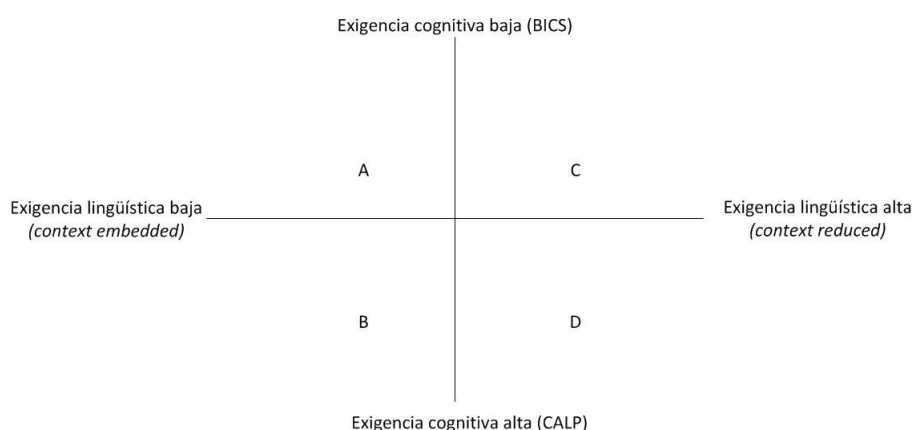


Figura 2.2. La matriz AICLE. Fuente: adaptado de Cummins (1992)

El primer continuo (eje horizontal) tiene que ver con el grado de apoyo conceptual disponible para expresar o recibir un significado, en definitiva, con la exigencia lingüística (Cummins, 1992). En cada uno de los extremos de dicho continuo se sitúan la comunicación *context-embedded* –la lengua que se presenta en un contexto rico en información no lingüística– y la *context-reduced* –la lengua sin ese apoyo–, respectivamente (Aliaga Ugarte, 2008). Por una parte, en la comunicación *context-embedded* (como la que tiene lugar en la vida cotidiana fuera de la clase) los participantes pueden negociar activamente el significado, y se utiliza un amplio abanico de pistas contextuales y paralingüísticas para apoyar la lengua. Por otra parte, la comunicación *context-reduced* (por ejemplo, las actividades comunicativas propias de una clase) depende en gran medida de pistas lingüísticas y, por lo tanto, la interpretación acertada del mensaje depende fuertemente del conocimiento de la lengua (Cummins, 1992).

El segundo continuo (eje vertical) se refiere a la exigencia cognitiva. De esta manera, en la parte superior se sitúan las tareas comunicativas en las que las herramientas lingüísticas se han automatizado, con lo que se requiere poco esfuerzo cognitivo para llevarlas a cabo de manera apropiada. En la parte inferior están las tareas y las actividades

en las que las herramientas comunicativas no están automatizadas y, por consiguiente, requieren una exigencia cognitiva mayor (Cummins, 1992).

Tal como se representa en la mencionada figura 2.2, la llamada “matriz AICLE”, una versión adaptada de este marco teórico, podría ser útil para equilibrar las exigencias lingüísticas y cognitivas en entornos AICLE (véanse, por ejemplo, Aliaga Ugarte, 2008; Coyle *et al.* 2010), puesto que en las clases de AICLE es poco probable que el nivel lingüístico de los aprendices sea el mismo que su nivel cognitivo (Coyle *et al.*, 2010). Según Aliaga Ugarte (2008: 134), “el objetivo final es llevar al alumnado del cuadrante A [que corresponde a un nivel de lengua de BICS], donde tiene unas mínimas nociones de la nueva lengua para poder comunicarse, al cuadrante D [CALP], donde debe enfrentarse a tareas que le suponen un reto cognitivo considerable utilizando un nivel de lengua aceptable”. La matriz AICLE se basa, por consiguiente, en que cuando el nivel lingüístico de los alumnos es inferior a su nivel cognitivo, el entorno de aprendizaje debe tener en cuenta ese desfase, asegurándose que la progresión cognitiva se mantenga mediante el acceso a contenidos con baja exigencia lingüística (cuadrante B) y el avance gradual hacia esfuerzos lingüísticos cada vez mayores (cuadrante D), tal como explica Santos Menezes (2015). El cuadrante C, según Coyle *et al.* (2010), solo sería adecuado para los aspectos del AICLE que requieran práctica lingüística y atención a la forma para progresar en el aprendizaje.

Es más, Salavert Casamor y Salavert Casamor (1991) argumentan que un dominio de la lengua meta en el nivel del CALP permite a los estudiantes leer y estudiar en dicha lengua y utilizarla como medio de expresión escrita y oral en contextos restringidos como una lección de ciencias o de geografía. Por lo tanto, puesto que las habilidades del CALP están mucho más centradas en los contextos académicos y requieren una competencia lingüística más compleja, se aprenden mejor en entornos que vehiculan contenidos complejos y auténticos, como los enfoques comunicativos de enseñanza-aprendizaje de lenguas. En términos similares se manifiesta Machunsky (2008), que sostiene que en contextos de AICLE la dimensión lingüística predominante es la relacionada con el CALP. En esta línea, Coyle (2002) y Juan Garau (2008) defienden que el AICLE proporciona un entorno rico en oportunidades para el desarrollo no solo de las BICS –adquiridas típicamente en las clases de EF (Santos Menezes, 2015)– sino también del CALP. A este respecto, resultan muy ilustradoras las conclusiones del estudio de Lorenzo y Rodríguez

(2014: 70) sobre el surgimiento de rasgos propios del CALP en el discurso escrito de estudiantes participantes en programas de AICLE:

CLIL [...] settings are known to foster the restructuring of students' interlanguage. In the receptive skills, learners are forced to process academic language, the content of which is considered to be of prime importance for subject content learning. In production skills, this content needs to be shaped into complex grammatical and rhetorical structures. This is the linguistic environment that witnesses the changes reported, which taken together amount to a consolidation of CALP over the years in terms of syntactic and lexical complexity and variation.

Ahora bien, Llinares *et al.* (2012) matizan que en contextos de AICLE los estudiantes suelen estar expuestos a la LE únicamente en el aula, un entorno académico, con lo que tienen pocas ocasiones de practicar la lengua meta fuera de la escuela. Por lo tanto, sus oportunidades para usar la LE con finalidades sociales y, por consiguiente, de desarrollar las BICS son escasas. Además de la adquisición de las destrezas del lenguaje académico, algunos educadores e investigadores muestran preocupación por el hecho de que el desarrollo lingüístico de los estudiantes AICLE se restrinja al CALP (Dalton-Puffer, 2005). Dicha limitación podría mitigarse si los docentes estuvieran formados en la aplicación de un abanico más amplio de tareas y prácticas que fueran más allá de las clases centradas en el profesor, en las que el docente inicia la interacción preguntando y los alumnos prácticamente se limitan a responder, y se enseñara a los estudiantes a adoptar un papel más activo en el aula, como señalan Llinares *et al.* (2012). Por lo tanto, los contextos AICLE no parecen representar entornos de aprendizaje donde las BICS se adquieran de manera más o menos automática, según los mismos autores. Con todo, la integración de rasgos interpersonales y académicos en el AICLE no solo es importante para la mejora de las habilidades en la lengua meta, sino también para adoptar una perspectiva más amplia a la hora de aprender el contenido, con lo que las clases AICLE tienen que dar cabida a prácticas de lenguaje tanto académico como social (Llinares *et al.*, 2012).

Asimismo, el desarrollo del CALP supone un reto para los estudiantes, puesto que deben irse acostumbrando a un lenguaje relativamente descontextualizado y a realizar tareas de creciente complejidad cognitiva, pero a su vez ello les permite familiarizarse con la terminología específica en la lengua meta, lo cual les prepara para sus estudios

superiores y para la práctica profesional (Juan Garau, 2008). Además, dicha autora argumenta que:

la distinción entre lenguaje académico y conversacional ha servido asimismo para categorizar las tareas lingüísticas en función del nivel de exigencia cognitiva que suponen y del mayor o menor apoyo contextual que ofrecen. Dicha categorización permite al profesorado escalonar sus tareas, aumentando paulatinamente su dificultad cognitiva y reduciendo las pistas contextuales [...] hasta que los estudiantes puedan realizar tareas cognitivamente exigentes y con escasa contextualización, necesarias para tener éxito en el contexto académico (Juan Garau, 2008: 53).

El escalonamiento de las tareas³⁰ y el apoyo y las pistas contextuales a los que se refiere Juan Garau (2008) forman parte del andamiaje (*scaffolding*),³¹ otro componente esencial del AICLE (Coyle, 1999). Desde el punto de vista pedagógico y a grandes rasgos, el andamiaje consiste en la provisión de apoyo a los estudiantes por parte de los profesores³² para ayudarles a hacer actividades, resolver problemas y fomentar, corregir o ampliar su producción (Van de Craen, 2001).

Por ende, el andamiaje es un elemento crucial del AICLE, puesto que su objetivo principal es guiar el procesamiento lingüístico y apoyar la producción (Belinchón, 2009). Hay que tener en cuenta, además, que el AICLE debería funcionar como un andamio vertebrador de la relación entre los contenidos lingüísticos y los no lingüísticos del currículo de todas las etapas de la enseñanza de la lengua meta, desde la selección de los temas y el tratamiento del contenido lingüístico hasta el trabajo colaborativo de los profesores que participan en los programas de AICLE (Fernández Fontecha, 2008).³³ En

³⁰ Véase Criado Sánchez (2008) para más información sobre la secuenciación de las actividades en la enseñanza del ILE.

³¹ Aliaga Ugarte (2008) comparte esta misma visión y propone una aplicación de la matriz AICLE para el escalonamiento de las actividades de aprendizaje en función del apoyo contextual y del nivel de exigencia cognitiva. Véanse Foley (1994), para más detalles teóricos sobre el andamiaje en el ALE, y Lorenzo (2008) para un estudio empírico de adaptación de textos académicos en el aula AICLE.

³² Aunque son los profesores principalmente los que proporcionan el andamiaje, algunos autores (véanse, por ejemplo, Ellis, 1997; Van de Craen, 2001) también consideran que pueden ser los alumnos los que lo lleven a cabo.

³³ Sin embargo, si bien Van de Craen (2001) define el andamiaje como “informal” y “no planeado”, en nuestra tesis doctoral no consideramos el andamiaje como una serie de intervenciones puntuales y aisladas, sino como una macroestrategia pedagógica que guía todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE (como defiende, entre otros autores, Fernández Fontecha, 2008), razón por la que el andamiaje realizado por

este sentido, Llinares *et al.* (2012) entienden el andamiaje aplicado al AICLE desde las dos perspectivas mencionadas tanto del desarrollo lingüístico como de los contenidos. Por una parte, según dichos autores, el andamiaje se refiere a las intervenciones orales concretas durante la interacción en el aula a través de las cuales los docentes y los alumnos pueden potenciar el aprendizaje. Por la otra, dicho concepto abarca las maneras en las que los profesores de AICLE pueden diseñar las actividades de aprendizaje secuenciando las tipologías de textos que los alumnos tienen que usar (géneros textuales) y los aspectos de la lengua que necesitan para expresar el conocimiento de la materia (registros).

Más concretamente, el profesor debe tener en cuenta las destrezas que sustentan el contenido específico del área, por ejemplo, proporcionando oportunidades de resolución de problemas y secuenciando las tareas por dificultad partiendo de las actividades más controladas, pautadas y simples hasta llegar al discurso más complejo, abierto y libre (Masih, 1999). Mehisto *et al.* (2008) y Belinchón (2009) añaden que el andamiaje en el AICLE incluye las estrategias siguientes: desarrollar el conocimiento, las habilidades, las actitudes, los intereses y la experiencia de los estudiantes; reformular la información de manera comprensible y accesible para los alumnos (por ejemplo, con apoyos visuales, presentaciones de diapositivas, listas de palabras y oraciones, plantillas y audios); tener en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje; fomentar el pensamiento creativo y crítico, y estimular a los aprendices a avanzar.

Además, Masih (1999) señala que el andamiaje requiere planificación por parte de los docentes para facilitar a los alumnos las oportunidades de aprender los cuatro elementos del currículo: la comunicación, el contenido, la cognición y la cultura, tal como se representa de manera esquemática en la figura 2.3.³⁴ Según Coyle (1999, 2002, 2007) y Coyle *et al.* (2010), estos cuatro grandes bloques o componentes son esenciales en el AICLE y configuran el llamado “marco de las 4 C”: el *contenido* se relaciona con la materia no lingüística objeto de estudio; la *comunicación* se refiere al aprendizaje y el uso de la lengua;³⁵ la *cognición* tiene que ver con los procesos de aprendizaje y pensamiento, y

profesores tiene que ser, por lo menos en cierta medida, planeado. Aun así, adoptamos la visión de Llinares *et al.* (2012) de que los profesores pueden utilizar, además del andamiaje planificado, un andamiaje más espontáneo, de nivel micro, por ejemplo para reformular las producciones orales de los aprendices para hacer que representen el conocimiento de manera más efectiva y académica.

³⁴ En una versión más reducida y simplificada, Mehisto *et al.* (2008) sustituyen la cultura por la comunidad.

³⁵ Según Coyle (2007), aunque la C que representa la comunicación tiene en cuenta elementos lingüísticos como la gramática, también incluye una interpretación más amplia de la comunicación en la que tienen cabida aspectos como el uso de la L1 y la alternancia de lenguas (*code-switching*).

la *cultura* se basa en el desarrollo de comprensión intercultural y ciudadanía global. En definitiva, estos cuatro elementos interrelacionados son los principios que fomenta el AICLE (Coyle, 2002).

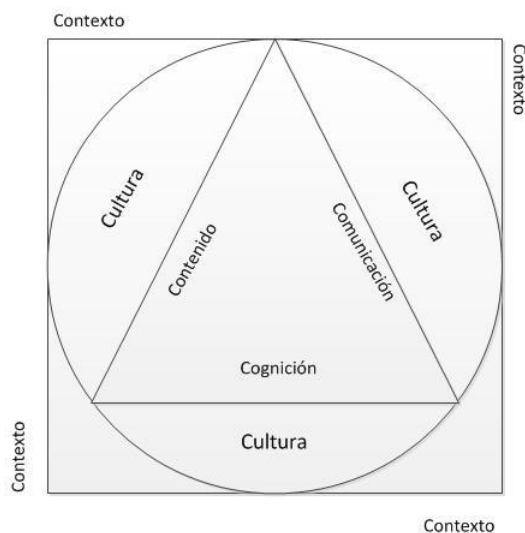


Figura 2.3. Integración del aprendizaje del contenido y la lengua en el AICLE según la perspectiva holística del marco de las 4 C. Fuente: adaptado de Coyle *et al.* (2010)

El marco de las 4 C –basado en ideas socioconstructivistas e ideado para dotar el AICLE de un marco teórico propio (Borrull *et al.*, 2008)– tiene en cuenta la integración del aprendizaje del contenido y de la lengua en contextos específicos, y reconoce la relación de simbiosis que existe entre estos elementos (Coyle *et al.*, 2010). Por lo tanto, esta relación requiere centrarse en cómo se enseñan las asignaturas y a la vez trabajar *con* y *a través de* otra lengua y no *en* otra lengua (Coyle, 2002). Desde esta perspectiva holística, Coyle (1999) y Coyle *et al.* (2010) sugieren que el aprendizaje tiene lugar a través del progreso del conocimiento, las destrezas y la comprensión del contenido, por medio de la implicación en el procesamiento cognitivo asociado, la interacción en el contexto comunicativo y una sensibilización y un posicionamiento profundos sobre la alteridad y el yo cultural.

El marco de las 4 C está construido sobre la premisa de que un programa AICLE de calidad depende de la comprensión y la implementación de enfoques que no están presentes *per se* en el repertorio tradicional de prácticas de enseñanza de lenguas o de contenidos (Coyle, 2002, 2007). Asimismo, el marco va más allá de la consideración de la asignatura de contenido y la lengua como dos elementos diferentes, y sitúa el contenido en

el ámbito del conocimiento para el aprendizaje (que integra el contenido y la cognición) y la lengua, un fenómeno ligado a la cultura, como medio para el aprendizaje (integrando la comunicación y la comprensión intercultural), según Coyle (2007). Esta visión confirma el paso de la integración solo de la lengua y el contenido a la integración de la teoría del aprendizaje (contenido y cognición) y la teoría del aprendizaje de lenguas (comunicación y cultura), como apunta la propia Coyle (2008).

Desde esta perspectiva, Coyle *et al.* (2010) señalan que el AICLE incluye aprender a usar la lengua de manera apropiada y a la vez usar la lengua para aprender de manera eficaz. Según los mismos autores, este enfoque se basa en los principios siguientes:

- En cuanto a la materia de contenido no lingüístico, el aprendiz no solo adquiere conocimientos y destrezas, sino que también *crea* su propio conocimiento y comprensión y desarrolla destrezas (aprendizaje personalizado).
- El contenido se relaciona con el aprendizaje y el pensamiento (cognición). Ambos elementos deben analizarse para determinar las exigencias lingüísticas de los aprendices.³⁶ Coyle (2002) añade que el AICLE debe suponerles un reto cognitivo independientemente de sus capacidades.
- La lengua que hay que aprender –que debe ser transparente y accesible– es la que está relacionada con el contexto de aprendizaje, con el aprendizaje *a través de dicha lengua* (Coyle, 2002). La lengua se aprende usándola en situaciones auténticas y no ensayadas, aunque sí *scaffolded*, como complemento de enfoques más estructurados típicos de las clases tradicionales de LE (Coyle, 2002).
- La interacción en el contexto de aprendizaje es un elemento esencial (Coyle, 2002).
- La consciencia intercultural es fundamental. Coyle (2002) añade a este respecto que puesto que la lengua, el pensamiento y la cultura están inextricablemente unidos, el AICLE proporciona la oportunidad ideal para que los estudiantes funcionen en culturas alternativas estudiando en una lengua adicional, ya que estudiar una asignatura a través de la lengua de una cultura diferente abre la puerta a comprender y tolerar perspectivas diferentes.

³⁶ A nuestro modo de ver, este punto está directamente relacionado con la matriz AICLE (véase la figura 2.2), en el sentido de que es necesario tener en cuenta el equilibrio entre el nivel de cognición y el de lengua, de modo que se produzca el aprendizaje de manera satisfactoria.

- El AICLE está integrado en el entorno educativo en que se lleva a cabo y, por ello, debe tener en cuenta las variables contextuales.³⁷

Por lo tanto, el AICLE exige una reconceptualización del papel de la lengua en las clases de AICLE, de manera que se pase del aprendizaje de la lengua *per se* (basado en el desarrollo gramatical) a un enfoque que combine aprender a usar la lengua y usar la lengua para aprender (Coyle, 2007). Es más, el AICLE debería integrar el aprendizaje de la lengua meta como asignatura en paralelo a su uso como vehículo para el aprendizaje del contenido no lingüístico (Coyle, 2002, 2007), puesto que recientemente se ha identificado la necesidad de explorar enfoques alternativos para el ALE más allá de los centrados en el desarrollo gramatical que son comunes en las clases tradicionales de LE. Dichos enfoques AICLE deben tener en cuenta tanto los escenarios de adquisición y aprendizaje de LE guiados por los profesores de asignaturas de contenido no lingüístico, que no suelen estar familiarizados con las teorías sobre ASL, como aquellos guiados por los profesores de lengua, que pueden poner un énfasis excesivo en la forma lingüística (Coyle, 2007).

Por consiguiente, en el marco de las 4 C y en relación con el discurso y la perspectiva funcional de la lengua, la comunicación implica tanto a profesores como a alumnos en el uso y el desarrollo de la lengua *del* aprendizaje, *para el* aprendizaje y *a través del* aprendizaje, según las interrelaciones del tríptico lingüístico (Coyle, 2007; Coyle *et al.*, 2010) que se muestra en la figura 2.4. El tríptico lingüístico representa cómo puede aprenderse y usarse progresivamente la lengua a través de perspectivas interrelacionadas: la lengua *del* aprendizaje (el aprendizaje de palabras y frases clave para acceder al contenido), la lengua *para el* aprendizaje (la lengua que los estudiantes necesitarán para llevar a cabo tareas de clase, como debatir u organizar y presentar información) y la lengua *a través del* aprendizaje (la nueva lengua que surge del proceso cognitivo en que están inmersos los alumnos), como se detalla más adelante.

Esto supone un cambio de énfasis, desde un aprendizaje basado en la forma lingüística y el desarrollo gramatical a uno más centrado en el uso de la lengua que tenga en cuenta los imperativos funcionales y culturales. En consecuencia, los aprendices necesitarán acceder a la lengua relacionada con el contexto de aprendizaje (Coyle *et al.*

³⁷ Consideramos que los dos últimos principios guardan una estrecha relación con las dimensiones de la cultura y el entorno (CULTIX y ENTIX), respectivamente, que se exponen en las líneas precedentes (véase Pérez-Vidal, 2001).

2010). Es decir, la lengua necesaria para desenvolverse en un contexto AICLE no tiene por qué seguir el mismo desarrollo gramatical que la de un entorno tradicional de aprendizaje de lenguas. Por lo tanto, además de tomar decisiones sobre las formas gramaticales necesarias para sustentar el aprendizaje lingüístico contextualizado, se necesita un enfoque alternativo que apoye el uso lingüístico de las clases de AICLE. Para que los profesores puedan secuenciar estratégicamente sus objetivos lingüísticos y de contenido, deben explicitar la interrelación entre los objetivos relacionados con el contenido y los relacionados con la lengua. El tríptico lingüístico (Coyle, 2007; Coyle *et al.*, 2010), que se representa en la figura 2.4, establece estas relaciones.

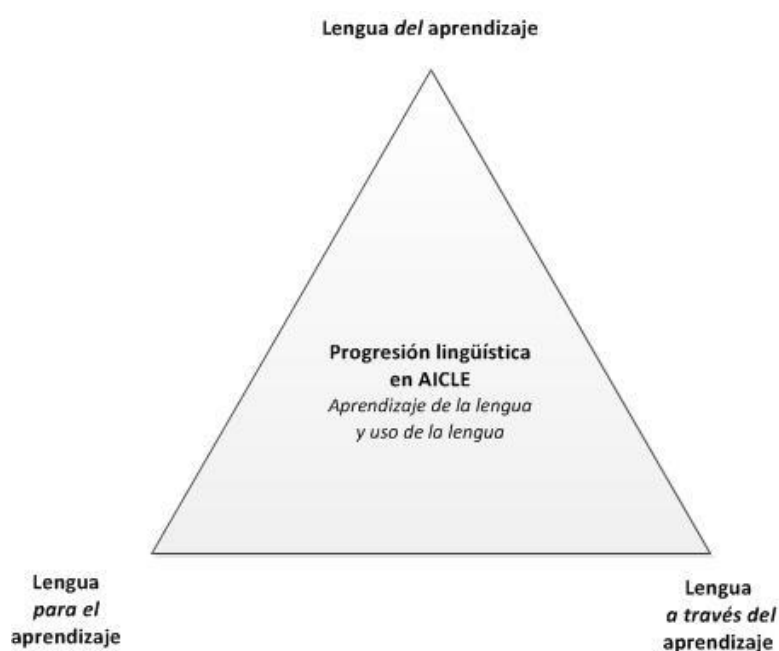


Figura 2.4. El tríptico lingüístico. Fuente: adaptado de Coyle *et al.* (2010)

Más concretamente, Coyle *et al.* (2010) indican que la lengua *del* aprendizaje, el primer eje del tríptico, se basa en el análisis de la lengua que los aprendices necesitan para acceder a las destrezas y los conceptos básicos relacionados con la materia de contenido no lingüístico. Según los mismos autores, se trataría, por ende, de la lengua específica de una asignatura o de un contenido temático (de ahí la importancia cada vez mayor que se otorga a la investigación sobre el análisis de los géneros textuales). Su aplicación supone un cambio para el profesor de lengua, de manera que el progreso lingüístico pasa de depender del nivel gramatical a depender de la dificultad funcional y nocional del contenido. El segundo eje del tríptico, la lengua *para el* aprendizaje, se centra en el tipo de lengua necesario para funcionar en un entorno de LE (por ejemplo, para trabajar en parejas o en

grupos cooperativos, formular preguntas, debatir, comentar, pensar o memorizar). Por lo tanto, los aprendices necesitan estrategias que les permitan utilizar la lengua de manera efectiva. Finalmente, la lengua *a través del* aprendizaje se basa en el principio de que no puede darse un aprendizaje efectivo si no hay una participación activa de la lengua y del pensamiento. Los aprendices necesitan la lengua para apoyar y avanzar sus procesos cognitivos y a la vez adquirir nuevo conocimiento, así como progresar en su aprendizaje lingüístico. En términos más prácticos, dichos autores aclaran que este tercer eje tiene que ver con captar la lengua que los aprendices necesitan durante el proceso de aprendizaje.

En resumen, las características del AICLE señaladas en los párrafos anteriores pueden clasificarse (igual que en el caso de los programas de inmersión canadienses) como rasgos centrales (o esenciales) y rasgos variables (Johnson y Swain, 1997). Tal como discute Roquet i Pugès (2011), basándose en Pérez Vidal (2008), los rasgos centrales identifican las características fundamentales del enfoque educativo AICLE (tabla 2.1), mientras que las rasgos variables dan cuenta de la flexibilidad de dicho enfoque y están relacionados con los programas concretos desarrollados por cada centro escolar, o agrupación de centros, y dependen de las condiciones locales (tabla 2.2).

Rasgos centrales de un programa EICLE

1	El contexto de aprendizaje es el aula en un entorno en que no se habla la L2.
2	La L2 es el medio de instrucción.
3	La exposición a la L2 se limita al aula.
4	El resto de lenguas del currículo también son objeto de atención.
5	Los aprendices tienen un conocimiento limitado de la lengua meta.
6	El profesorado comparte la L1 del alumnado y es competente en la L2.
7	El currículo de la L2 es el mismo que el de la L1.
8	La cultura del aula es la de la L1, no la de la L2.
9	Se aumentan las horas totales de contacto con la L2.
10	Se plantea la perspectiva europea hacia el multilingüismo.

Tabla 2.1. Características comunes a todos los programas AICLE. Fuente: Pérez Vidal (2008: 13)

Rasgos variables de un programa EICLE

Temporización del programa.
Continuidad.
Apoyo para el alumnado y requisitos.
Recursos.
Implicación institucional.
Difusión social (administración, familia, escolares).
Estatus de la L2, lengua y cultura.

Tabla 2.2. Variables locales que condicionan los programas AICLE. Fuente: Pérez Vidal (2008: 13)

Más concretamente, tal como especifica la propia Pérez Vidal (2008: 12),

Los rasgos esenciales [...] permiten describir la especificidad comentada más arriba. Cabe destacar los rasgos [...] [7 y 8 de la tabla 2.1], que inciden en la cultura del aula y el currículo oficial del país, que un enfoque AICLE conserva y promueve, en contraste con lo que es habitual, por ejemplo en escuelas y bachilleratos internacionales. Los rasgos variables [...] [tabla 2.2] permiten describir la especificidad de un programa a otro, y conforman la arquitectura o diseño del proyecto en un contexto sociolingüístico determinado.

Cuando se reflexiona sobre los rasgos variables de un programa AICLE, enseguida se evidencia que la enseñanza AICLE tiene que ver con la innovación y la coordinación, puesto que el AICLE requiere un proyecto, un plan, una planificación lingüística y educativa, que debe proceder de la gestión del centro educativo. Los programas AICLE deben ser parte del proyecto escolar, y deben contar con la aceptación de las familias, y del personal, que tiene que estar preparado para enfrentarse al reto, con el objetivo de allanar un camino rocoso para los aprendices (Pérez-Vidal, 2009).

En definitiva, los fundamentos teóricos de ASL que se exponen en 2.2.1 y la experiencia adquirida a partir de modelos anteriores de ALE, entre ellos los programas canadienses de inmersión, son la base a partir de la que se construye el enfoque AICLE y de la que derivan sus particularidades y los rasgos y principios que lo caracterizan, los cuales han sido descritos a lo largo de este apartado. Todos estos factores implican que el AICLE tenga un gran potencial, por lo que dicho enfoque es considerado “a powerful and empowering way to learn languages” (Van de Craen *et al.*, 2007: 70), así como “one of the most effective frameworks to foster plurilingualism in the European landscape, where it is firmly becoming a preferred educational approach” (Ruiz de Zarobe *et al.*, 2011: 13). Por ello, como veremos en 2.2.6, la agenda investigadora en AICLE centra gran parte de sus esfuerzos en obtener resultados reales concretos que aporten evidencias científicas y empíricas con el fin de confirmar o refutar los beneficios teóricos pretendidos del enfoque.

Por lo tanto, en los párrafos siguientes pretendemos apuntar, sin voluntad de ser exhaustivos, algunos de los efectos beneficiosos que, en general, se espera obtener con la implantación de un programa AICLE, teniendo en cuenta que “CLIL as an alternative and complementary model for MFL [modern foreign language] teaching has the potential to address many of the shortcomings of traditional approaches” (Harrop, 2012: 67). Dichos impactos positivos potenciales constituyen la razón principal (es decir, los objetivos) por que se aplica una metodología AICLE y, en gran medida, son la esencia que la caracteriza.

Las palabras siguientes constituyen una buena primera aproximación a la potencialidad del AICLE:

It is rather hard to obtain explicit statements about the exact goals pursued via CLIL. In conversation with stakeholders aims like “increasing exposure, increasing practice, increasing language competence” are formulated regularly, some attention is also paid to the intercultural aspect of having another language in the classroom. The latter, together with cognitive and content aims, on the other hand, has played a much more prominent role in expert formulations of CLIL goals, where language goals have been placed among but not over and above other kinds of goals (Dalton-Puffer, 2008: 141).

A grandes rasgos, el potencial del AICLE se relaciona con los objetivos que se pretende alcanzar con la implementación de programas AICLE. En este sentido, por lo tanto, podemos considerar que su potencialidad se relaciona con las dimensiones CULTIX, ENTIX, LANTIX, CONTIX y LEARNITIX del CLIL Compendium descritas en 2.2.2 (Pérez-Vidal, 2001), que constituyen los motivos para implementar un programa AICLE. Más concretamente, algunos de los objetivos del AICLE (y, por ende, su potencial) son: desarrollar habilidades de comunicación intercultural, preparar para la internalización, proporcionar oportunidades para estudiar un contenido curricular a través de perspectivas diferentes, acceder a terminología específica de la asignatura en la lengua meta, mejorar la competencia general en la LE, desarrollar habilidades de comunicación oral, diversificar la metodología de la práctica en el aula y aumentar la motivación del aprendiz. Por lo tanto, podemos observar que responden a motivaciones de índole diferente, que incluyen elementos de tipo: *a)* socioeconómico, es decir, mejorar las posibilidades de que los ciudadanos europeos consigan empleo en una sociedad más internacionalizada;³⁸ *b)* sociocultural, con el fin de incrementar la tolerancia y el respeto hacia otras culturas por parte de los alumnos; *c)* lingüístico, o sea, desarrollar las habilidades lingüísticas de los aprendices para conseguir una comunicación efectiva en contextos variados, y *d)* educativo, que apuntan a ayudar a los alumnos a desarrollar conocimiento relacionado con la asignatura y técnicas de estudio (Eurydice, 2006a).

³⁸ Véase Mehisto y Marsh (2011) para más detalles sobre los beneficios del bilingüismo que sustentan el AICLE desde el punto de vista de la economía, el desarrollo cognitivo y la salud.

Más concretamente, en cuanto al desarrollo de la competencia lingüística en la lengua meta (véase Dafouz Milne, 2009), que es una de las razones principales por las que se implementan los programas AICLE, un argumento a favor del AICLE es que crea las condiciones necesarias para el aprendizaje naturalista de la lengua meta y, en consecuencia, constituye una oportunidad de importar un elemento del aprendizaje de la lengua en la calle a la educación formal (Dalton-Puffer y Smit, 2007), además de permitir un mayor uso de la lengua meta que los contextos de EF (Wiesemes, 2009). Con las siguientes palabras, Madrid y García Sánchez (2001: 115-116) recogen las características del AICLE como enfoque que posibilita mayor práctica de la LE:

With [...] CLIL [...], learners are encouraged to think and learn through the use of the TL [target language] by integrating the four traditional language skills (listening, speaking, reading and writing). They practise authentic³⁹ reading, listen to the teacher's comments and speak about the content. Finally, they write certain tasks to consolidate what they have previously listened to, read and spoken. In addition to that, the students interpret and evaluate the information provided, study and learn facts, and develop a variety of receptive and productive procedures which prepare them for the range of academic demands they will have to face with.

Por ello, no es de extrañar que se afirme que los aprendices de los contextos AICLE tienen un nivel de comprensión más alto y que demuestran mejores habilidades orales, debido en gran medida a la variedad lingüística que se presenta y usa en las aulas AICLE (Wiesemes, 2009). De la cita anterior, además, se desprende que las aulas AICLE podrían considerarse como un ejemplo de la materialización a gran escala de los principios del enfoque comunicativo, puesto que aprender geografía, ciencias o historia, entre otras materias, en un contexto AICLE posee una significación que confiere al uso de la LE un propósito por encima y más allá del aprendizaje de la lengua *per se* (Dalton-Puffer y Smit, 2007). En efecto, el AICLE permite a los aprendices utilizar la lengua de maneras diferentes y más ricas, lo que les proporciona la posibilidad de tratar con información compleja en la lengua meta (Wiesemes, 2009). Por lo tanto, debido a que el AICLE tiene el potencial de aportar a los aprendices grandes cantidades de práctica lingüística significativa, puede ayudarles gradualmente a convertir el conocimiento declarativo en

³⁹ Hemos utilizado el subrayado para enfatizar.

conocimiento procedimental y progresivamente automatizado (Juan-Garau, 2012), sobre todo teniendo en cuenta que el AICLE muy a menudo se centra en la comunicación y no tanto en la forma (Dalton-Puffer y Smit, 2007). Por consiguiente, los beneficios en el desarrollo lingüístico de los aprendices y en la mejora de la fluidez en los contextos AICLE parecen ser el resultado de, por una parte, su exposición sistemática a un mayor *input* oral y escrito en la lengua meta –tanto en términos cuantitativos como cualitativos (Dalton-Puffer y Smit, 2007)– y, por la otra, de la posibilidad de que se genere mayor *intake* y *output*, tal como discuten Mattheoudakis *et al.* (2013).

Ahora bien, como ya hemos apuntado, las ventajas teóricas del AICLE (es decir, su potencial) van más allá de sus efectos positivos sobre la competencia lingüística en general y académica en particular: las habilidades estratégicas en la lengua meta de los aprendices se desarrollan más en contextos AICLE, ya que no solo tratan con una cantidad mayor de información, sino que también se centran menos en la comprensión palabra por palabra, según Wiesemes (2009). Este autor añade que el AICLE contribuye a aumentar la motivación y la autoconfianza del aprendiz y le hace sentir “especial” de manera positiva, debido a que “este enfoque activa la motivación intrínseca del alumnado por aprender de una manera novedosa e interdisciplinar, así como la del profesorado por dinamizar y revisar las metodologías docentes utilizadas hasta la fecha” (Dafouz Milne, 2009: 26). En definitiva,

[m]otivation is considered one of the pillars of CLIL implementation and frequently it also serves to justify it. It is rare that primary or secondary education students feel attracted towards the language; yet it is much more likely that they feel attracted towards a content subject. In CLIL the content subject is the excuse to push students towards the foreign language without noticing it (Fernández Fontecha, 2014: 24).

Asimismo, parece que la enseñanza a través del AICLE tiene el potencial de complementar y quizás incluso de aumentar los efectos positivos de haber aprendido una L2 antes de aprender otra LE, según señala Jarvis (2015). Dicho autor añade que haber aprendido previamente otras lenguas suele conducir a mayores niveles de consciencia metalingüística –incluyendo consciencia de las similitudes entre la lengua meta y todas las lenguas aprendidas anteriormente–, y que el AICLE parece que fomenta el desarrollo de la mencionada consciencia metacognitiva. Según dicho autor, ambos tipos de consciencia

(metalingüística y metacognitiva) contribuirían a acelerar la velocidad del aprendizaje, así como a mejorar el uso de estrategias lingüísticas para aprender, procesar y usar la lengua.

Por otra parte, las clases de AICLE enfrentan al estudiante a contenido exigente cognitivamente, pero que a la vez se hace accesible con la ayuda del andamiaje (Wiesemes, 2009). En consecuencia, los programas que siguen dicho enfoque “help develop cognitive skills which have the potential to produce more widespread creativity, whether in modest innovative changes to an existing frame of reference, new approaches to established ways of operating, or major creative endeavours” (Baetens Beardsmore, 2008: 7). Además, Greene *et al.* (1999) sugieren que en el contexto AICLE se desarrollaría un abanico de habilidades estratégicas funcionales y, más concretamente, se pasaría de un nivel de análisis y acción automático a uno deliberado. En especial, al parecer, los aprendices interrelacionan ideas, toman la responsabilidad del aprendizaje y son capaces de adoptar múltiples perspectivas (Morgan, 2006). Asimismo, la exposición de los estudiantes al contexto educativo AICLE conllevaría una mejora en las habilidades metalingüísticas, una mayor flexibilidad mental, mayor fluidez y destrezas interactivas, más estrategias y mayor amplitud de vocabulario (Cook, 1992; Dörnyei, 1995; Johnson y Swain, 1997; Bialystok, 2002; Baker, 2011).

Al tratar de los beneficios potenciales del AICLE, no puede pasarse por alto la eficiencia (el argumento del “dos por uno” del que ya hablábamos en la introducción), es decir, el hecho de que aprender dos cosas (contenido curricular y LE) en el espacio que, de lo contrario, se dedicaría a una sola supone un claro ahorro de tiempo (Dalton-Puffer y Smit, 2007). Según Bruton (2013), en este sentido, la opinión más débil sobre los posibles beneficios del AICLE es que mejora el desarrollo de la lengua meta sin que ello vaya en detrimento del desarrollo del contenido (Wiesemes, 2009), mientras que la versión fuerte de dicho argumento es que las capacidades tanto de la lengua meta como del contenido curricular se desarrollan de manera más eficiente y efectiva (Gajo, 2007).

Otro aspecto del potencial del AICLE, relacionado con la idea subyacente a las iniciativas lingüísticas de la Unión Europea, es la creencia de que por medio de este enfoque los jóvenes deberían alcanzar una preparación más efectiva para satisfacer los requisitos multilingües y culturales de una Europa donde la movilidad va en aumento (Eurydice, 2006a). En este sentido, Pérez-Vidal (2015) apunta que el AICLE puede ayudar a los aprendices a aprender a aprender en entornos académicos multilingües y quizás, a la larga, a trabajar en entornos multilingües. Dicha autora añade que para los que no se

desplacen, la internacionalización en casa (*internationalisation at home*) podría ser un objetivo deseable y esperable, lo cual podría fomentarse a través del AICLE (Juan-Garau, 2012; Pérez-Vidal, 2011, 2013). Un buen ejemplo de esta práctica es el blog “EIL in Poland and Spain”, una iniciativa emprendida por varios centros escolares de dos países, presentada por Jacob (2013), Jacob *et al.* (2013) y Prieto-Arranz *et al.* (2013). Dicho proyecto explora cómo podría implementarse en el aula un enfoque curricular transcultural, con especial referencia a la comunicación mediada por ordenador, que llevaría a la creación de un tercer espacio virtual de comunicación entre las dos comunidades de alumnos (polacos y españoles). Sus autores constatan que los participantes en dicho enfoque desarrollan los siguientes beneficios, entre otros: una conciencia sobre los discursos de poder del otro, fundamental para la construcción de la identidad nacional, y una conciencia crítica de su lugar en el mundo más allá de las fronteras de los diferentes países.

Una última ventaja teórica del AICLE es que no solo beneficia a los aprendices, sino también a los docentes Wiesemes (2009). Este autor señala que el AICLE ejerce un impacto positivo sobre la comunicación de las ideas y contribuye a desarrollar vínculos transversales. Añade que este enfoque permite a los docentes de la LE enriquecer su docencia tradicional con elementos procedentes del contenido curricular, que, a su vez, influyen positivamente en el rendimiento y la motivación de los alumnos. Además, el AICLE permite a los profesores de las asignaturas de contenido no lingüístico desplegar sus prácticas pedagógicas en relación con la lengua usada en el aula de la L1. Para terminar, apunta que el AICLE aumenta la motivación de ambos tipos de profesores a través de un diálogo profesional constante y renovado.

Con este –necesariamente breve– recorrido por la riqueza y las vastas posibilidades que ofrece el AICLE, pretendemos remarcar el potencial que entraña el enfoque, puesto que “[t]he hopes and expectations placed into CLIL on all these levels have received argumentative back-up in many places [...] and also possess a good deal of face validity. What is still lacking to a large extent is supportive evidence in the shape of research results” (Dalton-Puffer, 2008: 141). Con todo, para conseguir que tenga un impacto positivo real en la educación de ciudadanos multilingües consideramos fundamental poner al servicio del AICLE los medios y recursos necesarios que permitan sacarle el máximo partido y explotar todo su potencial, para que se materialice en resultados empíricos tangibles y concretos. Para terminar, suscribimos las palabras de Mehisto *et al.* (2008: 7),

que dan cuenta de la riqueza que se esconde tras la dualidad de centros de atención del enfoque AICLE:

We have known for a long time that teaching languages and other subjects separate from one another, in a vacuum, does not produce optimal outcomes. Both language and content teachers have already made important strides in revitalizing their teaching for this modern age within and even across their subjects. CLIL provides the opportunity to go a step further. It creates fusion between content and language across subjects and encourages independent and co-operative learning, while building common purpose and forums for lifelong development. This provides significant added value for language learning.

2.2.3. Comparación y complementariedad de contextos de ALE: AICLE y EF

Además de aspectos individuales (como la competencia lingüística, la edad, el estilo y el nivel cognitivos, la personalidad y las variables afectivas, autorreguladoras y actitudinales), que pueden desencadenar una respuesta diferente de los estudiantes de LE (Pérez Vidal, 2008; Pérez-Vidal, 2011; Juan-Garau, 2012), el contexto en el que se aprende una LE es uno de los factores externos que influye en su aprendizaje (Hulstijn, 2007; Juan-Garau, 2012). Básicamente, pueden diferenciarse tres grandes tipos de contextos de ALE: las clases convencionales de LE (que suelen considerarse contextos de EF), los contextos de inmersión y semiinmersión “domésticos” (como las fórmulas que supone el AICLE) y las EE, que son períodos en los países en los que se habla la lengua meta como L1 (Juan Garau, 2008; Juan-Garau, 2012).

Pérez-Vidal (2011, 2015) establece un continuo de contextos de ALE, de manera que las situaciones de enseñanza y aprendizaje formal (clases “tradicionales” de LE en el país de origen) estarían en un extremo, las situaciones más naturalistas y basadas en el significado y la comunicación (la inmersión propia de las EE) en el extremo opuesto y el AICLE en la parte central (véase la figura 2.5). Por consiguiente, el AICLE está a caballo entre la atención exclusiva a la comunicación de las EE y el foco único en la enseñanza explícita de la lengua meta, en que se basan las clases tradicionales, que aportan un alto nivel de atención a la forma y oportunidades de comunicación real limitadas (Juan-Garau y Salazar-Noguera, 2015b).

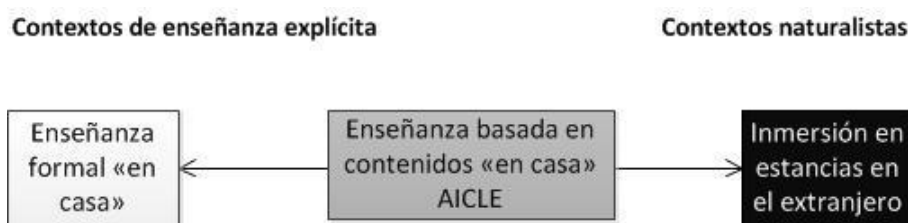


Figura 2.5. Continuo de los contextos de enseñanza de LE. Fuente: adaptado de Pérez-Vidal (2015)

Las EE⁴⁰ son contextos de aprendizaje caracterizados por un componente no formal e implícito intensivo, por lo que existe la creencia establecida de que proporcionan las características óptimas para el ALE, puesto que durante una EE los aprendices se empapan y rodean de la lengua meta, de la que reciben una exposición masiva (Sanz, 2014), beneficios que se constatan incluso con EE breves (Llanes *et al.*, en prensa). Por lo tanto, se espera que las EE –que son un elemento fundamental de las políticas de movilidad europeas (véase Pérez-Vidal, 2011, 2013)– proporcionen un contacto mayor con la lengua meta a través de una exposición abundante y natural con la misma (DeKeyser, 2007). Aun así, los contextos de inmersión y de semiinmersión como el AICLE son los únicos tan potencialmente ricos y complejos como las EE, según Pérez-Vidal (2011).⁴¹

Por lo que respecta a los contextos de EF, en ellos suele hacerse hincapié en el aprendizaje de la lengua meta *per se*, y la adquisición de la lengua implica normalmente grandes cantidades de conocimiento declarativo centrado en la forma lingüística, una exposición muy limitada a *input* auténtico en la L2 –a menudo percibido como un objeto de análisis y no como una verdadera comunicación (Muñoz, 2007; Juan-Garau, 2012)– y escasas oportunidades para interactuar en la L2 (Pérez-Vidal *et al.*, 2012; Juan-Garau, 2012), entre otros motivos porque las clases no siempre se imparten enteramente en la lengua meta (Muñoz, 2007; Juan Garau, 2008).⁴² En este sentido, el *input* de los contextos

⁴⁰ Las EE quedan fuera del interés investigador de esta tesis y, por lo tanto, no ahondaremos en ellas. Para profundizar en este ámbito, véase el volumen editado por Pérez-Vidal (2014), que aporta los resultados de la investigación más reciente sobre EE de estudiantes universitarios llevada a cabo en el marco de los proyectos SALA y COLE (UPF en colaboración con la UIB), así como las tesis doctorales de Barquin (2012), sobre la producción escrita, y de Lara (2014), sobre la producción oral, en dicho contexto.

⁴¹ En este sentido, puede establecerse también la hipótesis de la gradación de contextos (Pérez-Vidal, 2011), según la cual las EE son el contexto que más beneficios aporta, seguido del AICLE y, en tercer lugar, la EF.

⁴² Ahora bien, Dalton-Puffer (2011a) apunta que, por regla general, en los programas AICLE menos del 50% del currículo se imparte en la lengua meta. Pérez-Vidal (2002) no considera dicha alternancia de lenguas como algo negativo, sino que ve natural que los estudiantes utilicen todos sus recursos lingüísticos –incluida su(s) lengua(s) materna(s)– para hacer frente a las tareas más complejas en contextos AICLE, que se caracterizan por ser entornos multilingües en los que los estudiantes comparten por lo menos una lengua común. En esta línea, Lin (2015) señala que el AICLE es un enfoque más flexible y equilibrado en cuanto al

de EF es muy restringido desde el punto de vista funcional, puesto que se limita a lo que proporciona el libro de texto o a las funciones típicas de la organización de las clases (Muñoz, 2007). Asimismo, como sintetiza Juan Garau (2008), en el aula tradicional la exposición a la lengua meta es poco intensa o a “goteo”, ya que está bastante espaciada en el tiempo. Además, según Pérez-Vidal *et al.* (2012), el *input* y el *output* están moldeados por los profesores para que los aprendices centren su atención principalmente en aspectos formales de la lengua, con el objetivo final de mejorar sus destrezas lingüísticas. Según Juan-Garau (2012), tanto los aprendices como los docentes se dan tiempo para centrarse en la comprensión del *input* y en la producción del *output* con vistas a desarrollar los sistemas de la L2 de los estudiantes. Con todo, dicha autora matiza que los intercambios lingüísticos entre los profesores y los alumnos o entre los compañeros suelen limitarse a frases o fragmentos, especialmente en niveles intermedios, mientras que no abunda el *input* ni el *output* en forma de discurso completo. Asimismo, como apunta la propia Juan Garau (2008: 54),

[e]l enfoque de enseñanza [formal] tiende a ser en consecuencia sólo parcialmente comunicativo y en general más centrado en las destrezas escritas que en las orales. Podría decirse que en este contexto se trabajan en cierta medida las destrezas lingüísticas sociales (BICS), con un lenguaje muy contextualizado que no requiere gran esfuerzo cognitivo, pero no habitualmente las académicas (CALP).

En este sentido, según la hipótesis del monitor de Krashen (1982), el conocimiento consciente de las reglas lingüístico-gramaticales resultante de la EF solo desempeña la función de guía correctora, y sirve a los estudiantes para automonitorizar los enunciados formulados. No obstante, es fundamental que los aprendices perciban de manera consciente la forma gramatical antes de poderla procesar, tal como postula la hipótesis de la percepción o captación (*noticing hypothesis*) de Schmidt (1990). De acuerdo con esta hipótesis, la captación, o proceso de atención consciente subjetiva a los rasgos formales del *input*, es la condición necesaria y suficiente para convertir el *input* en *intake*. Así pues, al centrarse en los elementos de la lengua, el docente trata de despertar la consciencia de los estudiantes sobre dicho elemento, lo que a su vez aumentaría la posibilidad de que tenga

uso de la L1 que otros modelos de inmersión. Para más detalles sobre la alternancia de lenguas en contextos de AICLE y de EFI, véase el estudio de caso de Gené Gil *et al.* (2012).

lugar la percepción y, por consiguiente, se facilitaría la adquisición (*intake*). En otras palabras, tal como expone Juan-Garau (2012), los docentes son interlocutores predispuestos que facilitan el desarrollo de los aprendices proporcionándoles *feedback*, con lo que se les ayuda a percibir la brecha existente entre su interlengua y la lengua meta. Con ello, se pretende evitar la fosilización, es decir, el hecho de que no corregir los errores supondría que estos se afiancen en el sistema lingüístico del aprendiz (Lorenzo y Moore, 2010).

En definitiva, “la instrucción tiene efectos positivos sobre el aprendizaje” de la lengua meta, tal como recoge Juan Garau (2008: 55), aunque el enriquecimiento del alumnado suele ser limitado, como ya hemos mencionado en repetidas ocasiones. Por su parte, las características del AICLE facilitan la exposición a la lengua meta, como lo pone de manifiesto la propia Juan Garau (2008: 57):

El contexto AICLE permite un mayor contacto con la lengua meta que el aula de lengua extranjera tradicional. Los programas AICLE hacen posible aumentar el número de horas de exposición al idioma así como la intensidad de dicha exposición. Es decir, se incrementan las horas de enseñanza en la lengua extranjera ofreciendo una exposición más concentrada al idioma.

Además, el contexto AICLE presenta las características siguientes que lo hacen especialmente beneficioso para el desarrollo de la competencia lingüística:

Undeniably, CLIL classrooms are not typical language classrooms in the sense that language is neither the designated subject nor the content of the interaction, but the medium through which other content is transported. Mostly in such discussions, language as content of the interaction during foreign language classes is seen in terms of talking about grammar rules and explicit attention to formal, especially grammatical, correctness. [...] The hub of the pro-CLIL argument is that the curricula of the so-called content subjects (e.g. geography, history, business studies, etc.) constitute a reservoir of concepts, topics and meaning which can become the object of “real communication” where natural use of the target language is possible (Dalton-Puffer, 2007: 3).

A este respecto, Juan-Garau (2012) añade que en el contexto AICLE los aprendices tienen que desarrollar habilidades de aprendizaje cooperativo y destrezas metacognitivas como aprender a aprender para ser efectivos y que, para ello, también tienen que

desarrollar un repertorio de actos de habla (por ejemplo, describir, preguntar o evaluar) para adquirir los conocimientos del contenido curricular en la lengua meta. Por lo tanto, según esta misma autora, este contexto desarrolla las habilidades lingüísticas académicas en mayor medida que las clases tradicionales de lengua. Al presentar nuevos contenidos curriculares con los que trabajar, el AICLE aporta a los estudiantes un contexto auténtico y motivador para el uso –tanto receptivo como productivo– de la LE, lo que les ayuda a desarrollar sus habilidades comunicativas. Por lo tanto, el AICLE es un contexto en el que la lengua se utiliza como medio para el aprendizaje y no como el objeto del aprendizaje (Juan-Garau, 2012), lo cual hoy en día es especialmente relevante, ya que “nadie quiere aprender primero y usar más tarde lo aprendido. El mantra de las nuevas generaciones es más bien ‘Aprende mientras practicas y practica mientras aprendes’, y CLIL es particularmente adecuado en esta moderna concepción del aprendizaje” (Marsh, 2007: 4). De este modo, pues, “[l]o estudiado no queda relegado al contexto escolar, sino que tiene una aplicación práctica social que amplía su campo de relación y encuentra un porqué rápido a la importancia del estudio de un segundo idioma” (Pérez Márquez, 2008: 17).

Otro aspecto central del AICLE es que proporciona a los alumnos *input* abundante y comprensible en la lengua meta que es relevante y significativo para que puedan entender una determinada materia escolar (Juan-Garau, 2012). Con todo, no hay que olvidar que la cuestión del grado de exposición a la lengua meta que se recibe gracias al enfoque AICLE es clave, puesto que es la variable fundamental en el abanico de posibilidades de materialización de dicho enfoque, como subrayan Dalton-Puffer *et al.* (2010a: 2):

CLIL programmes may be short-term or long-term, ranging from a sequence of lessons spanning a few weeks to entire school-years to entire school-careers. Within the time allotted, the intensity of foreign language deployment may vary considerably: low-intensity programmes where only selected aspects of the material covered (e.g. readings) may be done in the FL to high-intensity programmes, aiming for an exclusive use of the target language. This results in a wide range of organizational forms, such as short term, high-intensity language showers, medium-term and medium-intensity cross-curricular modules, doing one or two subjects in the foreign language for several school years, forms of double immersion that are long-term and high intensity and many other variants in between, including the deployment of more than one teacher.

Siguiendo con el contraste entre el contexto AICLE y la EF, mientras que en condiciones más naturalistas de ALE, como en los entornos AICLE, se estimula a los aprendices a experimentar un aprendizaje poco controlado e incluso inconsciente, asociado a una adquisición implícita de la lengua (Sanz, 2014), en la EF el aprendizaje suele ser explícito y con altos niveles de control cognitivo. Por ende, el AICLE recibe más influencias del cognitivismo y el constructivismo, y la EF, por su parte, se relaciona más con el estructuralismo y el conductismo (véase la tabla 2.3). Tal como argumenta Santos Menezes (2015), pese a la creencia de que el modelo basado en las corrientes estructuralistas y conductistas –fundamentado en la concepción del aprendizaje en términos de imitación, repetición y centralidad de la forma lingüística y la gramática (Richards y Rodgers, 2001; Lightbown y Spada, 2011)– cayó en desuso a partir de la década de 1970, el enfoque centrado en la gramática, con un currículo simplista e interesado casi en exclusiva en la gramática y el vocabulario de la lengua meta, sigue desempeñando un papel muy importante en muchos programas de enseñanza de LE y, especialmente, en la EFI (Fortanet-Gómez, 2013).

Período	Corriente de pensamiento	Temas típicos
Principios de la década de 1900 y décadas de 1940 y 1950	Estructuralismo y conductismo	descripción actuación observable método científico empirismo estructura superficial condicionamiento, reforzamiento
Décadas de 1960 y 1970	Racionalismo y psicología cognitiva	lingüística generativa adquisición, innatismo sistematicidad de la interlengua gramática universal competencia estructura profunda
Décadas de 1980 y 1990 y principios de la de 2000	Constructivismo	discurso interactivo variables socioculturales aprendizaje cooperativo en grupo variabilidad de la interlengua hipótesis interaccionista

Tabla 2.3. Escuelas de pensamiento en adquisición de LE. Fuente: adaptado de Brown (2000)

Es más, la enseñanza de lenguas que se desarrolla de acuerdo con currículos diseñados desde una perspectiva de aprendizaje constructivista propicia (o debería propiciar) un replanteamiento sobre todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, como señalan Lladó y Llobera (2006). Por ello, dichos autores añaden que el profesorado debería

ser consciente de que el currículo que desarrolla en la clase se despliega en paralelo al currículo de aprendizaje que desarrolla cada alumno individualmente. Por consiguiente, según los mismos autores, hay que considerar que las lenguas se aprenden a partir de una interacción social, siguiendo procesos mentales individuales, y aceptar que el ritmo de aprendizaje no necesariamente coincide con el de la enseñanza. Con todo, si el objetivo es que los alumnos aprendan a utilizar la lengua, son necesarias teorías que permitan trabajar con estudiantes reales, con problemas y errores patentes y en situaciones de comunicación muy concretas, puesto que la complejidad de la lengua y de la educación no puede explicarse con teorías restrictivas y abstractas (Castellà, 1992).

Otra diferencia entre ambos contextos de aprendizaje de ALE que es importante subrayar es que las clases AICLE se programan en el horario escolar como clases de contenido (por ejemplo, biología, música, geografía o ingeniería mecánica) impartidas por profesores especialistas en la materia (Llinares y Whittaker, 2007; Llinares, 2015), mientras que la lengua meta sigue teniendo consideración de asignatura “de pleno derecho” que se materializa como clases de LE impartidas por especialistas en lengua (Dalton-Puffer, 2011a).⁴³ Por este motivo, los profesores de las asignaturas de contenido no lingüístico a menudo no son capaces de identificar las necesidades lingüísticas de sus alumnos y, por ello, en asignaturas como ciencias sociales en inglés no suele proporcionarse mucha orientación lingüística más allá de listas de vocabulario relacionado con los temas que se tratan (Llinares y Whittaker, 2007).

En este sentido, conviene recordar que, por lo menos en el sistema educativo español, los profesores de asignaturas de contenido no lingüístico impartidas en LE a través de la metodología AICLE suelen tener escasas nociones (si es que las tienen) de desarrollo de la competencia lingüística (Lorenzo y Moore, 2010), mientras que muchos profesores de LE han recibido una formación que considera la enseñanza explícita de la gramática la pieza fundamental para la adquisición de una LE (Lladó y Llobera, 2006; Lorenzo y Moore, 2010). A este respecto, Amengual Pizarro (2013), que investiga en qué medida se han tenido en cuenta las necesidades lingüísticas de los futuros maestros de ILE en la reestructuración de los planes de estudio de los grados de Educación Primaria de las universidades españolas en el marco del espacio europeo de educación superior (EEES), concluye que la mayoría de los estudiantes de la mencionada carrera considera que su

⁴³ Sin embargo, Alejo y Piquer Píriz (2010) diferencian las características de los docentes que participan en los programas AICLE en educación primaria y en secundaria.

formación lingüística y pedagógica en lengua inglesa no les prepara adecuadamente para poder atender las necesidades comunicativas de la clase de ILE. Dicha situación es, por otra parte, un fiel reflejo de la que se da en contextos de enseñanza de las L1, en que las clases de lengua se centran demasiado en aspectos gramaticales y teóricos, como apunta Castellà (1992). Por ello, este autor aboga por que la formación del profesor de lenguas incluya la lingüística del texto y el análisis del discurso, aunque matiza que no se trata de sustituir de manera automática teorías y conceptos, sino de llevar a cabo una enseñanza de la lengua fundamentalmente práctica.

Siguiendo con el contraste entre los dos contextos de aprendizaje analizados, si bien es cierto que las interacciones que tienen lugar durante las lecciones de AICLE son diferentes de las de EF, puesto que las primeras se basan mayoritariamente en material que no es la gramática o la cultura de la lengua meta, también guardan similitudes en muchos sentidos, ya que ambos tipos de aprendizaje se dan en las aulas y, además, están constreñidos por la competencia comunicativa de los alumnos (Dalton-Puffer, 2007) y por los factores que implica la docencia institucional (Dalton-Puffer, 2008). Por ello, sin lugar a dudas, no solo las aulas de EF son entornos de aprendizaje de lengua limitados sino que también lo son las de AICLE, aunque sea de manera ligeramente diferente (Dalton-Puffer, 2008; Pérez-Vidal, 2011). Por consiguiente, la cantidad de *input* en la lengua meta es limitada en ambos casos, puesto que se restringe al entorno escolar, y las prácticas discursivas del aula se circunscriben al discurso académico (Pérez-Vidal, 2011).

Ahora bien, cada contexto ofrece a los aprendices oportunidades de aprender y usar la lengua meta que son difíciles de reproducir en otro contexto (Dalton-Puffer, 2008). En esta línea, Juan Garau (2008: 54) añade que “[c]ada contexto de adquisición posibilita un mayor o menor grado de contacto con el idioma. El contexto tiene no sólo influencia en la cantidad de exposición a la lengua, sino también en la calidad y en el tipo de contacto que se produce”. Por este motivo, actualmente, se considera que los diferentes contextos de ALE no deberían ser excluyentes, puesto que proporcionan oportunidades complementarias para usar significativamente la lengua meta, porque cada uno de ellos potencia la práctica de destrezas diferentes (Pérez-Vidal, 2015). Como ya hemos apuntado, esta complementariedad de los contextos de aprendizaje de lenguas es el elemento fundamental en torno al que gira la investigación del proyecto COLE y lo que sugiere la hipótesis de la combinación de contextos (Pérez-Vidal, 2011), según la cual en cada

contexto se acumularían diferentes beneficios que, combinados, podrían a su vez empujar a los aprendices hacia el siguiente nivel de competencia, como se recoge en la cita siguiente:

Firstly an upper intermediate level of competence in the target language acquired through formal instruction is ideal for CLIL approaches [...] to be beneficial in receptive skills competence, particularly reading, general fluency, vocabulary and self-regulatory abilities. Secondly, after experiencing FI and CLIL, a SA [study-abroad] period in the target language country would prove most fruitful for the improvement of productive skills, particularly oral, and socio-pragmatic abilities [...] (Pérez-Vidal, 2011: 117-118).

En una línea similar se expresa Baetens Beardsmore (2008: 9) al señalar que “[t]he added value of such CLIL [...] models of teaching is that it encourages fluency, whereas language courses tend, even if not exclusively, to focus on accuracy. Hence the two types of instruction, language courses and content-matter courses, present combined advantages in both linguistic and cognitive development”.⁴⁴ Por lo tanto, idealmente, la EF de la lengua meta y la dimensión lingüística del AICLE deberían integrarse en un único currículo de LE (Dalton-Puffer, 2008). En este sentido, resulta muy ilustradora la observación de Juan Garau (2008: 57) de que “[l]a evidencia existente demuestra que la combinación de exposición masiva a la lengua a través de la enseñanza de contenidos curriculares en una L2 en combinación con la instrucción centrada en la forma lingüística produce mayores beneficios que la exposición masiva a la L2 aisladamente”.

Respecto de la necesidad de complementar diferentes formas de ALE, Santos Menezes (2015: 64) apunta que “los programas AICLE podrían obtener buenos resultados a través de la integración de programas de EE en su agenda”. Como ya hemos sugerido, dichas EE pueden ser especialmente beneficiosas cuando los aprendices han alcanzado un nivel de competencia suficientemente alto (como constatan Moratinos-Johnston *et al.*, 2014) y, por lo tanto, lo que necesitan es automatizar su lengua (DeKeyser, 2007), puesto que, en consonancia con la hipótesis del umbral de Collentine (2009), los participantes en una EE deben alcanzar un nivel mínimo de competencia antes de irse al extranjero para poder obtener el máximo provecho de la riqueza y abundancia del *input* y de las oportunidades para aprender la lengua meta. Dichos beneficios pueden explicarse por el

⁴⁴ El subrayado es nuestro.

hecho de que “if it may be assumed that CLIL programmes followed at home help learners develop and change, in combination with formal instruction, then the experience of actually ‘living’ in the country where additional languages to one’s own are spoken, and used academically, should do so to an even larger extent” (Pérez-Vidal, 2015: 38-39).

2.2.4. Políticas europeas en favor del AICLE y su aplicación en España

Las realidades políticas, tecnológicas, económicas y sociales del mundo moderno han llevado (y continúan haciéndolo) a un mayor contacto entre personas de orígenes lingüísticos y culturales distintos, lo cual crea la necesidad de desarrollar políticas nuevas a diferentes niveles y en diferentes ámbitos (entre ellos, la educación), como señalan Dalton-Puffer y Smit (2007). Más concretamente, hay tres factores que están ejerciendo presión sobre los sistemas educativos tradicionalmente monolingües de los estados europeos:⁴⁵ la internacionalización de las comunicaciones, la diversificación cada vez mayor de la población como consecuencia de la movilidad y la inmigración, y la potenciación del multilingüismo de sus ciudadanos debida a la necesidad de hacer esfuerzos por la integración de la Unión Europea (Dalton-Puffer, 2011b).

Asimismo, “[l]os programas europeos en el campo de la educación han tenido un efecto catalizador en el desarrollo de diferentes métodos de enseñanza de lenguas” (Eurydice, 2006a: 9). Por ello, no sorprende que desde la década de 1990, aproximadamente, la utilización de una LE, sobre todo el inglés, como medio de enseñanza de asignaturas no lingüísticas haya ido creciendo exponencialmente a lo largo y ancho de Europa a partir de experiencias similares de inmersión en Canadá y de enseñanza basada en contenidos en los Estados Unidos (véase 2.2.1 para más detalles). Así pues, las políticas auspiciadas por la Unión Europea con el objetivo de que todos los ciudadanos comunitarios sean competentes en dos lenguas aparte de la(s) suya(s) propia(s) han facilitado la expansión mayoritaria del ILE en la enseñanza.

En los párrafos siguientes haremos un breve recorrido histórico por los acontecimientos que han configurado el marco actual en materia de enseñanza de LE en el seno del continente europeo desde mediados del siglo XX. Asimismo, nos centraremos en las políticas comunitarias en materia de multilingüismo que han resultado clave para

⁴⁵ Para más información sobre las características de los sistemas educativos de los diferentes estados europeos, véase Eurydice (2012a).

asentar las bases para el posterior desarrollo de enfoques metodológicos innovadores como el AICLE. Esta contextualización nos permitirá explorar las raíces europeas del AICLE y comprender las motivaciones en materia de multilingüismo que le confieren sustento.

A partir de la década de 1950, la amplitud, el alcance y la naturaleza de los enfoques para la enseñanza de LE experimentan cambios considerables en relación con la consecución de buenas prácticas (Marsh, 2002): en primer lugar, la introducción generalizada de la enseñanza de LE en la educación general (*mainstream*) y, en segundo lugar, el reconocimiento cada vez mayor de la necesidad del plurilingüismo, puesto que los estados miembros de la Unión pueden contribuir a la integración en la Unión y beneficiarse de esta (Marsh, 2002; Muñoz, 2002; Coyle *et al.*, 2010). En la década de 1970, se persigue el objetivo principal de diseñar una política europea común para la educación lingüística a través de la colaboración transnacional, especialmente en materia de formación del profesorado y desarrollo de currículos (Grenfell, 2002). Además, en 1978, la Comisión Europea hace una propuesta a los estados miembros que fomenta la enseñanza en los centros escolares a través de más de una lengua (Commission of the European Communities, 1978), lo que sin duda alguna es un hito que actúa de catalizador para el desarrollo del AICLE a lo largo y ancho del continente (Coyle *et al.*, 2010).

Entre los años 1980 y 1995, se desarrolla la enseñanza comunicativa de lenguas, lo que conlleva el paso de la atención a la forma a la atención al contenido enfatizando el efecto comunicativo y no la corrección estructural (Grenfell, 2002). Sin embargo, algunos profesionales de la enseñanza de lenguas subrayan la necesidad de centrarse tanto en el significado como en la forma para conseguir mejores resultados (Marsh, 2002). Paralelamente, el Parlamento Europeo y el Consejo de Educación aceptan que es necesario dar un mayor impulso a la enseñanza de LE (European Parliament, 1984). A partir de entonces, se abre la puerta a formas alternativas de enseñanza de lenguas. Integrar una LE con contenidos no lingüísticos (en un contexto de aprendizaje con un foco de atención doble) se erige como solución en la década de 1990 (Eurydice, 2006a). Desde ese momento, el uso de una LE (mayoritariamente, el inglés) como medio para enseñar asignaturas no lingüísticas ha ido creciendo en Europa (Muñoz, 2002), y el éxito de este tipo de enfoques educativos ha potenciado esta opción. Así pues, en todo el continente europeo emerge un enfoque pragmático y proactivo para el ALE con el fin de conseguir resultados sostenibles: el AICLE.

Desde la década de 1990, la enseñanza de lenguas se ha convertido en una de las piedras angulares de la política de la Unión Europea. En esta década sale un gran número de publicaciones sobre educación bilingüe en nuestro continente auspiciadas por los órganos comunitarios. Uno de los ejemplos más relevantes de este tipo de documentos es el *Libro blanco sobre la educación y la formación*, que ve la luz en 1995 (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995). Este Libro, que según Baetens Beardsmore (2002) tiene el potencial de cubrir todas las combinaciones lingüísticas posibles para adaptarse al gran abanico de necesidades de la mayoría de la población europea, plantea el aspecto fundamental de que las políticas lingüísticas de cada estado miembro deberían asegurar la fórmula 1+2, según la cual todos los ciudadanos europeos deberían ser capaces de utilizar dos LE además de su(s) L1. Para ello, fomenta la enseñanza de asignaturas no lingüísticas parcialmente a través de una segunda lengua. Sin duda alguna, se trata de un primer paso fundamental para que la movilidad de estudiantes y profesores establecida con la firma del Tratado de Schengen en 1985 (y que se concreta en diferentes planes y acciones, los más conocidos de los cuales son los programas de intercambio ERASMUS, de los que cada curso escolar se benefician miles de universitarios) sea una realidad y se realice con garantías.

Uno de los primeros documentos europeos ineludibles en materia de AICLE es la Resolución del Consejo de 1995, que concierne el fomento de métodos innovadores y, en particular, “la enseñanza en una lengua extranjera, en las clases en que se imparta una enseñanza bilingüe, de asignaturas distintas de las lenguas”. Dicha Resolución sugiere también mejorar la formación de los docentes de LE “favoreciendo el envío a los estados miembros y la acogida en los centros escolares, de estudiantes de enseñanza superior en calidad de ayudantes de cursos de lenguas, esforzándose por privilegiar a los futuros profesores de lenguas o a quienes hayan de enseñar su especialidad en una lengua distinta de la propia” (Diario Oficial de la Unión Europea, 1995).

Por otra parte, la División de Política Lingüística del Consejo de Europa se centra en la elaboración de políticas hacia el plurilingüismo y auspicia documentos de gran relevancia para el ALE. Una de sus publicaciones más destacadas es el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (también conocido por la sigla MCER), una herramienta creada en 2001 para aprender, enseñar y evaluar lenguas a lo largo y ancho de Europa que establece un sistema de acreditación del conocimiento lingüístico que debería ser transparente y común a todos los estados miembros (Ministerio de Educación, Cultura

y Deporte, 2002).⁴⁶ Según reza en la presentación del mismo, “[el MCER] forma parte esencial del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, que ha desarrollado un considerable y bien fundamentado esfuerzo por la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo” (Cádiz Deleito, 2002: IX). Asimismo,

[el MCER] proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. [...]

Se pretende que el *Marco de referencia* venza las barreras producidas por los distintos sistemas educativos europeos que limitan la comunicación entre los profesionales que trabajan en el campo de las lenguas modernas. El *Marco* proporciona a los administradores educativos, a los diseñadores de cursos, a los profesores, a los formadores de profesores, a las entidades examinadoras, etc., los medios adecuados para que reflexionen sobre su propia práctica, con el fin de ubicar y coordinar sus esfuerzos y asegurar que éstos satisfagan las necesidades de sus alumnos (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002: 1).

En el mismo año 2001, aparece el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL), tras la Resolución adoptada con motivo de la Sesión nº 20 de la Asamblea Permanente de Ministros de Educación del Consejo de Europa. Este documento permite a los estudiantes de lenguas registrar sus destrezas lingüísticas y experiencias culturales, y consta de tres secciones: el Pasaporte de lenguas, que proporciona una idea general del dominio individual en diferentes lenguas (en términos de habilidades y según el MCER) en un momento dado; la Biografía lingüística, que facilita la participación del aprendiz en la planificación y la reflexión sobre su proceso y progreso del aprendizaje de la lengua así

⁴⁶ Aunque el MCER se publica en 2001, la versión en español, traducida y adaptada por el Instituto Cervantes y publicada por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte español, no aparece hasta un año después. A lo largo de esta tesis, referenciaremos siempre las versiones españolas de los documentos comunitarios (si las hay), lo que puede originar pequeñas discrepancias entre la fecha de aparición de la primera versión y la de la española.

como evaluarlo, y el Dossier, en el que el estudiante puede seleccionar materiales que ilustren logros o experiencias relacionados con las lenguas.

El proyecto del PEL en España está liderado por el Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos (OAPEE). Siguiendo las Recomendaciones del Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa y coincidiendo con el Año Europeo de las Lenguas, en marzo de 2001 se constituye un Comité Nacional para el desarrollo de un PEL para su aplicación en España. Un equipo de especialistas en la enseñanza y aprendizaje de idiomas elabora y diseña un PEL para grupos de edades y niveles educativos distintos. En febrero de 2003 se presentan los prototipos de estos modelos a técnicos del Área de Lenguas, representantes de las comunidades autónomas. Tras un período en el que se aportan sugerencias de modificación de estos prototipos, en junio de 2003 se aprueba su envío al Comité de Validación Europeo del Consejo de Europa. El 7 de noviembre de 2003 se validan los tres modelos presentados, es decir, el PEL para alumnos de 3 a 7 años, el PEL para alumnos de 8 a 12 años y el PEL para ESO, ciclos formativos y Bachillerato (12-18 años).⁴⁷

Una vez establecido el punto de partida para la configuración de una Europa multilingüe, las instituciones europeas emiten diferentes documentos sobre multilingüismo y ALE que son un claro reflejo de las políticas, los proyectos y los esfuerzos europeos hacia el multilingüismo. Un ejemplo de ello es el plan de 2003 *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006* [Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: un plan de acción 2004-2006] (Commission of the European Communities, 2003). Partiendo de la fórmula 1+2, este documento fomenta el AICLE como un enfoque que “opens doors on languages for a broader range of learners, nurturing self-confidence in young learners and those who have not responded well to formal language instruction in general education” (Commission of the European Communities, 2003: 8).

Además, el proceso de priorización del enfoque AICLE en el seno de los países europeos iniciado en la década de 1990 encuentra su punto culminante en las recomendaciones del Consejo Europeo de 2005 de que el AICLE se adopte a lo largo y ancho de toda la Unión Europea (Commission of the European Communities, 2005). En

⁴⁷ Fuente: www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio/portfolio-esp.html.

Los PEL validados para las diferentes lenguas y niveles en España pueden consultarse y descargarse en: www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio/portfolios-validados-esp.html.

2006, se publica el primer estudio estadístico sobre el grado y el alcance territorial de la implementación del AICLE en Europa (Eurydice, 2006a), del que en 2012 aparece la tercera –y hasta la fecha última– edición actualizada (Eurydice, 2012b). Ambos informes ponen de manifiesto que el AICLE aún no está universalizado a toda la población escolar europea, pero que se va extendiendo y ampliando. Vale la pena destacar también la Comunicación de la Comisión de 18 de septiembre de 2008, denominada *Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido*, que establece un nuevo enfoque de las políticas en materia de multilingüismo (cuyo alcance se extiende más allá de la recomendación del 1+2 a nuevos ámbitos como el mercado interno, la empresa y el empleo). Acogiendo favorablemente este documento, el mismo año el Consejo de la Unión Europea emite una Resolución relativa a una estrategia europea en favor del multilingüismo (Comisión de las Comunidades Europeas, 2008: 2). En la recomendación de reforzar el aprendizaje de lenguas a lo largo de la vida que hace a los estados miembros y a la Comisión, les invita a que:

f) presten una atención especial a la formación adicional de los profesores de lenguas y al refuerzo de las competencias lingüísticas de los profesores en general, con el fin de impulsar la enseñanza de materias no lingüísticas en idiomas extranjeros (AICI — aprendizaje integrado de contenidos e idiomas);⁴⁸

g) fomenten la movilidad y los intercambios europeos entre profesores de lenguas, a fin de que el mayor número posible de entre ellos haya pasado cierto tiempo en un país en el que se hable la lengua que enseñan;

h) se apoyen en el programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente, y en los planes nacionales pertinentes, para favorecer la movilidad de todos los públicos, en particular de los jóvenes en formación y de los profesores, de modo que les permita mejorar sus competencias lingüísticas [...].

Con todo, teniendo en cuenta los antecedentes y los programas auspiciados por la estrategia europea hacia el multilingüismo (véase Eurydice, 2006a, para más detalles), debería asegurarse la educación plurilingüe, de manera que no solo una élite privilegiada sino todos los ciudadanos puedan convertirse en usuarios competentes de dos LE. La estrategia europea hacia el multilingüismo del 1+2 implica una combinación de: *a)* una exposición temprana a una primera lengua adicional, y *b)* la introducción de una segunda

⁴⁸ El subrayado es nuestro.

lengua al inicio de la educación secundaria (Pérez-Vidal, 2015). Este enfoque europeo hacia el multilingüismo tiene tres motivaciones subyacentes, que se relacionan con tres dimensiones: la dimensión social, la dimensión psicolingüística y la dimensión cognitiva (Pérez Vidal, 2008).

En primer lugar, según la misma autora, la dimensión social se refiere a que las lenguas tienen una importancia crucial en el proceso de creación de una Unión Europea fuerte (véase también Coyle *et al.*, 2010). El lema “¡Europa será multilingüe o no será!” sintetiza esta visión. Las lenguas implican diversidad, un elemento que debe preservarse y promoverse, puesto que son un activo y, lo que es más importante, un derecho colectivo y una herencia compartida. Por ello, el objetivo del aprendizaje de lenguas de la Unión Europea es crear ciudadanos multilingües, como ya se ha mencionado, lo que a nuestro modo de ver no debería sorprender, habida cuenta de la gran diversidad lingüística presente en la Unión: actualmente son 24 lenguas oficiales y de trabajo (además de numerosas lenguas regionales y minoritarias) para 28 estados miembros y una población de cerca de 507 millones de habitantes (que mayoritariamente muestran hábitos monolingües, como matiza Dalton-Puffer, 2011a).

Consideramos que todo ello hay que entenderlo como un componente intrínseco de la libre circulación de personas (estudiantes y trabajadores, sobre todo) y, por consiguiente, como una enriquecedora oportunidad de encuentro e intercambio de lenguas, culturas, comunicaciones y conocimientos, en el seno del espacio Schengen, para la vertebración de una Europa unida en la diversidad. De hecho, “CLIL [...] reflects multilingual policies and the promotion of mobility and internationalization as the ultimate goal across the education systems of the [...] member states in the Union” (Pérez-Vidal y Roquet, 2015: 238).

En segundo lugar, Pérez Vidal (2008) indica que los programas educativos multilingües deben asegurar el conocimiento de una lengua internacional, como el inglés, y otra LE. Esta idea implica tener en cuenta los fundamentos psicolingüísticos de la adquisición de lenguas, y conocer las bases para la programación curricular y los principios pedagógicos subyacentes: la edad, la actitud y la motivación son algunos de los factores más importantes que explican las diferencias en el ALE.

En tercer y último lugar, desde la perspectiva de la cognición, ya a partir de la década de 1980, el aprendizaje de lenguas en contextos de EF mantiene la importancia de establecer situaciones comunicativas en el aula como la mejor manera de aprender y practicar la lengua a cualquier edad. Las características principales de un contexto

comunicativo incluyen una atención mayor al significado, más interacción, más preguntas auténticas y más oportunidades de usar la lengua de manera creativa y en contextos diferentes (Pérez Vidal, 2008).

En definitiva, hoy en día está plenamente asumido que los programas educativos generales deberían permitir a los aprendices ser competentes en varias lenguas, no solo en inglés, sobre todo en términos europeos (véase, por ejemplo, Comisión de las Comunidades Europeas, 1995). Sin embargo, como argumenta Pérez-Vidal (2015), pese a que este objetivo pueda parecer factible, se ha demostrado que no es fácil. Un aspecto clave que menciona la citada autora es que los esfuerzos se han concentrado en aprender inglés, en detrimento de otras lenguas, como consecuencia directa de las fuerzas de mercado en juego y del hecho de que el inglés se ha ganado el estatus de lengua internacional por excelencia.

Por ende, la interdisciplinariedad que supone utilizar una lengua meta en asignaturas de contenido curricular se está configurando como una de las claves del éxito de la estrategia europea, puesto que posibilita el aumento de la exposición a la lengua meta de los estudiantes (Marsh, 2002; Pérez Vidal, 2008), asegura contextos comunicativos de adquisición y a la vez implementa la metodología adecuada de atención a la forma⁴⁹ para mejorar la adecuación gramatical y discursiva, teniendo en cuenta las diferencias individuales de los aprendices. De hecho, según Pérez-Vidal (2015), el AICLE se presenta como una oportunidad ideal para fomentar la internacionalización en casa, la cual tiene como objetivo proporcionar una experiencia internacional a los estudiantes que no participan en EE, mediante el uso de materiales de estudio y recursos internacionales, profesores internacionales invitados, comunicaciones virtuales con estudiantes de otros países, etc. (Santos Menezes, 2015). Dicha posibilidad cobraría una importancia crucial, porque el porcentaje de jóvenes que se benefician de las estancias en un país europeo distinto del suyo es relativamente bajo (Pérez-Vidal, 2015).

Sin perder de vista este marco de políticas, acciones, medidas y recomendaciones auspiciadas por los organismos comunitarios, en las próximas líneas exploraremos brevemente la implementación de los programas AICLE en el continente europeo, basándonos en el último informe de Eurydice (2012b), si no indicamos otra fuente. A grandes rasgos, podemos destacar que el AICLE no es un modelo de masas ni

⁴⁹ Véase Llinares *et al.* (2012) para un modelo de implementación de enfoque AICLE que integra forma y significado lingüísticos.

completamente generalizado en los sistemas educativos de todos los estados europeos (Eurydice, 2012b; Pérez-Vidal, 2015), aunque se ha ido ampliando a más países y centros escolares desde 2004-2005, según los datos del informe Eurydice (2006a). De hecho, la comunidad germanohablante de Bélgica y los estados de Luxemburgo y Malta son los únicos países o regiones en los que se imparte AICLE en todos los centros educativos en el conjunto del sistema educativo, según Eurydice (2012b). No obstante, podemos afirmar que sí que tiene una presencia bastante destacada, puesto que prácticamente todos los países de la Unión Europea –excepto Dinamarca, Grecia, Islandia y Turquía–⁵⁰ ofrecen asignaturas impartidas con la metodología AICLE en educación primaria y/o secundaria en algún centro educativo como parte de la educación general, como se muestra en la figura 2.6. Por su parte, en la comunidad flamenca de Bélgica, en Portugal y en Chipre el AICLE forma parte de experiencias piloto, aunque en este último país forma parte de la enseñanza general desde septiembre de 2011. El proyecto piloto de la comunidad flamenca de Bélgica se implementa en nueve centros de educación secundaria con el fin de estudiar científicamente los retos que entraña el AICLE, mientras que el de Portugal abarca 23 escuelas de secundaria y se basa en la impartición de asignaturas no lingüísticas por medio de la lengua francesa.

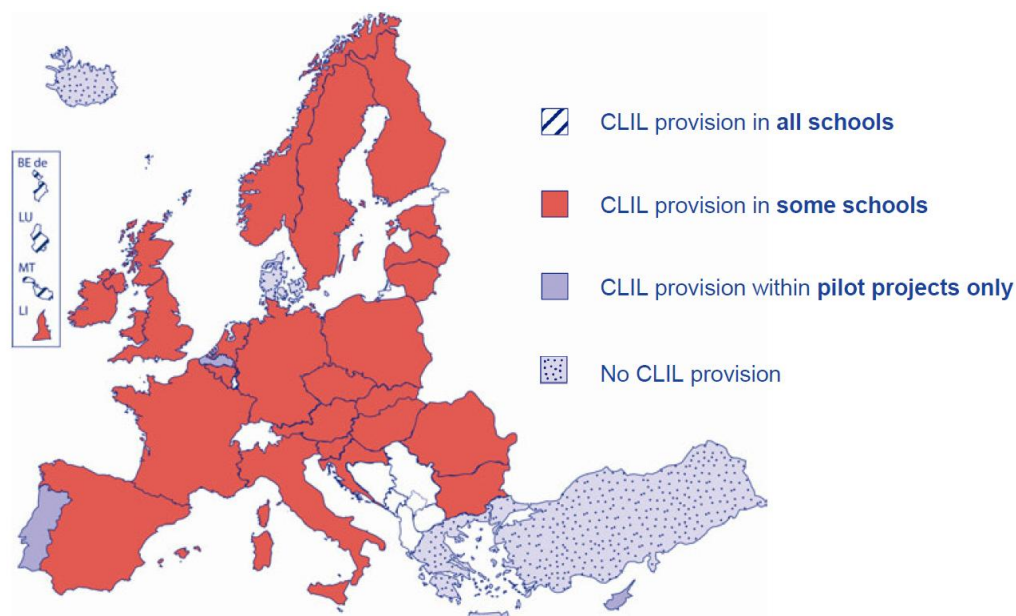


Figura 2.6. Implantación del AICLE en la educación primaria y/o secundaria en Europa (2010-2011). Fuente: reproducido de Eurydice (2012b: 39)

⁵⁰ Los datos de Eurydice (2012b) incluyen todos los países de la Unión Europea y algunos del Espacio Económico Europeo, como Islandia y Turquía, tomando como referencia la información del curso académico 2010-2011.

Por lo que respecta a la implementación del AICLE en otros países europeos, desde 2010, en Italia, todos los estudiantes del último curso del ciclo superior de la educación obligatoria (16 años) tienen que recibir una materia no lingüística a través de una LE y, a los 17 años, tienen que estudiar una segunda asignatura no lingüística a través de una segunda lengua de las tres que ya están estudiando. En Austria, dichas prácticas están bastante generalizadas, puesto que algunas unidades temáticas de asignaturas de contenido no lingüístico se imparten a través de una LE en secundaria, y la primera LE se imparte parcialmente por medio del AICLE a los alumnos con edades comprendidas entre los 6 y los 8 años, una situación similar a la de Liechtenstein. Para más detalles sobre las lenguas y los niveles incluidos en los programas AICLE en cada uno de los países europeos, véase Eurydice (2012b).

En cuanto a la fecha de introducción de los programas AICLE en el continente europeo, destacan por encima de los demás los casos de Luxemburgo y Malta, puesto que en ambos países la enseñanza a través de una LE se remonta al siglo XIX, y en el curso 2004-2005 son los únicos en que dicha enseñanza está universalizada a toda la población escolar. Durante la primera mitad del siglo XX se introduce en Irlanda (1920) y en algunas escuelas de secundaria de la comunidad germanoparlante de Bélgica (década de 1930) y, a partir de la década de 1960, Polonia, Estonia y Alemania incorporan programas siguiendo la metodología AICLE en sus sistemas educativos (Eurydice, 2006a).

Los programas de AICLE que existen en el continente europeo son de índole muy diferente, si atendemos a la diversidad de lenguas meta: lenguas mayoritarias, lenguas minoritarias, lenguas oficiales del Estado, LE, lenguas adicionales, y sus múltiples posibilidades combinatorias (Roza González, 2007; Eurydice, 2012b). Las combinaciones lingüísticas usadas en el AICLE dependen en gran medida de la herencia lingüística de cada país, especialmente en los casos en los que hay más de una lengua estatal y/o una o más lengua(s) regional(es) o minoritaria(s). Por ejemplo, veinte países de Europa o regiones que forman parte de países europeos (como Hungría, Eslovenia, Gales, Irlanda del Norte y Escocia) utilizan la metodología AICLE para impartir asignaturas a través de la lengua regional o minoritaria y la lengua estatal,⁵¹ mientras que en veinticinco países o regiones las lenguas de la enseñanza son una LE y la lengua estatal (Bulgaria, Alemania,

⁵¹ Por ende, según la clasificación de Eurydice (2012b), la inmersión en la lengua propia –minoritaria– que se lleva a cabo en comunidades autónomas españolas con dos lenguas cooficiales (como Cataluña) se considera también AICLE (de “tipo B”, concretamente).

Portugal, Inglaterra y Liechtenstein). Un análisis más minucioso de las LE utilizadas como lenguas vehiculares a lo largo y ancho de Europa revela que el inglés, el francés y el alemán, así como el español y el italiano son las lenguas meta más comunes, que también son las LE que más se enseñan en los colegios europeos. Esta gran variación del AICLE en Europa es debida, entre otros factores, a los antecedentes en materia lingüística o educativa de cada país (Wolff, 2002).

Aparte de los tres países europeos o regiones de países europeos mencionados en los que el AICLE de “tipo A” (es decir, con una LE como lengua meta, según la clasificación de Eurydice, 2012b)⁵² está generalizado en todo el sistema educativo (la comunidad germanófona de Bélgica, así como los estados de Luxemburgo y Malta), destaca el caso de España.⁵³ En España, en las comunidades autónomas oficialmente monolingües, 1.706 escuelas ofrecen AICLE de nivel CINE⁵⁴ 1 (primaria) y un total de 948 lo hacen en niveles CINE 2 y 3 (secundaria y bachillerato), utilizando como LE meta alguna(s) de las siguientes: inglés, francés, italiano, alemán o portugués. A estas cifras hay que sumarle un total de 1.279 escuelas españolas que imparten AICLE de “tipo A” en las comunidades bilingües (Eurydice, 2012b), tal como se muestra en la tabla 2.4.

Lenguas cooficiales	LE (meta)	Nivel CINE 1	Niveles CINE 2+3	Niveles CINE 1+2+3
Español y vasco (P. Vasco y Navarra)	Inglés, francés	3	4	--
Español y catalán ⁵⁵ (Cataluña, I. Baleares y C. Valenciana)	Inglés, francés, alemán	556	205	160
Español y gallego (Galicia)	Inglés, francés, alemán	--	--	351

Tabla 2.4. Número de escuelas que imparten AICLE en las comunidades bilingües del Estado, por lenguas y niveles. Fuente: elaboración propia a partir de datos de Eurydice (2012b: 155)

Si analizamos estas cifras en clave europea, observamos que las 3.933 escuelas españolas que imparten AICLE de “tipo A” en todos los niveles (es decir, excluyendo los programas de inmersión y similares de las comunidades autónomas bilingües en los que se

⁵² Si no indicamos lo contrario, a lo largo de esta tesis utilizaremos AICLE como sinónimo de AICLE de “tipo A”, según la definición de Eurydice (2012b).

⁵³ Véase Pérez-Vidal (2002) para más detalles sobre los antecedentes de los programas AICLE en España.

⁵⁴ Según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), el nivel CINE 1 corresponde a educación primaria, el nivel CINE 2 es educación secundaria baja y el nivel CINE 3 incluye la educación secundaria alta (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2013).

⁵⁵ Utilizamos “catalán” para englobar las etiquetas “Catalan” y “Valencian” de Eurydice (2012b).

utilizan las lenguas cooficiales como lenguas meta) superan con creces las cifras de Francia (2.182, de niveles CINE 2+3 únicamente), el segundo país europeo con más centros docentes no universitarios que imparten AICLE. Con todo, el país galo presenta mayor diversidad en cuanto a las LE utilizadas para impartir materias de contenido no lingüístico utilizando la metodología AICLE: las LE más numerosas de dichos programas AICLE son inglés, alemán y español, pero también se utilizan otras, como árabe, chino, ruso, portugués y japonés, por citar algunos ejemplos (Eurydice, 2012b).

Siguiendo con el caso de España, tras integrarse en la Comunidad Europea en 1986, España se fija sus propios objetivos con el fin de cumplir con las nuevas demandas sociales y retos educativos, tales como que los alumnos adquieran competencia en una o más lengua(s) además del español y, en determinados casos, de la lengua propia de su comunidad autónoma (Pérez-Vidal, 2002). Por ello, las recomendaciones en materia de lenguas formuladas por el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa y de la Comisión Europea constituyen una prioridad para la Administración central del Estado, a menudo implementadas por las administraciones autonómicas, como ocurre en el resto de los países europeos (Pérez Vidal, 2008), con lo que los centros educativos y las autoridades en materia de educación han aunado esfuerzos hacia el multilingüismo (Fernández Fontecha, 2008). Por consiguiente, desde finales de la década de 1990, las comunidades autónomas con competencia en educación han ido implementando programas de enseñanza en más de una lengua tomando como base las orientaciones metodológicas europeas y estatales.

La implementación de modelos de enseñanza usando una LE, además del español, se inicia en España en el curso 1987-1988 a través de un programa de cooperación institucional entre España y su vecino Portugal, en el marco de una directiva europea aprobada en 1977 que obliga a los estados miembros a adoptar medidas destinadas a los hijos de los trabajadores inmigrantes. Los objetivos principales de dicho programa son integrar a los alumnos de habla portuguesa en el sistema educativo español, mantener y desarrollar la L1 de dichos estudiantes y fomentar una actitud de respeto hacia las diferencias culturales a través de la enseñanza bilingüe español-portugués (véanse Antunes *et al.*, 1995; Morales Gálvez *et al.*, 2000). Es importante señalar que aunque la implementación del AICLE en España es relativamente reciente,⁵⁶ dichos programas se

⁵⁶ Actualmente, la controvertida Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), vigente en el momento de redactar estas líneas, recoge que el fomento del plurilingüismo es uno de los tres ámbitos en los

han beneficiado de la experiencia acumulada durante décadas en los exitosos programas para la normalización del euskera y el catalán como lenguas cooficiales (Ruiz de Zarobe y Celaya, 2011).

En el curso académico 1996-1997, España y el Reino Unido firman un convenio con el fin de desarrollar un currículo integrado español-inglés en escuelas públicas administrado directamente por el MEC. El programa tenía el objetivo de permitir a los alumnos de los centros participantes obtener simultáneamente un título académico español y británico al terminar la educación obligatoria general, según Eurydice (2006b) y Fernández Fontecha (2008).

En el contexto descrito en los párrafos anteriores, las diferentes comunidades autónomas del Estado han ido desarrollando una serie de proyectos que incluyen metodologías innovadoras de enseñanza de LE. La extensión y las características de los programas AICLE implementados varían de región en región. Con todo, hay tres posibles escenarios en los que se implantan programas AICLE a gran escala en los centros educativos públicos españoles, cada uno con una prioridad: *a)* mejorar la competencia comunicativa en la lengua meta de los niños en edad escolar; *b)* fomentar el multilingüismo en las comunidades oficialmente monolingües, y *c)* potenciar el multilingüismo en las comunidades bilingües (Muñoz y Navés, 2007).

Paralelamente a la implementación de los programas AICLE en el Estado, ha ido floreciendo también la investigación que analiza los resultados lingüísticos y el impacto sobre el aprendizaje de los diferentes programas. El País Vasco es uno de los máximos exponentes en este sentido, lo cual queda reflejado en la abundante literatura sobre AICLE desarrollada en esta comunidad (véanse, por ejemplo, Lasagabaster y Sierra, 2009; Ruiz de Zarobe, 2010; Cenoz y Gorter, 2011; Ruiz de Zarobe *et al.*, 2011), debido a su larga y arraigada tradición en enseñanza bilingüe e investigación en este ámbito, como discute Pérez-Cañado (2012). Asimismo, Cataluña es el otro principal exponente de la implementación del AICLE y la investigación de la ASL en contextos multilingües (véanse, por ejemplo, Celaya Villanueva *et al.*, 2001; Navés y Miralpeix, 2003; Escobar Urmeneta y Nussbaum, 2008; Llanes y Muñoz, 2009; Pérez-Vidal y Juan-Garau, 2011; Beattie *et al.*, 2014; Pérez-Vidal y Barquin, 2014; Valls-Ferrer y Mora, 2014; Pérez-Vidal

que se debe incidir para transformar el sistema educativo, si bien no establece medidas concretas para ello y deja en manos de las administraciones autonómicas la posibilidad de impartir asignaturas no lingüísticas en las lenguas cooficiales o en lenguas extranjeras.

y Roquet, 2015), aunque a causa de la falta de continuidad de dichos programas, la comunidad está lejos aún de tener desarrollada una sólida política sobre AICLE (Navés y Victori, 2010). En las Islas Baleares, la investigación empírica sobre la implementación del modelo de Secciones Europeas (véase 2.2.5, para más detalles sobre el programa) empieza a dar los primeros resultados (Borrull *et al.*, 2008; Salazar Noguera y Juan Garau, 2009; Juan, 2010; Gené Gil *et al.*, 2012; Mesquida y Juan-Garau, 2013; Juan-Garau *et al.*, 2013; Amengual-Pizarro y Prieto-Arranz, 2015; Rallo Fabra y Jacob, 2015; Santos Menezes, 2015; Prieto-Arranz *et al.*, 2015; entre otros). Sin embargo, la investigación disminuye en las comunidades monolingües, donde la tradición en los programas AICLE es mucho más reciente y no está tan arraigada como en las bilingües (Pérez-Cañado, 2012). En efecto, se observa “a shortage of research on CLIL and related practices in Spanish monolingual communities” (Fernández Fontecha, 2009: 15). Con todo, Madrid destaca entre el resto de las comunidades monolingües de España, con investigaciones como las de Dafouz Milne y Llinares García (2008) y Whittaker y Llinares (2009), por citar solo algunas. Finalmente, también cabe remarcar el caso de Andalucía, que ha sido la pionera en la implementación de programas AICLE en España y que desarrolla una sólida labor investigadora en este ámbito, como lo demuestran estudios de alto nivel como el de Lorenzo *et al.* (2010), entre muchos otros.

En definitiva, tal como señala Pérez-Cañado (2012), en nuestro país, el AICLE es característico por dos aspectos. Por una parte, en España el AICLE abarca una diversidad de modelos prácticamente tan grande como el número de regiones donde se aplica, dada la descentralización del sistema educativo español en favor de las comunidades autónomas. En este sentido, en el contexto español, la diferencia entre la política europea y las acciones de las bases en materia de AICLE (Dalton-Puffer, 2008) se supera a través de iniciativas educativas autonómicas y no estatales, y no existe un solo proyecto para ello. Por otra parte, según Pérez-Cañado (2012), la educación con un doble foco se ha llevado a cabo en España con L2 (cooficiales) y con LE (otras lenguas europeas), y tanto en comunidades oficialmente bilingües donde el inglés es una tercera lengua impartida a través del enfoque AICLE como en comunidades monolingües que destacan por su falta de tradición en enseñanza de LE (como Extremadura, Castilla la Mancha o Andalucía). Por ello, si bien “the findings of research carried out in northern and central European contexts cannot necessarily be extrapolated to southern European contexts, as the situation in the north is far removed from that of Spain” (Lasagabaster, 2008: 34), España podría servir de

modelo de las múltiples posibilidades que ofrece el amplio abanico de prácticas en AICLE para los países que tengan intención de implementarlo (Coyle, 2010).

A modo de síntesis, tras esta panorámica general de la situación del AICLE en Europa, podemos concluir que las experiencias AICLE (así como también los estudios sobre este contexto de aprendizaje) son relativamente recientes, sobre todo si las comparamos con el casi medio siglo de antigüedad de los programas de inmersión canadienses (Pérez-Vidal y Roquet, 2015). Sin embargo, la expansión de este enfoque para el aprendizaje de lenguas va en aumento si comparamos los datos del curso académico 2004-2005 (Eurydice, 2006a) con los de 2010-2011 (Eurydice, 2012b), y la mayoría de los países europeos ofrecen el modelo AICLE en algún centro. No obstante, aunque este modelo está presente en casi todos los países, en la mayoría son pocas las escuelas que lo siguen. Aún lejos de estar implementado de manera universal, la situación en España parece ser de mayor generalización del modelo AICLE, y es de esperar que en los próximos años sigan desarrollándose medidas que auspicien un mayor desarrollo de metodologías innovadoras y eficientes de ALE como el AICLE.

2.2.5. La implementación del AICLE en las Islas Baleares

a. Perspectiva demográfica y sociolingüística

El archipiélago de las Islas Baleares, situado en la costa este española, cuenta con una población de aproximadamente un millón cien mil habitantes, repartidos entre sus cuatro islas (Mallorca, Menorca, Ibiza y Formentera). Las lenguas catalana y española comparten la cooficialidad en la comunidad autónoma, aunque el catalán es la lengua propia. En las Islas Baleares existe una situación de contacto entre ambas lenguas desde hace años, lo cual genera interferencias lingüísticas de una a otra, pese a que la influencia del español sobre el catalán (véase, por ejemplo, Lleó *et al.*, 2008) es más marcada que la del catalán sobre el español, debido a la posición sociolingüística más débil del catalán (Melià, 2011a, b). Por ello, la práctica totalidad de los hablantes de catalán del archipiélago son bilingües en esta lengua y en español, con lo que el catalán en Baleares no tiene hablantes monolingües, a diferencia del español. Según la última encuesta sociolingüística oficial (Ibestat, 2010), el 85% de la población balear afirma que entiende el catalán. En concreto, el 63,4% dice saber hablarlo, el 70,8% saber leer en catalán y el 47,9% saber escribir en dicho idioma. Las lenguas vehiculares de la enseñanza primaria y secundaria en el

archipiélago son: el catalán, cuya enseñanza y uso se ha fomentado gracias a políticas de normalización; el español, la lengua oficial del Estado, y el inglés, la LE mayoritaria. Tal como explican Juan-Garau y Salazar-Noguera (2015c), además, puede introducirse el estudio de una segunda LE en la escuela, normalmente alemán o francés, a partir del último ciclo de la educación primaria, lo cual no es obligatorio aunque sí relativamente común, sobre todo en educación secundaria.

En la última década, las Islas Baleares han acogido a un gran número de inmigrantes de orígenes lingüístico-culturales muy variados. De hecho, mientras que cerca de la mitad de la población (53,7%) ha nacido en el archipiélago, un cuarto (24,5%) corresponde a recién llegados procedentes de fuera del Estado y el resto (21,8%) a personas de otras zonas de España (Govern de les Illes Balears, 2012). Estos datos sitúan las Islas Baleares como una de las regiones de la Unión Europea con una tasa mayor de inmigrantes. Para la mayoría de dichos nuevos residentes, la lengua española es la primera opción lingüística para comunicarse con la población local (Juan-Garau y Salazar-Noguera, 2015c). En efecto, los inmigrantes hispanohablantes suman un 40,4% del total de la población inmigrante del archipiélago balear (Pradilla Cardona y Sorolla Vidal, 2011), seguidos por hablantes de otras lenguas indoeuropeas, como el inglés y el alemán (31,8%), y de otras lenguas románicas, como el rumano (14%). Otras lenguas del resto del mundo tienen una presencia menor en las Islas Baleares, aunque no despreciable, como se explicará más adelante.

A esto hay que añadir que el turismo es la principal actividad económica del archipiélago (Govern de les Illes Balears, 2013a), que recibe visitantes procedentes mayoritariamente de países europeos. Concretamente, en 2014, visitaron las Islas Baleares un total de 13,6 millones de personas, de las cuales 11,4 millones procedían de fuera del Estado español (mayoritariamente, de Alemania: 4,1 millones, y del Reino Unido: 3,4 millones).⁵⁷ Con todo, el inglés es considerada LE para la mayoría de la población de las Islas Baleares, pese a la numerosa presencia de residentes de habla inglesa (el 9,2 % de la población inmigrante) y de turistas en las Islas (Juan-Garau y Salazar-Noguera, 2015c), si bien es cierto que parece que este idioma se ha erigido como la *lingua franca* de algunos complejos turísticos de ciertas zonas costeras, por ejemplo de la bahía de Palma, donde convive con otras lenguas (Bruyèl-Olmedo y Juan-Garau, 2009).

⁵⁷ Fuente: http://ibestat.caib.es/ibestat/estadistiques/043d7774-cd6c-4363-929a-703aaa0cb9e0/ef88f7cf-8e0b-44e0-b897-85c2f85775ec/ca/I208002_3001.px [fecha de consulta: 4 de mayo de 2015].

En este contexto multilingüe y multicultural, el Gobierno balear implementa programas específicos de aprendizaje para facilitar la integración de los niños inmigrantes en la cultura propia de las Islas Baleares (Juan-Garau y Salazar-Noguera, 2015c), puesto que “[e]n menys d’una dècada, els corrents migratoris cap a les Balears estan generant potser el repte educatiu més complex i apressant que hem conegut mai: què i com ensenyar en un context de gran diversitat cultural i humana en unes illes acostumades a la precarietat dels recursos educatius?” (Buades, 2008: 8). En este sentido, resulta muy ilustradora la reflexión que Buades (2008: 8) realiza acerca de

com podem ajudar a la convivència i a fer poble compartint la nostra llengua i cultura alhora que millorem amb les aportacions d’altres com l’àrabomusulmana, l’africana, la germànica, la caribenya, la xinesa o l’anglesa, les quals tenen cada cop una petjada més grossa a les Balears. Sabent que fa falta molt més que un mer programa de xoc d’immersió lingüística per garantir la igualtat i l’acolliment i que hem de començar a plantejar-nos com educar els fills i filles d’aquestes persones novingudes, que prest seran menorquins d’origen xinès, mallorquins amb arrels al Rif, formenterencs d’Equador o eivissencs de parentela alemanya.

Por ello, el quid de la cuestión ahora es gestionar el multilingüismo presente en las aulas de las Islas Baleares, que tienen alumnos que aportan hasta 57 lenguas diferentes⁵⁸ (Bassa i Martín, 2013). De hecho, en el archipiélago se han contabilizado hasta 160 lenguas, entre las que destacan el alemán, el inglés y el árabe como las tres más habladas (con más de 20.000 hablantes en las islas cada una), tras las dos oficiales, aunque se han detectado un total de 25 lenguas diferentes con más de 1.000 hablantes cada una, aparte del catalán y el español (Canyelles y Melià, 2011). Por lo tanto, podemos afirmar sin ningún tipo de duda que las Islas Baleares son, *de facto*, una comunidad multilingüe y multicultural. Con todo, es importante destacar que la enseñanza de lenguas en comunidades oficialmente bilingües como las Islas Baleares tiene (o debería tener) como objetivo final la configuración de una sociedad multilingüe, en la que intervienen un mínimo de tres lenguas (las dos lenguas oficiales y una LE) y en la que cada vez están más presentes las lenguas y las culturas del alumnado de origen inmigrante, como ya hemos

⁵⁸ Por ello, no deberían sorprendernos iniciativas como la publicación de un manual de educación intercultural para secundaria en las Islas Baleares (Buades, 2008), editado por la Conselleria d’Afers Socials, Promoció i Immigració, y concebido desde una visión eminentemente práctica para ayudar a los centros a dotarse de un enfoque intercultural.

mencionado, aunque a menudo la escuela plantea el multilingüismo de forma distinta a como tiene lugar fuera del entorno escolar, donde lenguas y culturas se mezclan y conviven (Cots *et al.*, 2010).

Dada la situación sociolingüística del archipiélago descrita en los párrafos precedentes, no deja de sorprender, por lo tanto, el pobre nivel de inglés que demuestran los jóvenes de dieciséis años cuando finalizan la educación secundaria obligatoria (ESO). Más concretamente, un reciente informe elaborado por el Gobierno balear indica que al terminar la ESO solo el 37,5% de los alumnos del archipiélago que ha estudiado inglés ha consolidado su competencia comunicativa en esta lengua en el nivel intermedio, mientras que el 27,3% está en proceso de hacerlo y un 35,1% muestra un nivel bajo o muy bajo (Govern de les Illes Balears, 2013b). Por otra parte, y como era de esperar, los mismos aprendices muestran un nivel mucho mayor en las dos lenguas oficiales: más de dos tercios de los encuestados tiene una competencia comunicativa de nivel intermedio o superior y una tasa de rendimiento muy similar en catalán (68,9%) y español (69,4%), según Juan-Garau y Salazar-Noguera (2015c).

Si evaluamos la competencia en inglés de los jóvenes en clave europea, los españoles son los terceros por la cola en cuanto al porcentaje de ellos que alcanza el nivel intermedio del MCER (B1 o B2), según los datos de la encuesta *First European Survey on Language Competences* (European Commission, 2012b). Además, teniendo en cuenta que, en términos generales, los indicadores educativos de las Islas Baleares suelen arrojar resultados poco satisfactorios en comparación con los del resto del Estado, podemos presuponer que el nivel de competencia en inglés de los jóvenes de las Islas Baleares al terminar la escolarización obligatoria está, sin duda alguna, por debajo de la media europea (Juan-Garau y Salazar-Noguera, 2015c).

b. Programas educativos multilingües con metodologías AICLE

Como en las otras comunidades autónomas del Estado con dos lenguas cooficiales (es decir, Cataluña, Galicia, el País Vasco, Navarra y la Comunidad Valenciana), en las Islas Baleares la política educativa se enfrenta al reto de transformar un sistema educativo básicamente bilingüe⁵⁹ (en Baleares, tras la aprobación de la Ley de Normalización

⁵⁹ En esta tesis doctoral, entendemos “bilingüe” aplicado a la educación como el modelo educativo que utiliza dos lenguas vehiculares y/o cuyo objetivo es alcanzar el bilingüismo, siguiendo a Lasagabaster (2015: 16).

Lingüística en 1986) en uno multilingüe, en el que el inglés –que goza de un alto prestigio pese a su uso poco extendido en la sociedad balear– es la tercera lengua en el contexto escolar (Gorter *et al.*, 2014). Dicha transformación ha exigido, entre otros, el reto de demostrar que el inglés no constituye necesariamente una amenaza para los idiomas maternos de las comunidades bilingües (Santos Menezes, 2015), ni sobre todo para las lenguas propias autóctonas, todas ellas lenguas minoritarias en situación de vulnerabilidad.

Principalmente, tras la aprobación de la Ley de Normalización Lingüística de 1986 (BOCAIB, 1986), que establece que todos los niños en edad escolar deberían ser capaces de usar las lenguas catalana y española con corrección al finalizar la enseñanza obligatoria, el catalán empieza a ganar terreno progresivamente como lengua vehicular de la educación en las Islas Baleares. Desde entonces, el sistema educativo del archipiélago es bilingüe, en el sentido de que el contenido curricular se imparte en las dos lenguas cooficiales (Baker, 2009). Por ende, las asignaturas no lingüísticas suelen impartirse en catalán, para restablecer el legítimo estatus de este idioma como lengua propia de la comunidad, pero en ocasiones también en español (Juan-Garau y Salazar-Noguera, 2015c). Con todo, la proporción de catalán y español que se utiliza en la enseñanza varía considerablemente en función del tipo de centro escolar: los centros públicos imparten las asignaturas mayoritariamente en catalán, mientras que los centros privados y concertados tienen tendencia a optar más por el español como lengua vehicular (Consell Escolar de les Illes Balears, 2009). Aun así, hasta hace muy poco, como se explicará a continuación, todos los centros educativos no universitarios debían impartir el 50% o más de las asignaturas no lingüísticas en catalán, de acuerdo con el Decreto 92/1997, conocido como *Decret de mínims* (BOCAIB, 1997). Además de las dos lenguas cooficiales de la comunidad, cada vez más centros educativos han ido introduciendo una tercera lengua –inglés con contadísimas excepciones– como lengua vehicular, con lo que en nuestros días podemos hablar de un sistema educativo multilingüe, según la definición de Cenoz (2009).

El fomento del multilingüismo en las Islas Baleares sigue el impulso de las políticas estatales y comunitarias (véase 2.2.4), pero especialmente las demandas socioeconómicas del archipiélago. El desarrollo del AICLE en la comunidad autónoma se basa principalmente en las experiencias en materia de enseñanza de LE siguientes: *a)* el programa de centros adscritos al convenio MEC-British Council o programa de Secciones Inglesas, *b)* el programa de Secciones Europeas, y *c)* el Tratamiento Integrado de

Lenguas⁶⁰ (TIL), aunque el decreto que regulaba este último fue anulado por el Tribunal Superior de Justicia de las Islas Baleares en 2014. En las próximas líneas haremos un breve recorrido por estas tres iniciativas multilingües para entender mejor la trayectoria del AICLE en el archipiélago.

Gracias a la firma de un convenio entre el MEC y el British Council en 1996, dos centros públicos de educación primaria, Na Caragol en Artà (1996) y Sa Graduada en Maó (1997), inician una Sección Inglesa con el objetivo de desarrollar un currículo integrado español-inglés. El programa de Secciones Inglesas es la primera experiencia AICLE en las Islas Baleares, que se continúa desarrollando en los centros mencionados y se amplía a los institutos de educación secundaria (IES) asociados, IES Llorenç Garcias i Font (Artà, Mallorca) e IES Cap de Llevant (Maó, Menorca), respectivamente (véase Juan-Garau y Salazar-Noguera, 2015c, para más detalles sobre las características del programa). Pese al éxito de la iniciativa, no se ha extendido al resto de los centros educativos de las Islas Baleares, probablemente debido a su alto coste de implementación y funcionamiento (Juan-Garau y Pérez-Vidal, 2011; Juan-Garau y Salazar-Noguera, 2015c).

Basándose en las regulaciones de la LOGSE en materia de ALE, en el año 2002 se establecen por primera vez las regulaciones para la implementación de secciones lingüísticas especializadas (que, posteriormente, pasaron a llamarse “Secciones Europeas”)⁶¹ en los centros públicos de educación infantil y primaria (Decreto 119/2002) y secundaria (Decreto 120/2002) del archipiélago balear (BOIB, 2002a, b, respectivamente). Los centros que se acogen a esta iniciativa, de manera voluntaria y con el beneplácito de su consejo escolar, están autorizados a impartir parte de su currículo en la LE elegida (mayoritariamente el inglés) y a organizar las actividades necesarias para asegurar el cumplimiento de los objetivos lingüísticos marcados, siempre y cuando cumplan los requisitos para ello y las exigencias para el catalán (Pérez-Vidal y Juan-Garau, 2010). El modelo se implanta de manera experimental en el curso escolar 2004-2005, con 14 Secciones Europeas en centros de primaria y secundaria. Cada curso escolar se abre una nueva convocatoria para que los centros que lo deseen puedan acogerse a la iniciativa o

⁶⁰ Según la definición clásica, el término “tratamiento de lenguas” se refiere a la organización de la enseñanza y aprendizaje de las diferentes lenguas presentes en el currículo y de las que coexisten en las aulas, con el fin de maximizar la eficiencia de la tarea docente (Lladó y Llobera, 2006).

⁶¹ El programa de Secciones Europeas (véanse especialmente Borrull *et al.*, 2008; Arnandis *et al.*, 2009) es el modelo educativo multilingüe que está en vigor –y, en consecuencia, el que se pretende explorar– a lo largo de los tres cursos académicos que dura la recogida de datos de esta tesis (véase 3.3).

ampliar su participación a otros niveles o lenguas si ya lo hacen. Desde entonces, el programa ha ido creciendo exponencialmente en primaria y ESO, se ha consolidado y se ha extendido a bachillerado y ciclos formativos (Pérez-Vidal y Juan-Garau, 2010), hasta llegar a las más de 160 Secciones Europeas (Juan-Garau y Salazar-Noguera, 2015c).

En cuanto a las características del programa, según la Orden de 17 de junio de 2009 (BOIB, 2009), el programa de Secciones Europeas, por ende, se basa en reforzar las horas dedicadas a la enseñanza de la LE mediante la impartición, en parte o en su totalidad, de un área, una asignatura o un módulo del currículo en la lengua meta elegida, siguiendo la metodología AICLE. La lengua meta en educación primaria es el inglés, aunque en secundaria ha habido algunas Secciones Europeas en francés y, en menor medida, en alemán. En primaria, las Secciones Europeas pueden iniciarse a partir de 1º (6-7 años). Por su parte, en secundaria, las Secciones Europeas en inglés pueden implantarse a partir de 1º (12-13 años), mientras que en francés o alemán pueden hacerlo a partir de 3º (14-15 años), siempre y cuando los alumnos reciban además EF de dicha lengua a través de la asignatura correspondiente. El recuento anual de horas de materias no lingüísticas impartidas a través de la LE debe equivaler, como mínimo, a una hora a la semana. Los profesores de las asignaturas de contenido no lingüístico que participan en el programa deben acreditar una competencia lingüística equivalente al nivel B2 o superior del MCER. Se potencia la coordinación entre todos los profesionales implicados en el programa y, muy especialmente, entre los profesores de la asignatura de contenido no lingüístico y los de la LE. La formación y capacitación de los profesores en ejercicio que participan en el programa es una prioridad. Para ello, se organizan cursos, seminarios, jornadas, sesiones y otras actividades con el objetivo de mejorar la competencia lingüística de los profesores y de proporcionarles los fundamentos metodológicos del enfoque AICLE, principalmente a través de los centros de profesores y del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la UIB.

Posteriormente, entran en vigor dos planes más en materia de enseñanza de LE, con el objetivo principal de complementar e intensificar el programa de Secciones Europeas: el Plan de la Tercera Lengua y el Plan Piloto de Educación Plurilingüe. Por una parte, en el curso 2007-2008, entra en vigor el Plan de la Tercera Lengua, que nace con la voluntad, entre otras, de proporcionar asistentes de conversación cualificados a los centros educativos no universitarios financiados por el Gobierno balear (con la prioridad puesta en los que participan en el programa de Secciones Europeas), en el plazo de ocho años, con el

objeto de reforzar las destrezas orales de los estudiantes. El Plan contempla un abanico de acciones para mejorar la competencia lingüística en una LE, especialmente inglés, con el fin de avanzar hacia la construcción de una sociedad más competitiva y con más oportunidades de movilidad (Parlament Balear, 2007). Este Plan también incluye un proyecto experimental llamado Proyecto Portfolio que tiene el objetivo de pilotar e implementar el PEL en las clases de LE (Mir Gual, 2010).

Por otra parte, en el curso 2012-2013 se pone en marcha el Plan Piloto de Educación Plurilingüe, con el fin de armonizar la enseñanza de las lenguas oficiales y de una LE y prevé el inglés como lengua de comunicación internacional. Además de intensificar los programas existentes, pretende dar un paso adelante para facilitar que los alumnos, al finalizar la educación obligatoria, sean competentes en situaciones de intercambio comunicativo y obtengan un certificado de conocimientos reconocido internacionalmente de acuerdo con el MCER. El programa prevé una duración de tres cursos académicos, una limitación de cincuenta centros participantes y una evaluación y seguimiento de los resultados lingüísticos obtenidos. No hay grandes diferencias en cuanto a las características ni los requisitos de implementación respecto del programa de Secciones Europeas.

Como ya hemos mencionado, las Secciones Europeas fueron subsumidas en un nuevo y controvertido plan de educación plurilingüe llamado Tratamiento Integrado de Lenguas (TIL), regulado por el Decreto 15/2013 (BOIB, 2013), y lanzado en el curso académico 2013-2014, con el fin de configurar un modelo educativo trilingüe⁶² en las Islas Baleares. El cambio principal que supone el TIL respecto de los modelos AICLE anteriores está relacionado con el tiempo dedicado a las diferentes lenguas vehiculares en el currículo y, con ello, hace caso omiso del *Decret de mínims* al proponer una política de trilingüismo basada en igualar la presencia, en la medida de lo posible, de las tres lenguas vehiculares de la enseñanza: las dos cooficiales y el inglés. Este pretendido equilibrio entre las tres lenguas queda muy bien representado en la forma de triángulo equilátero del logotipo del plan que se reproduce en la figura 2.7.⁶³ Sin embargo, en la práctica, en muchos centros se

⁶² Anteriormente, hubo un intento de implementar un plan similar de trilingüismo en las Islas, regulado por el Decreto 52/2006 (BOIB, 2006), conocido como Decreto de Trilingüismo o, popularmente, *Decret Fiol* (por el apellido del consejero de Educación y Cultura que lo auspició y firmó). Sin embargo, fue objeto de numerosas controversias (véanse, por ejemplo, Consell Escolar de les Illes Balears, 2006; Calafat Bellver, 2007), puesto que muchos temían que su aplicación pudiera hacer que el catalán perdiera terreno, y acabó siendo derogado en junio de 2008.

⁶³ Fuente: <http://til.caib.es/www/castellano/introduccion.html>.

ha traducido en un aumento de las horas impartidas en español en detrimento del catalán (Santos Menezes, 2015).



Figura 2.7. Logotipo del TIL

Otro cambio significativo es que el TIL pretende generalizar por primera vez la introducción de un idioma extranjero como lengua vehicular para todos los alumnos y centros educativos no universitarios. El carácter universal de la medida es un teórico intento de garantizar la igualdad de oportunidades de todos los alumnos. El plan adopta un enfoque AICLE para que los estudiantes de las islas adquieran la competencia lingüística y comunicativa suficiente en las dos lenguas cooficiales y en una LE (como mínimo), preferentemente inglés. Para participar en el programa, los profesores de contenido deben acreditar un nivel B2 o superior de la lengua meta (para más detalles sobre sus características, véase Santos Menezes, 2015).

El TIL se topó con una ferviente oposición de la comunidad educativa y de amplios sectores de la sociedad civil y suscitó una huelga indefinida de profesorado, así como una multitudinaria manifestación y otras reacciones (véanse los artículos de prensa de Carrió, 2013; Olaizola, 2013; Planas, 2013 y Álvarez y Amorós, 2013, por citar algunos ejemplos), generadas, en parte, por la creencia de que el modelo podía suponer una amenaza para la lengua propia de la comunidad, aunque la investigación demuestra que no necesariamente es así (Gorter *et al.*, 2014). La contestación se basaba en los argumentos siguientes, entre otras consideraciones: *a)* el carácter universal de la medida, puesto que algunos centros no disponían de los medios ni los recursos adecuados para su implantación, *b)* la necesidad de que el profesorado y el alumnado adquirieran previamente la competencia lingüística necesaria en la LE para poder hacer frente a los ambiciosos retos del plan, *c)* la idea de que el TIL encubría un ataque al catalán (Catalan *et al.*, 2014; Juan-Garau y Salazar-Noguera, 2015c; Santos Menezes, 2015), y *d)* la improvisación y precipitación de la medida y la falta de consenso para su aplicación (Catalan *et al.*, 2014). Por todo ello, un gran número de centros educativos mostró serias reticencias a secundar las disposiciones del TIL.

Bajo estas circunstancias, y como resultado de los recursos interpuestos por órganos como la Unión General de Trabajadores (UGT) y el Sindicat de Treballadors i Treballadors Intersindical de les Illes Balears (STEI), el decreto que regulaba la aplicación del TIL fue declarado nulo por el Tribunal Superior de Justicia de las Islas Baleares el 24 de septiembre de 2014. Con ello, se dejó en manos de cada uno de los 279 centros educativos que ya tenían aprobado su proyecto lingüístico la elección de: *a)* seguir aplicándolo; *b)* poner en marcha otro proyecto lingüístico diferente, para poderlo adaptar a la realidad de cada centro, o *c)* retomar el modelo anterior (Secciones Europeas), que se ceñía al *Decret de mínims* (Santos Menezes, 2015). Finalmente, el 3 de julio de 2015, el nuevo ejecutivo autonómico anuló el decreto que regulaba el TIL.

Con todo, no cabe duda de que los programas educativos multilingües seguirán adelante en las Islas Baleares en el futuro, posiblemente con diseños y objetivos redefinidos (Juan-Garau y Salazar-Noguera, 2015c). La necesidad de educar a ciudadanos multilingües en consonancia con las políticas y recomendaciones europeas parece, si cabe, más evidente en el caso de las Islas Baleares, una de las regiones del continente europeo con una mayor presencia oral y escrita de LE, y punto de encuentro intercultural que actualmente tiene entre sus principales actividades económicas, sociales y educativas los servicios relacionados con la recepción de personas de otros países, principalmente a través del turismo, como se describe en el apartado anterior. En este contexto balear y en el de la Europa plurilingüe, el ALE debe tener como objetivo que los aprendices adquieran la competencia comunicativa y cultural que les permita interactuar en lenguas diferentes de su(s) L1, de forma que, aparte de dar respuesta a las exigencias que concreta el currículo educativo, se prepare a los jóvenes para el mundo social, cultural y laboral (Lladó y Llobera, 2006).

2.2.6. Efecto del AICLE sobre la competencia lingüístico-comunicativa en LE

El AICLE se ha lanzado como una importante medida para el enriquecimiento lingüístico, aunque es necesario definir con más precisión los objetivos y los resultados de aprendizaje que se pretenden alcanzar, según Dalton-Puffer (2011a). Dicha autora añade que, a pesar de que una serie de grupos de expertos internacionales (entre ellos, el CLIL

Compendium)⁶⁴ ha materializado las demandas de alto nivel en conceptualizaciones prácticas, recomendaciones curriculares y materiales de muestra, son pocos los sistemas educativos nacionales de los países miembros que realmente han respondido con inversiones cuantiosas en la implantación, la formación del profesorado y la investigación en materia de AICLE (véase Eurydice, 2006a). Los Países Bajos y España son excepciones en este sentido. Mientras que en los Países Bajos se ha establecido un sistema de acreditación nacional para que las escuelas que imparten AICLE dispongan de parámetros explícitos de calidad y una serie de medidas de desarrollo para las escuelas y los profesores, en España se llevan a cabo numerosos proyectos de desarrollo y cuantiosa investigación en AICLE (Dalton-Puffer, 2011a). No sorprende, por lo tanto, que Coyle (2010: viii) sostenga que “Spain is rapidly becoming one of the European leaders in CLIL practice and research”.

Los argumentos en favor del AICLE, las esperanzas y las expectativas puestas en este enfoque (en definitiva, su potencial) cuentan con una base argumentativa sólida y presentan a la vez una alta validez aparente o superficial (*face validity*), pero se constata en gran medida la necesidad de aportar más resultados empíricos como apoyo (Dalton-Puffer y Smit, 2007; Dalton-Puffer, 2008). Con todo, la investigación sobre los efectos lingüísticos, actitudinales y del contenido no lingüísticos del AICLE –que pretende evaluar empíricamente el potencial del enfoque (véase el apartado 2.2.2) justificado con explicaciones teóricas– ha ido ganando terreno en la última década (García Mayo, en prensa) en España y en Europa en general y ha producido los primeros resultados interesantes relacionados con su dimensión pedagógica, el aprendizaje del contenido y el progreso lingüístico (Pérez-Vidal y Roquet, 2015). Ahora bien, Dafouz Milne (2009) señala que la mayoría de los trabajos sobre el AICLE son de naturaleza lingüística, puesto que es el resultado más visible. Por este motivo, en esta tesis doctoral centraremos la atención en el impacto del AICLE sobre las destrezas lingüístico-comunicativas, partiendo de la visión general de que “[t]he language benefits of CLIL programmes are clearly demonstrated”, según Coyle *et al.* (2010: 140).

En efecto, la investigación apunta a que, a grandes rasgos, los aprendices de contextos AICLE mejoran más en las cuatro habilidades lingüísticas (producción y

⁶⁴ Según Ruiz de Zarobe (2011), el CLIL Compendium surgió de un proyecto de investigación que se centraba en identificar las dimensiones del AICLE. Pretendía identificar las bases a partir de las que poder explicar el gran potencial del AICLE. El proyecto recibía apoyo de la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea (Sócrates-Lingua).

comprensión orales y escritas) que los estudiantes no AICLE, tanto en educación primaria como en secundaria, y pone de manifiesto una clara tendencia hacia un rendimiento superior en la L1 y en la LE (Villoria *et al.*, 2011). Más concretamente, “[c]ontrary to research on other educational approaches, notably Canadian immersion programmes where there was a clear mismatch between receptive and productive outcomes (near-native-like competence in receptive skills and problematic areas in productive skills [...]), the dichotomy between both skills seems to present different results in CLIL” (Ruiz de Zarobe, 2015: 57). A partir de la investigación sobre el impacto lingüístico del AICLE que ya se ha llevado a cabo, por lo tanto, podemos asumir que hay una relación positiva entre la cantidad de exposición a la lengua meta y los resultados lingüísticos obtenidos (Ruiz de Zarobe, 2010), puesto que los resultados de los aprendices en términos lingüísticos suelen ser más positivos bajo el enfoque AICLE, si bien es cierto que no está claro si pueden alcanzar niveles de competencia lingüística más alta en todas las destrezas y áreas lingüísticas por igual (Dalton-Puffer, 2008; Ruiz de Zarobe, 2011).

Centrándonos en el impacto del AICLE sobre el aprendizaje de la lengua meta, se empiezan a identificar las áreas de la competencia lingüística en una LE que parecen beneficiarse de la enseñanza AICLE y las que probablemente lo hacen menos, así como las variables que afectarían al progreso. En este sentido, en primer lugar, haremos un recorrido por tres estudios que recogen los resultados de la investigación en el campo de los efectos del AICLE sobre la competencia lingüística en la lengua meta. Posteriormente, aportaremos resultados empíricos de diferentes investigaciones desglosándolos por competencias lingüísticas.⁶⁵

Por lo que respecta a los estudios que revisan la investigación sobre el AICLE llevada a cabo hasta la fecha, Dalton-Puffer (2008) hace un recorrido por la investigación sobre los resultados del AICLE y concluye que, por una parte, las habilidades receptivas (la comprensión oral y escrita), el vocabulario especializado, la morfología, la producción oral (concretamente, la creatividad, la toma de riesgos, la fluidez y la cantidad de la producción lingüísticas) y las variables afectivas y emotivas se ven afectadas positivamente por el enfoque AICLE. Por otra parte, dicha autora añade que en la sintaxis, la producción escrita, el lenguaje no técnico e informal, la pronunciación y la pragmática

⁶⁵ Basaremos la revisión de la investigación sobre AICLE en el producto, es decir, los resultados del aprendizaje (y no tanto en el proceso), según la distinción de Dalton-Puffer y Smit (2007).

no se observan impactos positivos o son áreas que no han sido evaluadas de manera sistemática.

Sus conclusiones no difieren en gran medida de las obtenidas cuatro años después, con nuevas evidencias empíricas, por Pérez-Cañado (2012: 315), al llevar a cabo “a comprehensive, updated, and critical approximation to the sizeable literature which has been produced on the increasingly acknowledged European approach to bilingual education: content and language integrated learning (CLIL)”. Según esta autora, se percibe un efecto positivo del AICLE sobre la competencia comunicativa general, las habilidades receptivas, la expresión oral (concretamente, se observa una mayor fluidez), la morfología (de la que se hace un uso más automático y apropiado), el vocabulario (especialmente, por lo que respecta a los términos técnicos y semitécnicos) la creatividad, la toma de riesgos y los factores emotivos y afectivos (la motivación). También señala que el AICLE no parece ejercer ningún efecto sobre la pronunciación, la sintaxis, el lenguaje informal y no técnico y la pragmática, probablemente debido a una insuficiente atención a la forma en las aulas AICLE. Por lo que respecta a la producción escrita, Pérez-Cañado (2012) establece una diferencia entre la fluidez y la complejidad léxica y sintáctica, que sí que parecen mejorar en contextos AICLE, y la corrección y los aspectos discursivos, que no se ven afectados.

Finalmente, el reciente capítulo de Ruiz de Zarobe (2015) constituye, según nuestro conocimiento, la última revisión recopilatoria de la investigación sobre AICLE existente hasta el momento, que –sobre la base de una revisión anterior (Ruiz de Zarobe, 2011)– pretende contribuir a clarificar cuáles son las áreas de la competencia lingüística que más se benefician del enfoque AICLE a partir de las nuevas evidencias. Anteriormente, Ruiz de Zarobe (2011) también actualiza, de manera tentativa, la mencionada clasificación de Dalton-Puffer (2008) y llega a conclusiones muy similares a Pérez-Cañado (2012). Por una parte, las áreas lingüísticas en las que se observan claras ganancias son: la lectura, la comprensión oral (un área que, sin embargo, requiere más evidencias confirmatorias), el vocabulario receptivo, la expresión oral (sobre todo, la fluidez y la toma de riesgos, lo que está asociado con un filtro afectivo bajo), la producción escrita (especialmente, la fluidez y la complejidad léxica y sintáctica), algunos fenómenos morfológicos y los aspectos emotivos y afectivos. Y, por otra parte, según la misma autora las competencias lingüísticas a las que el AICLE no afecta de manera positiva son: la sintaxis (área que, sin embargo, requiere más evidencias confirmatorias), el vocabulario productivo, el lenguaje informal y no técnico, la producción escrita (la corrección y las destrezas discursivas) y la

pronunciación (sobre todo, el acento extranjero). Por lo tanto, Ruiz de Zarobe (2015) constata el efecto positivo del AICLE para el desarrollo de la competencia lingüística, entre otros beneficios, si bien señala la necesidad de llevar a cabo más investigación para corroborar las contradicciones detectadas y el desequilibrio encontrado entre áreas que parecen beneficiarse más que otras del enfoque AICLE, como se resume en las palabras siguientes de la propia Ruiz de Zarobe (2015: 63):

It is true that in a general overview of results, we have often attested that there may be conflicting issues, which require more fine-grained analysis. First of all, we have seen how research in subject matter outcomes has not always provided positive results, although most of the findings confirm that learning subject matter in a foreign language does not affect content learning. Secondly, new research seems to confirm that not all the different areas of language competence benefit equally from this integrated approach, with some linguistic competencies developing better and faster than others.

Una vez establecido el panorama general relativo al impacto del AICLE sobre la competencia comunicativa, sin voluntad de exhaustividad, en las próximas líneas desglosamos los principales resultados obtenidos en cada área o destreza lingüística, si bien únicamente presentaremos unas pinceladas de los resultados referidos a la producción escrita, puesto que constituyen el centro de interés de la presente tesis doctoral y, por lo tanto, les dedicaremos un apartado entero (2.3.4). Antes de ello, reseñaremos algunos estudios empíricos que se centran en los beneficios del AICLE que no están directamente relacionados con la mejora de la competencia lingüístico-comunicativa, si bien no ahondaremos en ellos, puesto que quedan fuera del alcance investigador de la presente tesis doctoral.

Por lo que respecta a las variables afectivas, el AICLE parece tener un impacto positivo sobre las mismas (Chostelidoua y Griva, 2014; Menezes y Juan-Garau, 2015). Con todo, los resultados no son homogéneos para los tres componentes típicamente incluidos bajo la etiqueta de variables afectivas (léase actitudes, creencias y motivaciones), tal como sugieren Amengual-Pizarro y Prieto-Arranz (2015).

Así, por ejemplo, la tesis doctoral de Santos Menezes (2015), que explora la ansiedad y la disposición a comunicarse de un grupo de aprendices AICLE y otro comparable de EFI a partir de una batería de cuestionarios, muestra a grandes rasgos los

siguientes resultados. En primer lugar, a pesar de que la ansiedad en contextos AICLE es más elevada que en los contextos de EF (contrariamente a la concepción generalizada), los alumnos AICLE se sienten menos ansiosos que los no AICLE en las clases de EF. En segundo lugar, las actividades de interacción son las que generan más ansiedad en contextos AICLE, mientras que en los contextos de EF la ansiedad se relaciona con la corrección y la comunicación. En tercer lugar, los alumnos AICLE se muestran más dispuestos a comunicarse en la LE que los no AICLE en ambos contextos. Y, por último, el rendimiento en la lengua meta se relaciona positivamente con niveles bajos de ansiedad hacia la LE, niveles altos de disposición a comunicarse y con la participación en programas AICLE.

En este sentido, Fernández Fontecha (2014) explora la relación entre el desarrollo del vocabulario receptivo y la motivación de estudiantes que reciben AICLE y de otros que no participan en dicho programa AICLE de educación primaria y de ESO del norte de España. La conclusión general a la que llega es que “language learning and motivation benefit from each other in a CLIL context” (Fernández Fontecha, 2014: 24). Más concretamente, sus resultados sugieren que, en general, se observan patrones similares de distribución de los niveles de motivación en ambos grupos (que están igual de motivados) y que –una vez que se anula el efecto del tiempo de exposición a la LE– la edad y el tipo de enseñanza son factores determinantes para el repertorio léxico. Además, identifica una correlación entre la motivación general y el vocabulario receptivo en el caso del grupo de AICLE. A grandes rasgos, sugiere también que la motivación está relacionada con una necesidad de comunicación presente en las tareas de vocabulario productivo, pero no tanto en las tareas o pruebas de vocabulario receptivo.

Tras este recorrido por los estudios que investigan el impacto positivo del AICLE más allá de las destrezas puramente lingüísticas, en las líneas posteriores nos centraremos en la competencia lingüístico-comunicativa. En cuanto a la comprensión escrita, parece sensato hipotetizar que el AICLE podría potenciar esta destreza, a partir de la premisa de que proporciona gran cantidad de *input* comprensible (Prieto-Arranz *et al.*, 2015). De hecho, las evidencias empíricas parecen indicar que es así (Admiraal *et al.*, 2006; Jiménez Catalán *et al.*, 2006; Lasagabaster, 2008; Navés y Victori, 2010; Chostelidoua y Griva, 2014; Pérez-Vidal y Roquet, 2015). Es más, se ha constatado que los alumnos AICLE obtienen mejores resultados en lectura que los alumnos que estudian la LE únicamente en

un contexto tradicional de aprendizaje (Jiménez Catalán *et al.*, 2006), tanto en educación primaria como en secundaria (Villoria *et al.*, 2011).

Más concretamente, por ejemplo, el estudio de Prieto-Arranz *et al.* (2015) sobre habilidades receptivas apunta en esta dirección. Los autores evalúan a lo largo de tres cursos una muestra de dos grupos de adolescentes bilingües español-catalán de educación secundaria estudiantes de ILE de centros públicos de las Islas Baleares (un grupo de Secciones Europeas, N=50, y otro que solo recibe EF en la mencionada lengua meta, N=37). Concluyen que ambos grupos (AICLE y EF) obtienen resultados parecidos en una prueba de lectura general, si bien es cierto que el grupo de AICLE consigue puntuaciones estadísticamente más altas. Sin embargo, donde observan diferencias más marcadas es en la prueba de comprensión escrita específica, relacionada con el contenido de la asignatura no lingüística. Además, señalan que el grupo de AICLE presenta una clara mejoría a lo largo del tiempo, mientras que el grupo de EF progresa en menor medida.

A grandes rasgos, dichos resultados sugieren que el AICLE puede tener un impacto directo en la mejora de las destrezas de comprensión lectora de los aprendices, lo cual está en consonancia con las conclusiones de las revisiones de Dalton-Puffer (2008), Pérez-Cañado (2012) y Ruiz de Zarobe (2015). La superioridad de los aprendices de AICLE en la lectura podría ser debida, entre otros factores, al hecho de que el AICLE proporciona a los estudiantes razones adicionales para la lectura (Dalton-Puffer, 2008; Jiménez Catalán y Ruiz de Zarobe, 2009), con lo que se incrementaría la práctica y el perfeccionamiento de esta destreza.

Ahora bien, los resultados en comprensión oral parecen no ser tan claros. Recordemos que aunque las tres revisiones de la literatura sobre AICLE (Dalton-Puffer, 2008; Pérez-Cañado, 2012; Ruiz de Zarobe, 2015) concluyen que la comprensión auditiva parece beneficiarse de la enseñanza a través del enfoque AICLE, la última también indica que son necesarias más evidencias para confirmar los hallazgos. Mientras que estudios recientes no observan diferencias entre grupos de AICLE y de no AICLE (Pérez-Vidal y Roquet, 2015), otros han encontrado resultados que cuestionan esta evidencia (Aguilar y Muñoz, 2013). Prieto-Arranz *et al.* (2015), en el estudio sobre el desarrollo de destrezas receptivas mencionado en las líneas anteriores, llegan a resultados desiguales. Encuentran que ambos grupos de estudiantes mejoran significativamente en una prueba de comprensión oral de elección múltiple con tres opciones de respuesta por ítem, año tras año, especialmente los dos primeros cursos, y que los resultados obtenidos por los

estudiantes de AICLE en este test son significativamente más altos que los de EF. Ahora bien, en la segunda prueba de comprensión auditiva en que las opciones de respuesta no están redactadas sino que se proporcionan a través de imágenes, el grupo de AICLE no obtiene resultados significativamente más altos que el grupo de EF. No obstante, Pérez-Vidal y Roquet (2015), con una prueba de comprensión auditiva basada en un dictado, observan que ambos grupos progresan con el paso del tiempo.

Una posible explicación para los resultados que sugieren que el AICLE no desarrolla de forma tan satisfactoria la comprensión oral en la lengua meta es que los aprendices de AICLE se enfrentan a determinados obstáculos en las clases de contenido no lingüístico, como problemas en la decodificación y comprensión del habla del docente y del material auditivo (Dalton-Puffer, 2007), así como dificultades para comprender el significado de vocabulario no familiar y de tomar apuntes a la vez que escuchan las explicaciones del profesor (Hellekjaer, 2010).

Por lo que respecta al vocabulario, una de las áreas de mayor desarrollo en el AICLE es el conocimiento del léxico en la lengua meta. Las investigaciones sugieren que los contextos AICLE favorecen la adquisición de vocabulario (Dalton-Puffer, 2008), sobre todo el específico de la asignatura (Dafouz, 2007), aunque los beneficios parecen más destacados en el conocimiento del vocabulario pasivo o receptivo que en el activo o productivo⁶⁶ (Jiménez Catalán y Ruiz de Zarobe, 2009; Merikivi y Pietilä, 2014). De todos modos, se observa que el léxico receptivo y productivo de los estudiantes AICLE es mayor en general que el de los estudiantes que solo reciben EF y contiene más palabras de frecuencia baja y una amplia gama de estilos usados más apropiadamente (Jexenflicker y Dalton-Puffer, 2010; Ruiz de Zarobe, 2010; Dalton-Puffer, 2011a; Merikivi y Pietilä, 2014).

Así pues, por ejemplo, el estudio llevado a cabo por Juan-Garau *et al.* (2015) en las Islas Baleares, con 70 estudiantes de AICLE y 35 alumnos comparables que no reciben AICLE, todos ellos bilingües español-catalán, analiza el desarrollo de la sintaxis y del léxico productivo general en ambos contextos. Para ello, los autores utilizan dos pruebas de rellenar espacios en blanco, una que evalúa el vocabulario y otra para el desarrollo gramatical (concretamente, el tiempo y el aspecto verbales), que administran cuatro veces a

⁶⁶ Según las definiciones de Merikivi y Pietilä (2014: 488), que adoptamos en la presente tesis doctoral, “receptive vocabulary comprises the words a person is able to understand, whereas the words in productive vocabulary are not merely understood but they can also be produced”.

lo largo de tres cursos académicos. Sus resultados señalan que ambos grupos experimentan una mejoría longitudinal, aunque la del grupo AICLE es mucho más marcada (en consonancia con Roquet i Pugès, 2011). Además, a pesar de que los dos grupos del estudio de Juan-Garau *et al.* (2015) empiezan con un nivel léxico-gramatical similar en el pretest, parece que van distanciándose ya tras un año, de manera que el grupo de AICLE alcanza un nivel más alto, diferencia que sin embargo no se mantiene cuando se controlan las horas de exposición a la lengua meta. Según dichos autores, los aprendices de AICLE pueden tener ventaja debido al mayor número de horas de exposición a la lengua meta, de manera que estarían más acostumbrados a inferir el significado a partir del contexto. No obstante, este progreso podría verse mitigado por la poca atención a la forma de los contextos de semiinmersión y por el menor desarrollo cognitivo de los estudiantes de AICLE más jóvenes que los alumnos que no reciben AICLE, al igualar las horas de exposición al ILE.

Por lo que respecta específicamente a la sintaxis, es una de las áreas que parece que menos se beneficia del enfoque AICLE (Dalton-Puffer, 2008; Pérez-Cañado, 2012; Ruiz de Zarobe, 2015). Este menor desarrollo en aspectos gramaticales seguramente se explica por la insuficiente atención a la forma propia de este tipo de contextos, si bien es cierto que Pérez-Vidal y Roquet (2015) aportan evidencias empíricas que refutan esta idea.

Lázaro Ibarrola (2012) analiza el desarrollo morfosintáctico a partir de la producción oral de una muestra de estudiantes de inglés bilingües vasco-español de educación secundaria. Para ello, la autora lleva a cabo un estudio longitudinal (pretest-postest, en un intervalo de dos años) en un instituto del País Vasco. Sus resultados muestran que los alumnos AICLE presentan un mayor desarrollo morfosintáctico, y que ambos grupos evolucionan positivamente a lo largo de los dos años, sin signos de fosilización, aunque sí con algunos problemas en la flexión.

De hecho, el dominio de la morfosintaxis es uno de los que presenta resultados menos concluyentes (Hüttner y Rieder-Bünemann, 2007; Martínez Adrián y Gutiérrez Mangado, 2009; Villarreal y García Mayo, 2009). Estos estudios aportan evidencias empíricas que sugieren que algunos elementos (como los afijos) pueden beneficiarse del enfoque AICLE, mientras que no se encuentran diferencias en otros aspectos (como el uso de algunos tiempos verbales, los sujetos nulos, las negaciones, etc.). Según Ruiz de Zarobe (2015), estos resultados podrían señalar que la metodología AICLE es más adecuada para el progreso de otras competencias, mientras que la adquisición de componentes más discretos necesitaría más tiempo.

Por lo que concierne a la producción oral, suele afirmarse que las clases AICLE tienen tendencia a ser eminentemente contextos centrados en la comunicación, puesto que la lengua meta se utiliza como medio de enseñanza para vehicular contenidos, como discute Ruiz de Zarobe (2015), lo que podría apuntar a un mejor desarrollo de la destreza en expresión oral en contextos AICLE (Pérez-Cañado, 2012). Según Borrull *et al.* (2008), el enfoque AICLE potencia la interacción oral y anima a los aprendices a intentar producciones de creciente complejidad que irán haciéndose cada vez más fluidas. La investigación parece confirmarlo (Lasagabaster, 2008; Ruiz de Zarobe, 2008b; Juan, 2010; Hüttner y Rieder-Bünemann, 2010), y en contextos AICLE los estudiantes son más comunicativos (Dalton-Puffer *et al.*, 2009; Santos Menezes, 2015; Menezes y Juan-Garau, 2015). Con todo, los resultados para la pronunciación no son tan concluyentes (véanse Gallardo del Puerto *et al.*, 2009; Rallo Fabra y Juan-Garau, 2011). Por ejemplo, Rallo Fabra y Jacob (2015) analizan el desarrollo de las destrezas orales en estudiantes de educación secundaria en contextos de AICLE y de EFI de las Islas Baleares (N=43). Las autoras se centran en la fluidez, las pausas y la pronunciación de las vocales. Concluyen que los aprendices de AICLE no obtienen mejores resultados que los de EF por lo que respecta a la fluidez. Ambos grupos muestran una rapidez similar al hablar y un progreso parecido al cabo de dos años, independientemente de la cantidad de exposición a la lengua y del tipo de contexto. Atribuyen este resultado, entre otras consideraciones, al hecho de que los profesores de la asignatura AICLE no son nativos de la lengua meta (inglés), lo cual podría haber hecho que los alumnos no hubieran tenido una exposición masiva a la LE, con lo que es poco probable que desarrollen altos niveles de fluidez oral. Además, el análisis fonético muestra que ninguno de los dos grupos mejora tras dos años y que el grupo de AICLE no es mejor que el de no AICLE, pese a la mayor exposición a la lengua meta. En este sentido, las investigadoras se cuestionan si dos años de enseñanza basada en AICLE es suficiente para observar un impacto directo sobre la pronunciación de los aprendices. Además, concluyen que los resultados podrían ser debidos a que el contexto AICLE no incluye actividades para practicar la pronunciación.

Por lo que respecta a la producción escrita, destreza en la que ahondaremos en 2.3.4, últimamente empieza a recibir más atención en la agenda investigadora, en particular porque en las comparaciones entre aprendices AICLE y no AICLE intervienen más factores de confusión en este dominio que en otras destrezas (Dalton-Puffer, 2011a). Ahora bien, los trabajos publicados sobre la producción escrita de estudiantes AICLE son

relativamente escasos hasta la fecha, según apuntan Whittaker *et al.* (2011), y sus resultados poco concluyentes (Dalton-Puffer, 2008; Pérez-Cañado, 2012; Ruiz de Zarobe, 2015). Además, Whittaker *et al.* (2011) añaden que todavía hay menos información disponible por lo que respecta a la producción escrita específica de una disciplina, lagunas que pretendemos contribuir a llenar con esta tesis doctoral.

En resumen, la investigación relativa al impacto del enfoque AICLE sobre la competencia lingüística en la lengua meta parece apuntar a un mejor desarrollo general de la competencia comunicativa en la LE de los alumnos que reciben AICLE frente a los estudiantes que participan únicamente en los programas de enseñanza de LE tradicionales, a pesar de que no todos los dominios lingüísticos se desarrollan por igual y de que la competencia lingüístico-comunicativa de los aprendices dista del nivel de los nativos de la lengua meta (Cummins, 2013). Con todo, “[e]vidently, more investigation is still needed to shed light on some of the contradictions of previous research across educational levels and cultural and linguistic dimensions” (Ruiz de Zarobe, 2015: 63).

2.2.7. Limitaciones y retos del AICLE

Consideramos necesario reflexionar sobre las limitaciones del AICLE, debido al creciente interés en este enfoque, principalmente por sus efectos beneficiosos sobre la competencia comunicativa en la lengua meta. Dichos beneficios se sustentan en los principios subyacentes al enfoque, sólidamente anclados en constructos teóricos vigentes en ASL, y están avalados por la investigación empírica que se está llevando a cabo (véase 2.2.6). Con todo, si bien es cierto que muchos aspectos del enfoque AICLE son ampliamente aceptados, otros siguen siendo objeto de debate (Dalton-Puffer, 2011a; Harrop, 2012; Pérez-Cañado, 2012; Bruton, 2013), como se expondrá más adelante. Nuestra motivación de no pasar por alto las limitaciones del AICLE y los retos a los que se enfrenta dicho enfoque queda bien reflejada en las palabras siguientes:

Addressing these limitations is essential for the future of CLIL, not less because there is currently an unmistakable evangelical tone about much of the CLIL literature. It is presented as a timely and perfect solution to the demands of the global knowledge society for a multilingual, adaptable workforce, and this has led to a lack of definition and occasional over-estimation of its expected outcomes. Yet CLIL is a costly model, in terms of financial and human resources, and its implementation

must be seen to deliver maximum benefits. The risk of implementing CLIL under the weight of unrealistic expectations and without specifically addressing its emerging shortcomings is one that we cannot afford to run. It would lead to CLIL being perceived as a quick fix rather than a timely solution and to a logical yet regrettable disappointment with a model that is genuinely promising (Harrop, 2012: 67-68).

Consecuentemente, en las próximas líneas nos proponemos explorar tanto las dificultades logísticas y estructurales para la implementación del AICLE como algunas de sus limitaciones intrínsecas. Para concluir, aportaremos sugerencias para la mejora de la investigación en el ámbito que permitan superar las deficiencias detectadas en los estudios llevados a cabo hasta la fecha.

Por una parte, uno de los mayores retos logísticos y estructurales a los que se enfrenta el AICLE y que puede dificultar su implementación es la falta de profesorado con la formación metodológica necesaria o los conocimientos (y las cualificaciones) lingüísticos requeridos (Fernández Fontecha, 2008; Ruiz de Zarobe, 2008a; Gené Gil, 2010; Mattheoudakis *et al.*, 2013; Harrop, 2012), carencia que se ha observado a lo largo y ancho de Europa (European Commission, 2004b; Eurydice, 2006a). A este respecto, resultan muy reveladoras las palabras de Wolff (2005: 21), desde la perspectiva alemana, que, sin embargo, creemos que puede generalizarse, en mayor o menor medida, a muchos países del continente europeo:

One central problem related to implementing CLIL on a larger scale is the lack of teachers capable of teaching CLIL professionally. Apart from the German-speaking countries both in the European context and world-wide the type of teacher who is qualified in only one subject dominates. The additional training in the subject –a foreign language or a content subject– is quite a costly endeavour for a country which intends to implement CLIL. And even in Germany and Austria where a dual qualification at least for secondary schools exists it is necessary to provide additional training to teach in an integrated context. A way to resolve this problem could be to make use of native speakers who have studied a content subject in their respective mother tongue country. Such a solution would, however, necessitate foreign language teacher training.

En el caso concreto de España,⁶⁷ una posible explicación para dicha situación de falta de profesores cualificados capaces de impartir una materia de contenido no lingüístico en una LE podría encontrarse en la baja competencia general en LE de la población española. Aún es pronto para evaluarlo, pero consideramos que las regulaciones de la controvertida declaración de Bolonia (adoptada en 1999 por los ministros de Educación de 29 países europeos) para crear un EEES, junto con el nuevo máster universitario en Formación del Profesorado (que sustituye al antiguo Certificado de Aptitud Pedagógica o CAP como certificación imprescindible para la docencia en educación secundaria y ciclos formativos) podrían empezar a marcar el camino hacia la solución. Asimismo, en el marco del EEES, los estudiantes de grado de cualquier universidad española deben demostrar una competencia lingüística en una LE equivalente al nivel B2 o superior del MCER para titularse (lo que constituye un objetivo estratégico en el marco de la construcción del EEES, que nace de la voluntad de favorecer la internacionalización, la proyección de los profesionales y el reconocimiento de la investigación), requisito que inexplicablemente en el caso del citado máster se limita al nivel B1. Aunque quizás insuficientes, estas medidas deberían mejorar la formación lingüística inicial del profesorado y, así, facilitar el desarrollo de programas trilingües (Juan-Garau y Pérez-Vidal, 2011). Con todo, en España las titulaciones universitarias que capacitan para la docencia en educación primaria y secundaria no imparten fundamentos metodológicos específicos para el AICLE, deficiencia que las autoridades educativas regionales intentan paliar con la organización de actividades de formación específicas, como discuten Lasagabaster y Sierra (2010), ni tampoco proporcionan la formación lingüística necesaria para los futuros docentes de ILE (Amengual Pizarro, 2013; Sureda Negre y Oliver Trobat, 2015).

Otra limitación que recoge Mehisto (2008) es la existencia de una serie de factores desestabilizadores que ejercen un impacto negativo sobre el AICLE: la presión ante exámenes muy trascendentales (véase también Amengual Pizarro, 2009, 2010) que puede contribuir a reducir la autonomía en la toma de decisiones del profesorado; la falta de conocimientos sobre la metodología AICLE y otras estrategias docentes ampliamente aceptadas y la influencia de estas sobre el aprendizaje, así como sobre la evaluación, y la necesidad de mayor y mejor coordinación en la planificación por parte de profesores y de

⁶⁷ De hecho, la LOMCE contempla (art. 98) la posibilidad de llevar a cabo medidas excepcionales mientras “exista insuficiencia de personal docente con competencias lingüísticas suficientes [en lenguas extranjeras]” (BOE, 2013).

autoridades. Como soluciones o contrapesos para equilibrar la programación de las asignaturas AICLE, Mehisto (2008) propone un paquete de medidas complejas e interrelacionadas, tales como: una mayor valoración de la enseñanza de contenidos y lenguas; la formación del profesorado que guíe a los docentes hacia la reflexión sobre sus actitudes y su práctica junto con la creación de un repertorio de estrategias específicas para el AICLE; una mejor comprensión por parte de los educadores del papel que desempeñan ciertos aspectos clave de la pedagogía como la potenciación del pensamiento crítico; el establecimiento de un organismo central responsable de la coordinación y el apoyo de los programas AICLE; la identificación del papel de todos los implicados en el AICLE, y la creación de comunidades profesionales de aprendizaje.

Además, tal como discute Santos Menezes (2015), a pesar del gran número de estudios que ponen de manifiesto los aspectos positivos del AICLE, se ha constatado también que ciertos factores intrínsecos podrían generar resultados en ocasiones divergentes en cuanto al aprendizaje de los estudiantes (véase, especialmente, Bruton, 2011a, b, 2013), como explicaremos a continuación. A ello hay que añadirle que, tal como argumenta Dalton-Puffer (2007), los objetivos lingüísticos subyacentes al enfoque que se conceptualizan en la dimensión de la lengua (LANTIX) son demasiado generales y que, en la práctica, las expectativas reales del profesorado de AICLE parecen ser la ampliación del léxico y el aumento de la fluidez oral en la lengua meta. En una línea similar se expresa Harrop (2012), que considera que el hecho de sobreestimar el potencial del AICLE y la falta actual de definición de los resultados lingüísticos esperados de este enfoque podrían llevar a una injusta decepción con los mismos.

Más concretamente, la investigación confirma los resultados mayoritariamente muy positivos de los programas AICLE en cuanto a que los estudiantes muestran niveles más altos motivación y de competencia lingüístico-comunicativa que los de los estudiantes de contextos de EF, especialmente en destrezas receptivas, fluidez oral, morfología, terminología, producción escrita (fluidez y complejidad léxica y sintáctica), creatividad y toma de riesgos, como ya hemos discutido. Sin embargo, hay evidencias empíricas que sugieren que en pronunciación, sintaxis, producción escrita (corrección y aspectos discursivos) y vocabulario no especializado los resultados no son tan prometedores, como recoge Pérez-Cañado (2012). Ello pone de manifiesto que el AICLE necesita una mayor atención a la forma y el equilibrio entre esta y el significado (Muñoz, 2007; Pérez-Vidal, 2007), como ya se ha discutido anteriormente, sobre todo teniendo en cuenta que parece

que en los programas AICLE se suelen corregir los errores léxicos, pero no los gramaticales (Dalton-Puffer, 2007).

Por otra parte, Lasagabaster y Sierra (2010) critican que los estudiantes inmigrantes nunca (o raramente) pueden participar en programas AICLE, puesto que no suelen cumplir los requisitos lingüísticos⁶⁸ para ello, como sucede en el caso del País Vasco, con el consiguiente peligro de que los programas AICLE se conviertan en elitistas si todos los estudiantes no pueden formar parte de los mismos. El hecho de ser elitista es una de las principales críticas que se hace al enfoque AICLE, principalmente porque en muchos países europeos la mayoría de centros escolares llevan a cabo algún tipo de selección de los estudiantes que participan (Eurydice, 2006a),⁶⁹ según su rendimiento académico y su competencia en la lengua meta, mayoritariamente. En esta línea se manifiesta Bruton (2013), que considera que los programas AICLE son elitistas, puesto que atraen primordialmente a los alumnos con mejor rendimiento en la lengua meta y desvían la atención del resto de los aprendices que no participan en el programa, lo que contribuiría a que estos acabaran siendo todavía menos aptos académica y lingüísticamente. En este sentido, hay numerosas voces que refutan este argumento (Wolff, 2002; Aliaga, 2007), y que están avaladas por numerosos estudios –entre los que destacan los llevados a cabo en Finlandia– que confirman que el AICLE es un programa igualitario y apto para todos los estudiantes, independientemente de su rendimiento, sus capacidades o su nivel lingüístico (véase Eurydice, 2006a). De hecho, Pérez-Cañado (2012: 327) sostiene que “[t]he only trait common to the entire national panorama seems to be that CLIL is no longer an elitist approach in our country [Spain]”. Nuestra experiencia así lo confirma: el AICLE puede implementarse con éxito de manera universalizada en centros educativos que cumplan una serie de requisitos, como la formación adecuada de los profesores, la coordinación interdepartamental, etc. (Gené Gil, 2010).

⁶⁸ El Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO, prohíbe explícitamente aplicar requisitos de tipo lingüístico para admitir a los alumnos en los programas que impartan materias curriculares en LE. “Es decir, la normativa vigente expresa una decidida voluntad, no segregadora, de manera que tener una competencia limitada en inglés, castellano o en la lengua propia de la comunidad autónoma son razones que no pueden ser esgrimidas para privar a un estudiante del acceso a un programa AICLE” (Escobar Urmeneta, 2009: 49).

⁶⁹ Aunque en el último informe de Eurydice (2012b), España no aparece entre los países con recomendaciones o regulaciones oficiales con el objetivo de que las escuelas apliquen criterios de admisión específicos para seleccionar a los estudiantes que participarán en el AICLE, ni se cita como ejemplo de país donde los centros pueden aplicar algún tipo de selección aunque no exista una regulación oficial al respecto, nuestra experiencia nos indica que algunos centros sí que aplican ciertos filtros de rendimiento o competencia lingüística a los estudiantes de los programas AICLE.

Otra posible limitación del enfoque AICLE es la complejidad cognitiva asociada a dicho enfoque, que podría dificultar el aprendizaje de la lengua meta (Ruiz de Zarobe, 2015). Para que esa mayor demanda cognitiva ejerza un efecto positivo sobre el aprendizaje de todos los estudiantes sería necesario usar estrategias de andamiaje, de manera que el ambiente de aprendizaje exigente y enriquecido lingüísticamente, como el que proporciona el AICLE, pudiera tener un efecto positivo sobre el pensamiento y el aprendizaje del contenido no lingüístico y de la lengua meta, en consonancia con la hipótesis del *input* de Krashen (Santos Menezes, 2015). Con todo, parece que, en realidad, dicha complejidad podría ayudar a una mejor conceptualización de los contenidos, puesto que al tener que comprender una asignatura en una LE, el aprendiz desarrolla una mayor concentración y realiza un esfuerzo mayor, lo cual se traduce en una mejor retención de los contenidos (Dafouz Milne, 2009). Según esta autora, es lo que Schmidt (1990) denomina “hipótesis de la captación” y que sugiere que el AICLE activa unas estrategias de aprendizaje de orden superior.

En este sentido, tal como señalan Llinares y Whittaker (2010), uno de los temores compartidos por padres y profesores es que la complejidad cognitiva y el uso de una LE como medio para transferir conocimientos curriculares puedan afectar el aprendizaje del contenido, *a)* porque el contenido tendría que reducirse o simplificarse, o *b)* porque si se imparte el contenido en el mismo nivel que en la L1 sería demasiado exigente cognitivamente y también muy complejo lingüísticamente. Sin embargo, las propias autoras apuntan a que hay estudios que confirman que no necesariamente es así.

Un temor añadido de las familias, relacionado no solo con el rendimiento de sus hijos en las clases de contenido sino también con el desarrollo de la L1, es la creencia de que una mayor exposición a *input* en la L2 y la adquisición de la terminología propia de la materia en la lengua meta podrían tener un impacto negativo sobre el desarrollo de la L1 de los estudiantes, como argumentan Mattheoudakis *et al.* (2013). Los mencionados autores también manifiestan que a los padres con hijos escolarizados en programas AICLE les preocupa que estos obtengan peores resultados que los alumnos que no estudian a través de una LE. Con todo, los propios autores afirman que la investigación que compara el aprendizaje del contenido no lingüístico de estudiantes de AICLE y de no AICLE demuestra que dichos temores son infundados, puesto que, lejos de interferir en el aprendizaje del contenido curricular, el AICLE puede facilitarlos, con lo que los estudiantes

de los programas AICLE a menudo obtienen mejores resultados que los de programas convencionales en pruebas de lectura, escritura y comprensión oral en la L1.

Otros autores, como Bruton (2011a, 2011b) Pérez-Cañado (2012) y Ruiz de Zarobe (2015) señalan posibles limitaciones de la investigación sobre el contexto AICLE, que “está muy fragmentada y es muy heterogénea, probablemente porque cada [...] [nivel educativo] tiene intereses distintos y persigue objetivos concretos diferentes en su implementación de AICLE” (Gallardo del Puerto y Martínez Adrián, 2013: 28). En concreto, Bruton (2011a) se muestra muy crítico con los resultados sumamente positivos a favor de los grupos de AICLE en comparación con los alumnos que no reciben AICLE en Andalucía, identificados por Lorenzo *et al.* (2010), y considera que podrían deberse a limitaciones en el diseño de la investigación y la aplicación y la interpretación de los datos (como la falta de evaluación pretest, la no homogeneidad intergrupala, etc.). Pese a que sus argumentos pueden ser refutados –como, de hecho, lo hacen Lorenzo *et al.* (2011) y Hüttner y Smit (2014)–, cabe tener muy en cuenta la reflexión al respecto realizada por Santos Menezes (2015: 61-62) y que recogemos a continuación:

[L]a fiabilidad de los estudios realizados en entornos de aplicación real de nuevas modalidades de educativas, a menudo como parte de planes piloto, como suelen ser en AICLE, constituye un reto importante y a la vez necesario, al igual que debe serlo el apoyo a la implementación de programas que cumplan los principios AICLE de desarrollo efectivo de la LE y de individualidad de los estudiantes, de forma igualitaria. Posiblemente, las críticas presentadas por Bruton sirvan a la comunidad investigadora y educativa como modelo de lo que se debe evitar o lo que se puede mejorar en AICLE.

En la línea de las posibles limitaciones de la investigación sobre ASL en contextos AICLE, Pérez-Cañado (2012) revisa, de manera actualizada, exhaustiva y crítica, la manera en la que el AICLE va evolucionando en nuestro continente para avanzar hacia una implementación con garantías de éxito de los programas AICLE. Dicha autora subraya la falta de investigación empírica sólida que incluya una evaluación rigurosa de las variables analizadas y que se centre en los aspectos más debatidos y menos investigados en AICLE, entre ellos la producción escrita. Además, señala la necesidad apremiante de llevar a cabo

estudios empíricos longitudinales sobre los resultados lingüísticos del AICLE,⁷⁰ utilizando diseños de investigación fiables que superen las limitaciones encontradas hasta el momento (por ejemplo, utilizando muestras homogéneas y comparables, metodologías mixtas cuantitativas y cualitativas, y técnicas estadísticas para confirmar o refutar las apreciaciones y las diferencias observadas).

Igualmente, Ruiz de Zarobe (2015) señala una serie de aspectos que hay que tener en cuenta a la hora de evaluar los resultados de la investigación sobre el AICLE. Coincide con Pérez-Cañado (2012) y Bruton (2011a) en que en algunos estudios los grupos no están igualados al inicio. Además, indica que en gran parte de la investigación llevada a cabo hasta el momento las horas de exposición a la lengua meta suelen favorecer a los grupos AICLE. Añade que en ciertos casos la participación en los programas AICLE implica algún tipo de selección, con lo que estos estudiantes podrían estar más motivados y “capacitados”. También apunta que los instrumentos utilizados para evaluar la competencia lingüística son en la mayoría de los casos exclusivamente cuantitativos. Finalmente, dicha autora hace la observación de que los resultados derivados de las experiencias piloto de las clases de AICLE no siempre pueden extrapolarse a la enseñanza general. A este respecto, Ruiz de Zarobe (2010) y Nikula *et al.* (2013) añaden que la diversidad de programas y enfoques, en ocasiones, no permite generalizar los resultados. En este sentido, subscribimos las palabras siguientes de Lasagabaster (2008: 40):

The learning of foreign languages through the CLIL approach is an attractive challenge [...]. Neither optimistic nor alarming viewpoints should be accepted unless they are supported by empirical evidence. Therefore, the more research data there is available, the more theoretically sound the decisions made will be. Much is said about the importance of internationalization in higher education, but this will not succeed unless CLIL programmes are satisfactorily implemented in secondary education, as at university it may be too late to make our students proficient enough to benefit fully from an academic stay abroad. If this objective is to be achieved, much attention and efforts have to be put into CLIL programmes at secondary (and even primary) education.

⁷⁰ De hecho, autores como Lambert (2014) señalan la necesidad de llevar a cabo investigaciones sobre ASL en general usando diseños metodológicos longitudinales.

Con todo, los estudios empíricos sobre AICLE que se han llevado a cabo hasta la fecha “provide unequivocal support for a CLIL route, as a recurrent outcome reported in them is the supremacy of CLIL tuition over language-driven instruction” (Pérez-Cañado, 2012: 329). A ello hay que añadir la constatación de que “if CLIL classroom settings can produce some of the positive developments detailed [...], we can assume that we are moving in the right direction in educational practice, despite the challenges (Ruiz de Zarobe, 2015: 63). Por lo tanto, tal como hemos apuntado repetidamente, el AICLE se presenta como un enfoque adecuado para el aprendizaje de la lengua meta por una serie de motivos que superan sus posibles contradicciones, por lo que “esperamos que los años venideros traigan consigo investigaciones que resuelvan los interrogantes generados” (Santos Menezes, 2015: 65), especialmente en el desarrollo de la producción escrita en AICLE, que como veremos en 2.3 es un tema poco explorado y que ha arrojado resultados poco concluyentes hasta la fecha (cf. Dalton-Puffer, 2008; Ruiz de Zarobe, 2011, 2015; Pérez-Cañado, 2012). A este respecto, Pérez-Vidal (2015) también señala la necesidad de llevar a cabo más estudios empíricos y sistemáticos sobre el AICLE, que aborden los puntos débiles metodológicos identificados hasta la fecha, cosa a la que pretendemos contribuir con esta tesis doctoral, desde el convencimiento de que

CLIL is cost-effective and worthwhile in terms of the linguistic gains it is generating. By making the necessary readjustments and curricular reorientations in line with their results, such studies will hopefully be instrumental in keeping the process on track and in paving the way for a success-prone implementation of CLIL schemes in Europe, something crucial as CLIL could well become the lynchpin to tackle the current language deficit on our continent (Pérez-Cañado, 2012: 332).

2.3. El AICLE y la escritura en LE

Tras haber caracterizado el AICLE, en este apartado nos centramos en la relación entre el AICLE y la escritura en la lengua meta, los dos grandes temas que aborda esta tesis doctoral, aspectos que tratamos aún desde el prisma de las bases teóricas y los estudios llevados a cabo por otros autores, que ayudarán a explicar los resultados encontrados en la presente investigación. Yendo de lo general a lo específico, pretendemos: *a*) destacar la complejidad que entraña la escritura en una LE –idiosincrasia que se traslada a los intentos

de evaluar de manera objetiva y rigurosa la producción escrita–; *b*) poner sobre la mesa las diferencias constatadas entre, por una parte, los aspectos teóricos que subyacen al AICLE y, por la otra, la realidad educativa, en que unas destrezas se practican mucho más que otras, y *c*) apuntar la necesidad de llevar a cabo más estudios empíricos con un diseño longitudinal que se centren en explorar el impacto del AICLE sobre la producción escrita en ILE, puesto que se trata de un ámbito en que se han obtenido resultados poco concluyentes.

2.3.1. La naturaleza de la escritura en LE

La escritura es un sistema natural de comunicación humana que permite transmitir información mediante mensajes que perduran en el tiempo y, con ello, acumular cantidades ingentes de información y administrar estructuras sociales complejas, como bien señala Sánchez (2009). Por consiguiente, posibilita el almacenamiento de conocimientos y libera de la necesidad de memorizar ciertos datos. Por lo tanto, aprender a escribir transforma la mente del sujeto, con lo que uno de los rasgos más relevantes de la escritura es posibilitar el desarrollo cultural (Cassany, 1999).

Es por ello, probablemente, que los textos escritos desempeñan un papel fundamental en la comunicación global en contextos tanto educativos como profesionales (Chaudron *et al.*, 2005). Por lo que respecta a la importancia de la escritura en el contexto educativo actual, “[i]n the foreign language classroom, students are (hopefully) required to write for a myriad of reasons: To critique, to express and justify an opinion or position, to demonstrate knowledge or learning, and to inform an audience-overall, to gain competence to produce in the language” (Bonzo, 2008: 722). A ello se añade el hecho de que las destrezas de escritura en LE adquieren una importancia cada vez mayor en entornos profesionales (Manchón, 2011), lo cual supone a su vez un reto para los responsables de la enseñanza de la escritura en LE (Long y Richards, 2003).

De las cuatro destrezas lingüísticas, la producción escrita a menudo se considera como la que conlleva una exigencia cognitiva mayor (Nunan, 2002). En efecto, como destacan Llinares *et al.* (2012), el proceso de escribir un texto en una LE demanda un esfuerzo enorme (mucho mayor que el de entender un texto en una LE, actividad que ya requiere un gran esfuerzo). Aunque esto puede debatirse, la investigación parece demostrar que las habilidades escritas suelen quedarse atrás en pruebas estandarizadas en

comparación con las otras tres destrezas (Jacobs *et al.*, 1981) y que la escritura a menudo es un obstáculo para progresar de niveles intermedios altos a avanzados (Brown *et al.*, 2011).

Ello es debido a que la escritura en una LE depende no solo del dominio de la lengua, sino también del de la competencia escrita (Cumming, 1989). De hecho, escribir es un proceso cognitivamente complejo (Cassany, 1989, 2005; Graham *et al.*, 2005; Nunan, 2002; Nemati, 2007), en el que intervienen interactivamente muchos factores (Nemati, 2007) y múltiples competencias (Manchón, 2011). Además de la competencia ortográfica, gramatical y léxica necesaria para producir cualquier *output* lingüístico, la escritura requiere tomar decisiones a diferentes niveles, desde determinar cuál es el objetivo del texto escrito –el género– hasta decidir cuál es la palabra o la estructura lingüística más adecuada para expresar el significado que se quiere transmitir –elecciones de registro– (Flower, 1979; Llinares *et al.*, 2012), así como comprender los requisitos sociolingüísticos asociados con cada género y registro (Cassany, 2005; Llinares *et al.*, 2012) y tener presente la relación que se establece entre el escritor y el lector (Flower, 1979). Desde este punto de vista, Martín Úriz *et al.* (2005c) añaden que los aprendices deben ser conscientes de que en el acto de escribir están comunicando con un lector desconocido, que probablemente no piense como el autor del texto ni haya tenido sus mismas experiencias, con lo que deberían intentarle ayudar a entender el texto por medio de marcadores lingüísticos que señalen la organización del texto, las relaciones lógicas que se establecen o los aspectos importantes de la argumentación o aplicando determinados filtros para modular afirmaciones que, de lo contrario, el lector podría encontrar autoritarias o carentes de validez universal. A este respecto, las autoras señalan que un proceso de reflexión, adquirido de manera inconsciente en unos casos y aprendido en otros, puede llevar a determinadas elecciones lingüísticas para marcar la organización del contenido, lo cual implicaría “el acercamiento al texto con una determinada actitud” (Martín Úriz *et al.*, 2005c: 131).

Dicha complejidad del proceso de escritura podría explicar por qué escribir es una destreza que requiere una EF a lo largo de un período prolongado de tiempo (Sánchez, 2009). Con todo, la dificultad del proceso de escritura en una L2 disminuye con la competencia lingüística (Chenoweth y Hayes, 2001), pero está limitada por los conocimientos metacognitivos del proceso de escritura en la L1 (Cumming, 1989; Sasaki y Hirose, 1996). A ello hay que añadir que, si bien se produce una cierta transferencia de los procesos de escritura de la L1 a la LE (Grabe y Kaplan, 1996; Connor, 1996; Manchón

Ruiz, 2001; Cassany, 2005; Roca de Larios *et al.*, 2007), puesto que los procesos serían similares en la L1 y en la L2 (cf. Kroll, 1990; Silva, 1993, para diferencias entre los dos procesos), parece que la complejidad de la escritura en una LE iría en detrimento de la búsqueda de las estructuras, el léxico y el tipo de texto más adecuados. A este respecto, como bien señala Barquin (2012), la idea que apuntamos en el apartado 2.2.3 de que los aprendices necesitan alcanzar un nivel umbral de competencia en determinados dominios para progresar hacia otros más complejos o exigentes no se restringe en absoluto a los contextos de EE, sino que es una hipótesis que impregna muchos otros dominios de la ASL, entre ellos la adquisición de la escritura. Por ejemplo, Sasaki y Hirose (1996) sugieren que los escritores de L2 deben alcanzar un determinado nivel de competencia en la lengua meta para poder usar el conocimiento de la L1 relativo a la escritura y las estrategias de redacción aprendidas en dicha lengua.

En el marco de la ASL, la investigación sobre la escritura se ha centrado en cuatro ámbitos principales (Pérez-Vidal y Juan-Garau, 2009): la dimensión pedagógica de la escritura, la escritura vista desde las perspectivas del producto (por ejemplo, Sasaki y Hirose, 1996; Sasaki, 2004, 2007; Martín Úriz *et al.*, 2005a, b, c, d; Torras *et al.*, 2006) o del proceso (Leki, 1996; Victori, 1999; Manchón Ruiz, 2001; Patchan *et al.*, 2011; Nicolás Conesa, 2012) y, más recientemente, los géneros, las estrategias y los aspectos retóricos de la escritura (Llinares *et al.*, 2012, por citar solo uno). Además, según Pérez-Vidal y Juan-Garau (2009), últimamente se señala la necesidad de añadir un nuevo enfoque a los señalados en las líneas anteriores: los contextos en los que los aprendices desarrollan las habilidades de escritura en LE (por ejemplo, Archibald y Jeffery, 2000).

En esta tesis doctoral se aborda la escritura desde el punto de vista del producto o resultado (es decir, el texto producido), con lo cual no se ahonda en la visión de escritura como proceso⁷¹ (Polio, 2003). No obstante, creemos necesario apuntar algunas ideas más aportadas por la investigación orientada al proceso que nos pueden ayudar a comprender mejor las variables internas y externas que influyen sobre la escritura y los factores que podrían desempeñar un papel en la medida en la que la producción escrita mejora a lo largo del tiempo. En este sentido, como ya hemos señalado, aunque muchos aspectos de los procesos de escritura en una L1 y en una L2 son similares desde el punto de vista

⁷¹ Es relevante destacar que “[l]os seguidores de esta corriente [la perspectiva de la escritura como proceso] han intentado descubrir los procesos u operaciones mentales que tienen lugar mientras el escritor genera, expresa y pule sus ideas con el fin de producir un texto escrito” (Manchón, 1999: 443).

cualitativo, en la L2 el aprendiz debe dedicar más tiempo y atención a abordar problemas lingüísticos locales (Stevenson, 2005; Roca de Larios *et al.*, 2006). La búsqueda de los recursos lingüísticos necesarios podría desviar su atención de la resolución de problemas de índole conceptual, puesto que exigirían más tiempo y recursos que de lo contrario podrían dedicarse a la planificación, la revisión y los aspectos retóricos relativos al contexto comunicativo (Manchón, 2009).

Asimismo, el centro de atención de la presente tesis doctoral es el enfoque relativo a los contextos de aprendizaje donde se desarrolla la producción escrita y, más concretamente, los contextos de AICLE y de EF. Por lo que respecta a la investigación sobre la producción escrita que compara diferentes contextos de ALE, destacan los estudios del impacto de la duración de las EE sobre la producción escrita y la motivación de estudiantes universitarios llevados a cabo por Sasaki (2009, 2011), y las investigaciones de Pérez-Vidal y Juan-Garau (2009), Barquin (2012), Pérez-Vidal y Barquin (2014), entre otras, que analizan el impacto de dos contextos de aprendizaje de educación superior (EE y EF) sobre la producción escrita, en el seno del proyecto SALA en Barcelona. En esta línea, Serrano *et al.* (2011) analizan los resultados obtenidos en producción oral y escrita de diferentes grupos estudiantes universitarios españoles que realizan EE y que reciben cursos “domésticos” intensivos o semiintensivos de inglés. Por otra parte, Llanes *et al.* (en prensa) examinan el efecto sobre la producción escrita de una EE breve y su relación con las variables individuales (como la motivación o el uso de la lengua meta fuera de la escuela) en estudiantes adolescentes de ILE.

Siguiendo con los contextos en los que se desarrolla la escritura en LE, estos comparten una serie de características que es fundamental conocer, puesto que pueden explicar diferencias individuales en los resultados en las destrezas de producción escrita de los aprendices. Leki (2009) resume esta idiosincrasia:

- Es probable que los antecedentes lingüísticos, sociales, culturales y especialmente educativos de los estudiantes de una LE sean bastante uniformes. Dicha homogeneidad puede beneficiar la investigación al reducir la variabilidad lingüística entre sus participantes.
- Algunos de estos aprendices que reciben EF tendrán la oportunidad de interactuar con hablantes de la L2 y de aprender sobre ellos y sus culturas, por ejemplo en EE, mientras que otros no tendrán ningún trato en absoluto con nativos. Esta diferencia de oportunidades probablemente influye en la

competencia y la motivación del aprendiz, aunque de manera diferente en función del tipo de estudiante.

- Los sistemas educativos de todo el mundo ponen atención a la enseñanza de la escritura en L1 en diferente medida, por lo que algunos aprendices adquieren bastante competencia en la L1 a través de la escolarización y otros no. La competencia escrita en la L1 es uno de los muchos factores que correlacionan con la competencia escrita en la L2. Con todo, según Manchón (2011), la escritura en una L2 conlleva una mayor actitud de resolución de problemas que en una L1. Además, la misma autora añade que la destreza de la escritura en la L2 y la competencia lingüística en la L2 no se desarrollan en paralelo.
- El valor social que una sociedad determina confiere a la escritura y al papel que se espera que desempeñe la escritura o el aprendizaje de la escritura en una sociedad determinada varían. La motivación por la que una sociedad determinada quiere que sus jóvenes aprendan a escribir en una L1 influye en la valoración, el enfoque y el interés en la escritura en la L2 que estos aprendices asimilan y reflejan.
- La motivación para escribir en contextos de LE puede ser completamente extrínseca y explícita y, por lo tanto, tratarse de una simple respuesta a tareas fijadas por un profesor, de manera que los aprendices perciben que la escritura no desempeña ningún otro papel en sus vidas.
- Utilizar la escritura para desarrollar la competencia lingüística puede ser un objetivo primordial de la escritura en la lengua meta en contextos de LE. Igualmente, Manchón (2011) señala que la escritura en la L2 puede conducir al aprendizaje de la L2.

Más concretamente, el contexto de ALE del que pretendemos evaluar su efecto sobre la producción escrita en lengua inglesa es el AICLE (en comparación con la EF por sí sola), como ya hemos señalado. Por lo tanto, en 2.3.2 haremos un recorrido por los aspectos clave de la evaluación de la escritura en el marco de la ASL y en 2.3.3 y 2.3.4, nos centraremos en el contexto AICLE, las dos perspectivas desde las cuales estudiamos la producción escrita. Con todo, los fundamentos teóricos concretos sobre la escritura como producto en los que se basan las decisiones metodológicas que hemos tomado para diseñar nuestro estudio y evaluar la producción escrita se presentan en los apartados

correspondientes del capítulo de Método, con lo que este apartado 2.3 es comparativamente más breve.

2.3.2. La evaluación de la producción escrita en LE

La investigación sobre el desarrollo de la competencia escrita en una L2 tiene una historia bastante larga (Grabe, 2001; Matsuda, 2005). Con todo, en las últimas décadas, la evaluación de la producción escrita ha sido un tema de interés constante, habida cuenta de la importancia cada vez mayor que la sociedad moderna confiere a la comunicación escrita, con lo que emitir un juicio sobre una muestra de texto escrito ha adquirido una importancia crucial (Ghanbari *et al.*, 2012).

En este sentido, desde la perspectiva de la ASL, se han desarrollado y usado un gran número de medidas para captar y describir diversos aspectos del desarrollo de la producción escrita en una L2, incluyendo la complejidad, la corrección y la fluidez (CAF), muy especialmente a partir de la década de 1990 (Alanen *et al.*, 2010), tal como se discute en 3.8.1. El informe de Long (1991) constituye una de las primeras revisiones de las medidas más adecuadas para medir la competencia escrita, con ejemplos y descripciones. Posteriormente, el influyente libro de Wolfe-Quintero *et al.* (1998) revisa un gran número de constructos y más de un centenar de medidas utilizados para operacionalizar dichos aspectos. Más recientemente, Ortega (2003), Pallotti (2009, 2015) y Norris y Ortega (2009) analizan la noción de complejidad lingüística y su medición, seguramente porque se trata de uno de los componentes CAF más difíciles de definir y captar, adoptando una visión crítica respecto de algunas de las consideraciones de Wolfe-Quintero *et al.* (1998).

Por lo tanto, como discuten Alanen *et al.* (2010), parece que las investigaciones están empezando a tener en cuenta la naturaleza multidimensional y multicomponente de la competencia y el desarrollo de la escritura en L2, tanto en el diseño de las investigaciones como en la interpretación de los resultados, ya que los constructos y las medidas que parecen amoldarse para captar el progreso de la misma a lo largo, por ejemplo, de los primeros estadios de la competencia escrita en L2 pueden no ser los idóneos para niveles más avanzados de escritura o viceversa. Dichos autores matizan que, si bien es cierto que las pruebas de evaluación lingüística sí que han abordado la competencia en la L2 desde el punto de vista de sus múltiples componentes, esta conceptualización se ha usado más para mejorar la elaboración de pruebas (Amengual-Pizarro y Méndez García, 2012; García

Laborda, 2012; Martín Martín, 2012) que para entender el desarrollo de la L2. De hecho, Alanen *et al.* (2010) añaden que el foco de interés principal de la investigación en ASL es el desarrollo de la competencia en la L2, en especial de CAF, mientras que la evaluación lingüística se ocupa del desarrollo de medidas fiables y válidas para evaluar la capacidad de utilizar la lengua de manera comunicativa o la competencia lingüística. Respecto de las pruebas de evaluación lingüísticas ya existentes, una serie de estudios consideran la competencia escrita en ILE examinando datos de pruebas lingüísticas como los exámenes International English Language Testing System (IELTS) o las pruebas English for Speakers of Other Languages (ESOL), gestionadas por la University of Cambridge (Banerjee *et al.*, 2004), o, en el ámbito español, el examen de inglés de la prueba de acceso a la universidad (Díez-Bedmar, 2012).

Sin embargo, un ámbito poco explorado es el efecto del tipo de tarea, la complejidad de la tarea o la estructura de la tarea en el resultado del aprendiz en estudios de escritura en L2 basada en tareas desde la perspectiva de la ASL, como señalan Alanen *et al.* (2010). A este respecto, dichos autores argumentan que la tarea emerge como concepto clave que relaciona la investigación en ASL con la práctica de la evaluación lingüística, puesto que es una unidad fundamental para obtener y medir datos de la L2. En ASL y en enseñanza de lenguas, la tarea se considera un tipo de actividad basada en el significado en que debería centrarse o alrededor de la cual debería girar la enseñanza de L2 (véase, por ejemplo, Ellis, 2003). También es una unidad clave en la evaluación basada en los resultados de la competencia en la L2. Desde esta perspectiva, la evaluación basada en tareas es “the process of evaluating, in relation to a set of explicitly stated criteria, the quality of the communicative performances elicited from learners as part of goal-directed, meaning-focused language use requiring the integration of skills and knowledge” (Brindley, 2009: 437). En uno de los primeros estudios basados en la tarea, Kuiken y Vedder (2008) examinan el efecto de la complejidad de la tarea sobre la complejidad sintáctica, la variación léxica y la corrección de las producciones escritas de estudiantes de italiano y francés como LE de nivel alto y bajo. No encontraron indicios de interacción significativa entre la complejidad de la tarea por una parte y la variación léxica y la complejidad sintáctica por la otra, si bien observan que una mayor complejidad de la tarea conlleva que los estudiantes produzcan un texto más correcto. Tal como concluyen Kuiken y Vedder (2008), este resultado puede interpretarse en función de un mayor control del sistema de la L2 que puede requerir una tarea más compleja por parte de los aprendices.

Con todo, en la investigación hasta la fecha se han utilizado varios tipos de tareas de redacción en L2 como instrumentos para la recogida de datos, aunque parece que las tareas de naturaleza personal o expresiva (redacciones sobre aficiones, vida familiar, amistades, vacaciones y cartas personales como las utilizadas en la presente tesis doctoral) son las más populares en las aulas de LE (Alanen *et al.*, 2010). Además, tal como señala Skehan (2001), en el ámbito de la ASL, no es habitual el uso de escalas de evaluación en la investigación basada en tareas, sino que hay tendencia a utilizar diversas operacionalizaciones de constructos como CAF, como se revisa en 3.8.1. En una línea similar, Pallotti (2009) observa que hay pocos estudios que utilicen evaluaciones cualitativas para evaluar la adecuación comunicativa de las tareas, vacío que pretendemos contribuir a llenar en esta tesis doctoral.

La idiosincrasia descrita en los párrafos anteriores pone de manifiesto la necesaria complejidad de la evaluación de las destrezas productivas, como la escritura. De hecho, la puntuación en un contexto de evaluación de competencias como la evaluación de la calidad de la escritura está influida por muchos factores (McNamara, 2010), lo cual puede representarse de manera esquemática como se muestra en la figura 2.8.

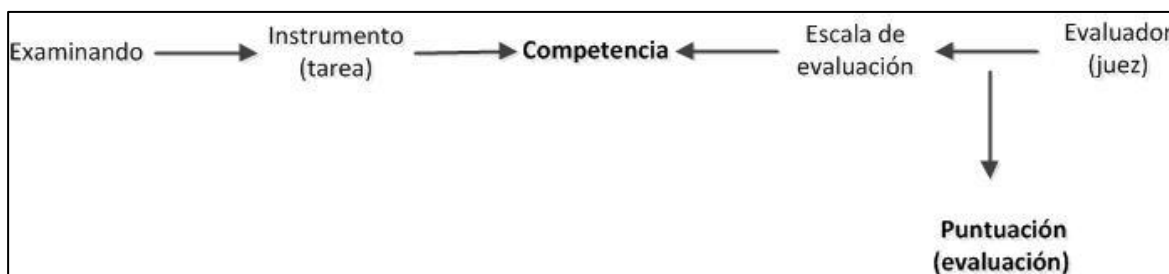


Figura 2.8. Factores que influyen en la puntuación en un contexto de evaluación directa de la competencia. Fuente: elaboración propia a partir de McNamara (1996)

Por lo tanto, en la evaluación que implica emitir un juicio sobre la competencia escrita de la persona que se somete al examen (como en los contextos de evaluación directa de la producción escrita), la puntuación es el resultado de multitud de factores complejos, más allá de la interacción entre el examinando y el instrumento propia de las evaluaciones indirectas y a la vez es un reflejo del impacto que tiene cada uno de los factores (McNamara, 2010). Dichos factores, que se relacionan con los participantes del proceso de evaluación (los examinandos y los evaluadores) o con los textos que intervienen en dicho proceso (las tareas y las escalas de evaluación), influyen sobre la fiabilidad y la validez de la evaluación de la producción escrita (Barquin, 2012).

Más concretamente, la fiabilidad se refiere al grado en el que las diferencias en las puntuaciones entre los aprendices reflejan diferencias en su capacidad y no otros factores, mientras que la validez se relaciona con la pertinencia o, lo que es lo mismo, si las puntuaciones reflejan la capacidad que la prueba pretende medir (Groot, 1990). La validez es un requisito indispensable para la fiabilidad de una prueba, pero también abarca otras características inherentes del proceso de evaluación. Hamp-Lyons (1990) describe cuatro tipos de validez que deberían ser considerados en la evaluación de la escritura: *a)* la validez aparente, que se refiere a la opinión que merece una prueba a un “intelligent outsider” (Hamp-Lyons, 1990: 70), tal como un profesor o una persona de la Administración al frente del sistema educativo universitario; *b)* la validez de contenido, o la medida en el que una prueba incluye contenido que es apropiado y relevante para los examinandos, teniendo en cuenta el objetivo y el contexto de la prueba; *c)* la validez de criterio, que se refiere a la relación entre las puntuaciones de la prueba y otras medidas relacionadas con el mismo constructo, y *d)* la validez de constructo, que según el propio Hamp-Lyons (1990) es el tipo de validez más importante y se refiere al grado en el que la prueba refleja la realidad psicológica de la actuación en el ámbito evaluado. Dichas condiciones creemos que se cumplen en la presente tesis doctoral, como se discutirá en el capítulo de Método.

2.3.3. El papel de la escritura en LE en contextos AICLE

Como ya se ha reseñado, el AICLE se conceptualiza desde el punto de vista teórico como un modelo global de aprendizaje de contenidos y LE que “incluye práctica extensiva de estrategias de interacción, de lectura y escritura, y de comprensión de vocabulario específico” (Pérez Vidal, 2008: 15). Madrid y García Sánchez (2001) también parecen compartir esta visión, puesto que señalan que en los contextos AICLE los alumnos aprenden y piensan a través de la lengua meta integrando las cuatro destrezas tradicionales (comprensión y producción orales y escritas). A este respecto, los mencionados autores añaden que los aprendices que participan en programas AICLE no solo leen materiales auténticos y escuchan las explicaciones del profesor, sino que también hablan sobre el contenido y escriben determinadas tareas para consolidar lo que previamente han escuchado, leído o expresado de forma oral. Asimismo, Manchón (2009) señala a los estudiantes de LE que participan en programas AICLE como grupos de escritores que deben no solo *escribir para aprender* sino también *aprender a escribir* por motivos

académicos. Por otra parte, no consideramos extraño que alguien pueda pensar que en los contextos AICLE pueda existir una tendencia mayor a que los estudiantes redacten textos auténticos, más largos y complejos en la lengua meta que en las clases de EF (por ejemplo, breves proyectos o trabajos de investigación sobre algún contenido curricular relacionado con la asignatura).

Sin embargo, las evidencias empíricas parecen apuntar en otra dirección y sugieren que a la práctica la situación no es necesariamente así, puesto que algunas destrezas apenas se ejercitan bajo el enfoque AICLE, lo cual se pone de manifiesto también en los contextos analizados en la presente tesis doctoral (véase 3.4.1). Por ejemplo, la tesis doctoral de Roquet i Pugès (2011) –cuyos resultados se recogen parcialmente en Pérez-Vidal y Roquet (2015)– sobre el desarrollo de la competencia lingüística de estudiantes bilingües español-catalán en un contexto AICLE de educación secundaria⁷² de Barcelona revela que la producción escrita casi no se practica en AICLE y cuando se hace es a través de ejercicios breves, aunque sí que es una destreza que se ejercita más a menudo en el contexto de EF (véase la tabla 2.5). Con todo, según Roca de Larios *et al.* (2007: 160), en la clase de LE parece que, tradicionalmente, las tareas de redacción también desempeñan un papel limitado, puesto que quedan relegadas a servir de “soporte para otro tipo de actividades relacionadas generalmente con el aprendizaje de la gramática y el vocabulario” (en consonancia con Martín Úriz *et al.*, 2005a), con lo que a menudo se reducen a “ejercicios de transformación, de rellenar huecos, y de reescritura como medio de combinación de cláusulas y oraciones” (Ordóñez de Celis, 2005: 155) y, por lo tanto, la escritura es considerada como una mera herramienta (Sánchez, 2009).

Destreza	Contexto AICLE	Contexto de EF
Producción escrita	Practicada raramente (ejercicios cortos)	Practicada a menudo (una vez a la semana o más)
Comprensión escrita (lectura)	Muy practicada (cada clase)	Practicada a menudo (una vez a la semana o más)
Comprensión oral	Practicada raramente (explicaciones del profesor)	Practicada a menudo (explicaciones del profesor)
Gramática (destreza léxico-gramatical)	Practicada muy raramente (una vez al mes)	Practicada muy a menudo (una vez a la semana o más, a menudo en cada clase)

Tabla 2.5. Destrezas practicadas en contextos AICLE y de EFI. Fuente: Roquet i Pugès (2011: 135), Pérez-Vidal y Roquet (2015: 249)

⁷² Consideramos que el contexto AICLE descrito puede considerarse “típico”, con lo que las características que presenta probablemente sean comunes a muchos otros modelos de implementación del AICLE en educación secundaria, por lo menos en las comunidades bilingües de España.

Por lo tanto, parece que, en realidad, la producción escrita se encuentra entre las destrezas que menos se practican en el contexto AICLE, observación que también hace Dalton-Puffer (2007, 2008) al indicar que el contenido no lingüístico se enseña casi sin ninguna actividad de escritura. A este respecto, la misma Dalton-Puffer (2004) puntualiza que en las clases de AICLE prácticamente la única escritura que tiene lugar es la toma de apuntes. En una línea similar se expresan Jexenflicker y Dalton-Puffer (2010: 183), que señalan “the widespread absence of writing in content lessons and the ensuing lack of experience with this kind of activity on the part of the students”. En relación con la mencionada ausencia de escritura en la cultura de la didáctica de las asignaturas de contenido no lingüístico, Llinares *et al.* (2012: 244) añaden que: “[t]he role of writing as part of learning in CLIL contexts is, at present, largely unrecognised, with much more interest being shown in the development of oracy, being able to talk about subject content”, puesto que las clases AICLE son predominantemente eventos comunicativos orales (Dalton-Puffer, 2004, 2007, 2008). Por ello, Dalton-Puffer (2004: 45-46) se pregunta en qué medida puede considerarse que las aulas AICLE son entornos ricos para aprender a producir las funciones académicas del lenguaje en la lengua meta, puesto que “academic language skills have a strong literate (reading/writing) component”.

Es importante destacar que el escaso peso de la producción escrita en las asignaturas de contenido impartidas a través del enfoque AICLE no parece que pueda explicarse por la naturaleza intrínseca de las diferentes asignaturas de contenido no lingüístico, puesto que existe un gran abanico de materias y en todas, por lo menos a nivel teórico, la escritura desempeña un papel innegable, como reconocen Dafouz Milne y Llinares García (2005). Según dichas autoras, las asignaturas del ámbito de las ciencias sociales se caracterizan por una gran presencia de vocabulario especializado, a menudo abstracto, y por un énfasis en la comprensión escrita, a través de numerosas lecturas, y en la expresión escrita, por medio de resúmenes (Maxwell-Reid, 2010), trabajos y preguntas de reflexión y desarrollo. Añaden que, si bien en las materias técnicas y de ciencias, como matemáticas o naturales, es más propio un enfoque más universal y práctico, el componente verbal es importante para el aprendizaje satisfactorio de los alumnos y, aunque no requieren una práctica tan constante, las destrezas de lectura y escritura también están presentes. En este sentido, un estereotipo tradicional muy arraigado es que los ingenieros y los profesionales de áreas técnicas suelen preferir la soledad de trabajar diseñando y arreglando máquinas, con lo que muestran poca propensión a comunicarse.

Sin embargo, por lo menos actualmente, además de poner en práctica sus destrezas y conocimientos tecnológicos especializados, la vida profesional de los ingenieros les exige comunicarse oralmente y por escrito con clientes, directivos, burócratas y compañeros, y en estas situaciones cada vez más el inglés se erige como lengua internacional (Long y Richards, 2003; Dalton-Puffer *et al.*, 2009). Es más, al preguntar a los estudiantes de formación profesional de la rama de ingeniería de varias escuelas técnicas de Austria que evalúen un programa de AICLE en inglés que reciben como parte del currículo formativo, “[a] point of criticism that came up was the almost exclusive focus on speaking and reading in CLIL classes with writing being relegated to a negligible role. This is indeed a relevant factor, especially so as the professional lives of engineers include the need for writing in English as well” (Dalton-Puffer *et al.*, 2009: 24).

En relación con la falta de práctica de la escritura en contextos educativos, tal como discute Barquin (2012), la capacidad de escribir en la L1 está muy relacionada con la cantidad y la calidad de la educación formal recibida: las habilidades de escritura suelen enseñarse explícitamente en el contexto de un aula y se cultivan a través de la práctica extensiva. La autora añade que, haciendo este paralelismo, podría presuponerse que aprender a escribir en una LE también tiene que tener lugar necesariamente en contextos de EF. Por ello, pensamos que alguien podría sugerir que los estudiantes de contextos AICLE podrían mostrar niveles similares de escritura al finalizar el período de instrucción a través de este enfoque que los que solo han recibido EFI, puesto que, como hemos visto, la escritura no suele practicarse a menudo ni enseñarse explícitamente en los entornos AICLE. Asimismo, conviene tener en cuenta que al analizar la situación real de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en el sistema educativo español, destaca la “casi nula tradición de la enseñanza de los procesos de composición por escrito en nuestro país” (Roca de Larios *et al.*, 2007: 160). Además, “a pesar de la enorme cantidad de ejercicios escritos que los alumnos realizan en los centros de primaria y secundaria, la enseñanza de las habilidades de composición suelen brillar por su ausencia” (Roca de Larios *et al.*, 2007: 160).

Probablemente sea por estos motivos que los investigadores, los profesores y los estudiantes de todo el mundo centran cada vez más su atención en aspectos relacionados con la escritura en una L2 (Leki, 2009). Posiblemente por esta razón, también, Llinares *et al.* (2012) señalan que la inclusión de actividades de redacción en las clases AICLE puede considerarse una manera de mejorar el proceso de aprendizaje, debido a que la escritura

permite reflexionar al dejar un “rastros” permanente que el escritor puede examinar. Además, según los mismos autores, la actividad de crear un texto en una LE es un ejercicio valioso, fundamentalmente por las dos razones que exponemos a continuación.

Por una parte, Llinares *et al.* (2012) indican que escribir es útil para demostrar lo que se ha aprendido –teniendo en cuenta que “the written mode is the most widespread form of recording CLIL students’ knowledge for assessment” (Whittaker *et al.*, 2011: 345)–, y que además el proceso de escritura lleva al descubrimiento y a la creación de conocimiento: ya que escribir sobre un contenido es una manera de que los estudiantes se den cuenta de lo que saben y lo que no saben sobre lo que han estudiado, y es también una manera de desarrollar y ampliar los recursos lingüísticos en la lengua meta. Además, aunque la mencionada evaluación suele basarse en el contenido no lingüístico y en las demandas cognitivas de las preguntas, escribir de manera apropiada es una parte inextricable del contenido (Whittaker *et al.*, 2011). Por ello, investigaciones como las de Roca de Larios *et al.* (2006) y Manchón *et al.* (2009) analizan los puntos en los que los estudiantes de L2 tienen más problemas con la lengua meta, buscando ítems léxicos, una estructura gramatical o una reformulación que realmente exprese las ideas que pretenden transmitir por escrito. Asimismo, los psicólogos han descubierto que el esfuerzo mayor que se invierte en buscar una forma de expresar el significado en una LE conlleva un procesamiento más profundo del contenido (Heine, 2010), puesto que puede generar mayor consciencia de los significados que los escritores crean alrededor de dicho contenido (Whittaker *et al.*, 2011). Todo ello explica por qué escribir es también especialmente efectivo para el aprendizaje del contenido cuando tiene lugar en una LE, como discuten Llinares *et al.* (2012).

Por otra parte, dichos autores también señalan que escribir sobre el contenido de una asignatura requiere hacer ciertas elecciones sobre los elementos del sistema lingüístico que son diferentes de los que se utilizan para la interacción oral en el aula. Por ello, los mencionados autores señalan que muchos estudiantes necesitan ayuda para aprender los registros escritos de sus asignaturas cuando se introducen en las disciplinas de los niveles de educación secundaria (en consonancia con Whittaker *et al.*, 2011), incluso en la L1, lo cual es especialmente cierto en el caso de los alumnos que estudian en una LE. Por ejemplo, el estudio del lenguaje de las ciencias sociales (que es una de las materias que más se imparten a través del enfoque AICLE, según Llinares y Whittaker, 2007) es un tema abordado tanto por psicólogos como por lingüistas, dada la dificultad de producción y

comprensión que entraña incluso para los estudiantes nativos (Llinares y Whittaker, 2006, 2007). Para apoyar a los alumnos de AICLE en la transición del modo oral al modo escrito en las asignaturas de contenido no lingüístico, puede llevarse a cabo un andamiaje planificado de registro,⁷³ o andamiaje de tareas (Llinares y Whittaker, 2009), en el que se secuencian las actividades, de manera que los estudiantes primero trabajan en el modo hablado, como base para avanzar hacia el modo escrito, más complejo (Bereiter y Scardamalia, 1987).

Con todo, pese a que el desarrollo de la destreza de la escritura es un campo de investigación que goza de popularidad en ASL, ya hemos comentado que poca investigación se ha centrado en comparar el desarrollo de la producción escrita en contextos de aprendizaje específicos (Pérez-Vidal y Barquin, 2014), como el AICLE en combinación con la EF en contraste con la EF sola. Un motivo de ello puede ser, precisamente, la insuficiente dedicación que parece recibir esta destreza en contextos AICLE, así como en la enseñanza de las LE en general (Alcaraz Varó, 2005), pese a su destacada presencia en el currículo (Chaudron *et al.*, 2005; Roca de Larios *et al.*, 2007) y en el MCER (Martín Úriz, 2005). También puede contribuir a la falta de investigación en el ámbito del desarrollo de la escritura bajo el enfoque AICLE la complejidad que entraña la evaluación sistemática y rigurosa de la producción escrita (Eguiluz Pacheco y Vega Santos, 1996; Wolcott y Legg, 1998). A este respecto, cabe señalar que “the term writing assessment itself appears to juxtapose mutually exclusive elements –writing, with its susceptibility to debate as to what good writing is, and assessment, with its emphasis on what good measurement requires” (Wolcott y Legg, 1998: 1).

A eso hay que añadir que, debido en gran parte a la escasez de atención y práctica que recibe la escritura en los contextos AICLE (Dalton-Puffer, 2008) y a la complejidad intrínseca del proceso de redacción reseñada en los párrafos anteriores (véase también Kroll, 1990), algunos estudios muestran los beneficios del AICLE sobre la competencia escrita, pero otros sugieren la existencia de un progreso limitado en relación con la escritura en las aulas de AICLE. Con todo, las evidencias empíricas sobre el impacto del AICLE en la producción escrita son poco concluyentes –a diferencia de otras destrezas, como la lectura, en que sí que se observan beneficios claros– y, en cierta medida, contradictorias. En este sentido, recordemos que, en la revisión de la investigación sobre AICLE realizada por Dalton-Puffer (2008), la escritura se sitúa entre las destrezas o áreas

⁷³ Véase 2.2.2 para más detalles sobre el andamiaje.

lingüísticas sobre las que el AICLE ejerce poca influencia o cuyo impacto es indefinido. Posteriormente, y con evidencias más recientes, Ruiz de Zarobe (2011, 2015) y Pérez-Cañado (2012) separan la producción escrita en las dimensiones que sí que parecen mejorar (la fluidez y la complejidad léxica y sintáctica) y aquellas que presentan un desarrollo más limitado (la corrección y los aspectos discursivos) en contextos AICLE.

2.3.4. Efecto del AICLE sobre la producción escrita en LE

Esta tesis doctoral pretende contribuir a aportar nuevos datos empíricos longitudinales que ayuden a evaluar el impacto del AICLE sobre la producción escrita, puesto que, como ya se ha señalado, es un área poco explorada, pese a su gran interés pedagógico e investigador desde el punto de vista de la ASL. Por ello, sin ánimo de exhaustividad, en los próximos párrafos haremos un recorrido por los resultados de diferentes estudios realizados por otros autores sobre el impacto del AICLE en la producción escrita, con el fin de encontrar divergencias y puntos en común. Ello nos permitirá detectar lagunas en investigación que pretendemos contribuir a llenar y, sobre todo, nos aportará elementos para la discusión posterior de nuestros resultados.

El elemento que todos los estudios que se reseñarán comparten es que se basan en la producción escrita, con lo que adoptan la perspectiva de la escritura como producto, según el foco de interés de la presente tesis doctoral. Con todo, hemos observado que, *grosso modo*, la investigación llevada a cabo hasta la fecha que analiza el efecto del AICLE sobre la producción escrita puede clasificarse en tres tipos de estudios, según el alcance y el foco: *i*) trabajos exploratorios de alcance restringido que analizan únicamente algún aspecto de la competencia escrita, a menudo con serias limitaciones de diseño; *ii*) investigaciones que analizan las cuatro destrezas lingüísticas en que, por lo tanto, la escritura es una variable dependiente más, y *iii*) estudios que se centran específicamente en evaluar la producción escrita, con diferentes diseños y objetivos, los cuales pueden dividirse, a su vez, en estudios que se centran en los aspectos lingüísticos de la producción escrita y los que se centran en aspectos más discursivos del lenguaje académico.

Dentro del primer grupo de estudios eminentemente exploratorios y de alcance restringido que exploran de manera tentativa algún aspecto de la producción escrita general, podemos mencionar el estudio sobre corrección (*accuracy*) de Ackerl (2007), que la propia autora califica de *in-progress*, por una serie de limitaciones como el número

excesivamente reducido de participantes (N=10 en total), la ausencia de análisis estadístico para confirmar las diferencias, la recogida de datos en un solo tiempo sin pretest, etc.⁷⁴ Dicho trabajo analiza los errores en redacciones en inglés cometidos por estudiantes austríacos (con alemán como L1) de 18 años que pertenecen a dos grupos: uno lleva cuatro años recibiendo AICLE además de la asignatura de inglés (N=5) y el otro (N=5) solo recibe EFI. Los errores son clasificados en tres categorías: errores de fondo o *substance* (ortografía, puntuación y errores disléxicos), errores textuales (errores léxicos y gramaticales) y errores discursivos (coherencia). Sus conclusiones son que: los estudiantes de AICLE no necesariamente cometen menos errores; la mayoría de errores de ambos grupos son de nivel textual (léxico-gramaticales), y aunque el grupo AICLE construye oraciones (*sentences*) más complejas, usa tiempos verbales más variados e integra un vocabulario más diverso, el porcentaje de errores de nivel textual es considerablemente más alto que en el otro grupo. En definitiva, la autora apunta que, aunque el número de errores cometidos no permite suponer que los estudiantes AICLE muestren una competencia mayor que los estudiantes no AICLE, a partir de los tipos de errores puede afirmarse que el AICLE tiene un impacto positivo sobre la escritura.

En una línea similar, Ting (2007) analiza 98 errores cometidos en un corpus de 1.158 palabras formado por las respuestas escritas en inglés proporcionadas a los exámenes que evalúan los contenidos curriculares de la asignatura de ciencias impartida a través del enfoque AICLE en varios centros de Italia.⁷⁵ Se trata de un contexto en el que se imparten ciencias en inglés de manera que se reservan 18 horas al año para introducir los conceptos básicos en la lengua meta y el resto de las horas se dedican a impartir los conceptos más técnicos y complejos en la L1. Los resultados se refieren a 8 estudiantes de 16 a 18 años que responden voluntariamente en inglés y muestran que el léxico y la ortografía suman el 30% de los errores y que la inmensa mayoría recae sobre vocabulario no técnico, mientras que el léxico técnico no suele presentar problemas. De nuevo, se trata de un estudio “de percepciones” que presenta serias limitaciones de diseño y análisis, pero que apunta posibles limitaciones y puntos fuertes del desarrollo de la producción escrita en contextos AICLE.

⁷⁴ Con todo, Ackerl (2007) pone especial atención a obtener dos grupos lo más comparables posible.

⁷⁵ Ting (2007) explora también un contexto de implementación extraescolar del AICLE en Italia, del que no presentamos los resultados, puesto que no se refieren a la competencia escrita y, pues, quedan fuera del interés de esta tesis.

Siguiendo con los estudios preliminares, aunque moviéndonos hacia el ámbito del vocabulario productivo, Jiménez Catalán *et al.* (2006) presentan de manera exploratoria los primeros resultados de una investigación que llevan a cabo con más de 130 alumnos de 6º de primaria (10 años) de la Rioja y el País Vasco pertenecientes a dos grupos (AICLE y no AICLE), que tienen el ILE. Los alumnos se someten a una batería de pruebas, entre ellas la redacción de una carta en inglés con el fin de medir su vocabulario productivo. Para ello, se analiza el número de casos (*tokens*) y tipos (*types*) y la ratio tipos/casos (TTR). Los resultados indican que los estudiantes AICLE producen menos tipos y casos que el grupo que no recibe AICLE. Sin embargo, la TTR es mayor en el primer grupo, lo que apunta a una mayor riqueza léxica en la muestra del grupo AICLE. Además, este grupo utiliza más verbos léxicos, lo que es sinónimo de sofisticación léxica y de un nivel lingüístico superior. Sin embargo, las autoras matizan que no puede afirmarse que el enfoque AICLE tenga un impacto considerable sobre el vocabulario productivo, por lo menos por lo que respecta al número de tipos y de casos, y señalan la necesidad de investigar con más profundidad los resultados presentados y de recoger datos longitudinales.

También en el ámbito del léxico, Klampfl (2010) realiza un estudio a pequeña escala en el que analiza la producción escrita de dos grupos de estudiantes de ILE de 14 años de un instituto de Viena: un grupo AICLE (N=22) y otro de EFI (N=16). Para ello, además de rellenar un cuestionario, los dos grupos de alumnos tienen que redactar la entrada de un diario personal de entre 100 y 120 palabras a partir de una frase inicial que se les proporciona como estímulo. Para obtener información sobre el rango de vocabulario de ambos grupos, se examina la variación léxica (por medio de la TTR) y el número y la tipología de errores (vocabulario, ortografía y morfosintaxis). Los resultados indican que los textos redactados por el grupo AICLE demuestran una variación léxica significativamente mayor que los del grupo no AICLE y mayor corrección general y de vocabulario (menos errores de todo tipo y, sobre todo, léxicos). Además, la mayoría de los errores léxicos detectados afectan a verbos y adverbios (no tanto a adjetivos y nombres) y los errores gramaticales se refieren sobre todo al uso inadecuado de infinitivos y gerundios y de los tiempos verbales.

Aún en el ámbito del vocabulario, Escobar Urmeneta y Sánchez Sola (2012) realizan un análisis cuantitativo centrado en el repertorio léxico de aprendices que reciben la asignatura de ciencias naturales en inglés a través del enfoque AICLE (pertenecientes a

tres aulas intactas de seis centros de ESO de Cataluña) mediante un diseño pretest-postest⁷⁶ preexperimental. Aunque dicho estudio no incluye grupo de control ni se vigila la formación de los grupos, permite una aproximación no intrusiva y, por lo tanto, ecológica. A partir de un estímulo visual, se solicita a los estudiantes (N=73) que se sometan a tres pruebas, entre ellas una redacción en que deben responder de manera abierta a tres preguntas. En cuanto a la prueba de redacción, utilizan medidas para evaluar el repertorio léxico (variación léxica, número total de palabras únicas y sofisticación léxica), la fluidez (número total de palabras y número total de oraciones) y una medida complementaria (número total de palabras por oración). Además, recogen las calificaciones de las asignaturas de ciencias naturales y de inglés. Mediante un test de diferencia de medias, los resultados apuntan a que el progreso de los aprendices en términos de fluidez y riqueza léxica es remarcable. Concretamente, los resultados muestran que se producen mejoras significativas en el número total de palabras únicas, en el número de oraciones, en el número total de palabras producidas y en la calificación de la asignatura de inglés (cerca de un 10%). Los resultados son muy destacados si se tiene en cuenta la evolución que en un mes experimentan los alumnos. Además, el análisis también pone de manifiesto que se necesitan medidas más precisas, mejor adaptadas al tipo de aprendices y al tratamiento objeto de la investigación. Por ejemplo, los autores constatan que la TTR es muy sensible a la longitud y al grado de gramaticalidad de los textos.

Dejando de lado los estudios más exploratorios, y pasando al segundo grupo de estudios, es decir, aquellos que se centran en analizar las cuatro destrezas lingüísticas, la tesis doctoral de Roquet i Pugès (2011) analiza la adquisición de la competencia lingüística en inglés de estudiantes de secundaria de un IES de Barcelona. Los participantes son un grupo (A) de estudiantes en su tercer año consecutivo de estudio de una materia no lingüística a través de la metodología AICLE, además de la asignatura de inglés propiamente dicha, (N=50) y otro grupo (B) de alumnos que solo recibe instrucción en inglés a través de la asignatura correspondiente (N=50). El grupo A cursa 1º de ESO en el T1, mientras que el grupo B realiza 2º de ESO. El T2 se lleva a cabo un año después de finalizar 1º de ESO y 2º de ESO, respectivamente. El grupo A lleva un total de 1.120 h de EFI y, además, 210 de AICLE en el T1 (1º de ESO, 12 años) y 1.260 h de EFI y 280 h de

⁷⁶ El estudio se enmarca en el proyecto ARTICLE, basado en “trabajos previos sobre construcción del conocimiento y desarrollo de habilidades cognitivo-lingüísticas, en estudios sobre aprendizaje cooperativo y sobre el papel que la interacción entre iguales juega en la construcción del conocimiento por parte de los aprendices y el aprendizaje por tareas” (Escobar Urmeneta y Sánchez Sola, 2012: 83).

AICLE en el T2 (un año después). La autora explora: *a*) si la cantidad de exposición a la lengua meta tiene algún efecto sobre la competencia lingüística (evaluando el progreso T2-T1 del grupo A vs. el progreso T2-T1 del grupo B, con 70 horas más en favor del grupo A), y *b*) si la edad ejerce alguna influencia en la competencia lingüística de los aprendices (midiendo los resultados de ambos grupos con la misma edad, 13 años, –el grupo A en el T2 vs. el grupo B en el T1– y los resultados de ambos grupos con una cantidad similar de exposición a la lengua meta –1.330 horas vs. 1.400 horas–, es decir, el grupo A en el T1 vs. el grupo B en el T2). Se evalúan la comprensión lectora y oral, la destreza léxico-gramatical y la producción escrita⁷⁷ (esta última a través de la escritura de dos narraciones de un total de 20 líneas como máximo y de un diálogo, a partir de una ilustración, en 20 minutos). La producción escrita se evalúa por medio de una escala cualitativa (Friedl y Auer, 2007) que tiene en cuenta el cumplimiento de la tarea, la organización, la gramática y el vocabulario, y usando medidas analíticas cuantitativas de complejidad sintáctica y léxica, corrección y fluidez descritas en Wolfe-Quintero *et al.* (1998). Los resultados de *a*) indican que el grupo A progresa (T2-T1) más de forma significativa que el B en corrección (con menos errores por palabra), dominio en el que el primer grupo empieza con un nivel más bajo. Los resultados de *b*) señalan que, por una parte con una exposición similar a la lengua meta pero diferencia de edad, existen diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas por el grupo A en el T1 (12 años y 1.300 h de EFI+AICLE) y las del grupo B en el T2 (14 años y 1.400 h de EFI) en complejidad sintáctica (índice de coordinación) a favor del grupo A (AICLE), y en corrección a favor del otro grupo. Por la otra parte, al igualar la edad de ambos grupos (13 años), el grupo A en el T2 (1.540 h de EFI+AICLE) muestra resultados significativamente más altos que el grupo B en el T1 (1.260 h de EFI) en todos los ítems de la escala cualitativa: cumplimiento de la tarea, organización, gramática y vocabulario. A grandes rasgos, estos resultados sugieren que la exposición a la lengua meta es directamente proporcional a los resultados obtenidos y que el desarrollo cognitivo también desempeña un papel crucial, porque los aprendices más jóvenes no suelen mostrar un desarrollo mayor que los de más edad, independientemente de las horas de exposición a la lengua meta.

Otro estudio relativo al efecto del AICLE sobre las cuatro destrezas lingüísticas es el de Lorenzo *et al.* (2010), que presentan los resultados de uno de los primeros proyectos a

⁷⁷ Por razones obvias, en todos los estudios que evalúan diferentes destrezas, nos centramos únicamente en la producción escrita.

gran escala de evaluación multidimensional de la implementación del AICLE en Andalucía (resultados preliminares pueden consultarse en Casal y Moore, 2009). Por lo que respecta al análisis de la competencia lingüística, se evalúan un total de 1.768 estudiantes de primaria y secundaria, que reciben enseñanza en diferentes LE: inglés (grupo AICLE N=754 y grupo de control N=448), francés (grupo de AICLE N=423) y alemán (grupo AICLE N=143). Los grupos de AICLE llevan un año y medio recibiendo instrucción a través de dicho enfoque. El procedimiento de evaluación abarca cuatro pruebas con el mismo valor, una para cada una de las destrezas. En el caso de la producción escrita, se evalúa el cumplimiento de la tarea (60%) y la lengua (40%). Los resultados indican que los alumnos AICLE obtienen una puntuación media de 56,24 puntos (puntuación que alcanza los 62,71 puntos en el caso del grupo de ILE) en comparación con los 26,82 puntos del grupo de control. Dichos resultados ponen sobre la mesa que el AICLE favorece considerablemente el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas.

Por lo que respecta a la evaluación de programas AICLE en diferentes comunidades autónomas, Ruiz de Zarobe y Celaya (2011) realizan un estudio transversal en el que comparan la implementación del AICLE en las comunidades bilingües de Cataluña y el País Vasco y los resultados de los citados modelos sobre el desarrollo de la competencia escrita en ILE de estudiantes de secundaria. El estudio tiene un objetivo doble: por una parte, comparar los resultados obtenidos en los contextos AICLE en comparación con los de EFI y, por la otra, analizar el efecto del número de horas de exposición a la lengua meta sobre dos grupos de estudiantes de diferentes edades, para explorar el efecto del factor edad. Los participantes (N=91) son estudiantes de 3º y 4º de ESO de ambas comunidades autónomas, que reciben una o dos asignaturas en ILE por medio de la metodología AICLE respectivamente y que en total han acumulado una cantidad diferente de horas de enseñanza en inglés. La producción escrita se examina por medio de una carta a una familia inglesa (País Vasco) o una redacción sobre las expectativas personales (Cataluña), que se evalúa por medio del Profile (Jacobs *et al.*, 1981). Los resultados muestran que los grupos AICLE del País Vasco obtienen resultados más altos sistemáticamente que los estudiantes AICLE catalanes, puesto que, pese a tener la misma edad, los alumnos vascos han recibido más de 200 horas más de exposición a la lengua meta. Aunque los aprendices que se benefician de una mayor exposición a la lengua meta producen mejores resultados en las cinco categorías analizadas del Profile, los resultados son más destacados en contenido, vocabulario y uso de la lengua, mientras que las categorías que dependen más

de cuestiones de organización y estructuración del texto y de la evaluación de la puntuación y la ortografía (organización y mecánica) parecen que no se benefician tanto del AICLE en dicho contexto. Además, al comparar los grupos que participan en programas AICLE (Cataluña) con los que no reciben AICLE (País Vasco), de la misma edad y del mismo curso escolar y con ligera ventaja de horas de exposición al ILE en favor de los segundos, los resultados siguen mostrando que la cantidad de exposición a la lengua meta puede tener un efecto positivo sobre la producción escrita, sobre todo en las categorías que dependen más del contenido, el vocabulario y el uso de la lengua. Ruiz de Zarobe y Celaya (2011) apuntan que la cantidad de exposición a la lengua meta puede tener un efecto positivo sobre la producción escrita, independientemente del tipo de que se trate (AICLE o EFI). Con todo, estos resultados hay que tomarlos con cautela, puesto que no se incluyen análisis estadísticos para confirmar las diferencias observadas.

Otro estudio sobre la competencia lingüística global en inglés es el de Lasagabaster (2008), en el que evalúa a 198 alumnos bilingües español-euskera de secundaria de cuatro centros educativos del País Vasco. La muestra de participantes está dividida en tres grupos: un primer grupo está formado por alumnos de 4º de ESO que no recibe ninguna asignatura AICLE (N=28); en el segundo grupo hay 113 estudiantes de 4º de ESO que llevan dos años recibiendo clases de diferentes asignaturas en inglés a través del enfoque AICLE (4 horas semanales en total), y el tercer grupo está constituido por estudiantes de 3º de ESO que hace un año que reciben 4 horas semanales de instrucción en inglés a través del AICLE (N=57). Los tres grupos reciben 3 horas semanales de EFI. El autor evalúa la competencia gramatical, la comprensión escrita, la producción oral y la producción escrita de los aprendices, y la competencia general en inglés sumando las puntuaciones estandarizadas obtenidas en cada una de las pruebas mencionadas. Para la producción escrita, los alumnos deben escribir una carta a una familia de habla inglesa con la que pasarán las vacaciones. La producción escrita se evalúa de manera holística, por medio del Profile (Jacobs *et al.*, 1981). Los resultados de la producción escrita indican que, al comparar estudiantes de 4º de ESO, los de AICLE obtienen puntuaciones significativamente más altas en cada una de las escalas que configuran la evaluación de la escritura (contenido, organización, vocabulario, uso de la lengua y mecánica) que los que solo reciben EFI, con lo que Lasagabaster (2008) concluye que el enfoque AICLE tiene un claro impacto positivo sobre

todas las destrezas lingüísticas al comparar estudiantes de la misma edad.⁷⁸ Al comparar a los alumnos de AICLE de 3º de ESO con los que no participan en el programa AICLE (4º de ESO), los primeros obtienen mejores resultados en producción escrita que los segundos, pese a ser un año más jóvenes, aunque las diferencias detectadas no son estadísticamente significativas en esta destreza.

Pasando ahora al tercer tipo de estudios, los que se centran específicamente en la competencia escrita, la tesina de máster de Miret (2009) compara la competencia escrita general de estudiantes de inglés (N=115) AICLE y no AICLE en Cataluña. El grupo AICLE (N=64) está formado por estudiantes de 1º (N=22), 3º (N=29) y 4º de ESO (N=13), mientras que en el de no AICLE (N=51) hay solo estudiantes de 1º (N=30) y 4º de ESO (N=21). Los alumnos responden a una batería de pruebas que evalúan la comprensión lectora y oral, la gramática y la producción escrita. Para la producción escrita, deben escribir una redacción sobre su vida presente, pasada y futura en un tiempo máximo de 15 minutos. Las redacciones se evalúan con el Profile de Jacobs *et al.* (1981). Los alumnos AICLE obtienen resultados significativamente más altos que los de no AICLE en todas las destrezas lingüísticas y escalas de producción escrita. Cuando se comparan grupos del mismo curso, los resultados sugieren que el AICLE proporciona ventaja a sus estudiantes sobre los aprendices no AICLE en casi todas las variables. Como era de esperar, los estudiantes AICLE con mayor exposición a la lengua meta obtienen mejores puntuaciones que los que no reciben clases AICLE. Sin embargo, las diferencias no son significativas en todas las variables. En 1º de ESO, los estudiantes AICLE obtienen puntuaciones significativamente mayores que el grupo no AICLE en las variables de contenido, organización y puntuación total en la producción escrita. En este curso, pues, los alumnos AICLE saben elaborar historias más complejas y mejor estructuradas. En 4º de ESO, los estudiantes AICLE obtienen puntuaciones mejores que los alumnos de no AICLE en escritura, pero las diferencias no son significativas para esta destreza. Al comparar la producción escrita de los alumnos de AICLE de 3º de ESO con los de no AICLE de 4º de ESO, se observan diferencias significativas en vocabulario y uso de la lengua. Con todo, una de las limitaciones del estudio es que no se indica si los dos grupos son comparables al inicio.

⁷⁸ Sin embargo, no detalla si los grupos son comparables al inicio, aunque apela a la validez ecológica de su estudio.

Aún en Cataluña, y con el objetivo de describir los programas AICLE en inglés implementados en dicha comunidad autónoma, Navés y Victori (2010) llevan a cabo dos estudios empíricos, para averiguar en qué medida los estudiantes AICLE de cursos más bajos pueden igualar o superar a los aprendices de cursos superiores, utilizando los datos del proyecto Factor Edad Barcelona o BAF (cf. Muñoz, 2006). Para el primer estudio, que se centra en la competencia lingüística general, se comparan un total de 837 alumnos de 5º de primaria y de los cuatro cursos de ESO. En el segundo estudio, que analiza la producción escrita, se comparan un total de 695 alumnos de 5º de primaria, 1º y 3º de ESO y 1º y 2º de bachillerato. Para evaluar la tarea de producción escrita se utilizan cinco variables dependientes: longitud total (fluidez), ratio de cláusulas por oración y cláusulas subordinadas por oración (complejidad sintáctica), índice de variación léxica de Guiraud (complejidad léxica) y porcentaje de oraciones sin errores (corrección). Las pruebas estadísticas para confirmar los hallazgos indican que en fluidez los participantes forman dos subgrupos: las redacciones con mayor fluidez pertenecen a los alumnos de AICLE de 3º y 4º de ESO y, en segundo lugar, a los de 1º de ESO, que son tan fluidas como las de los alumnos que no reciben AICLE de 2º de bachillerato. En complejidad sintáctica, los aprendices de AICLE de 1º de ESO obtienen puntuaciones similares a las de los estudiantes que no participan en programas AICLE de dos cursos más. A su vez, los alumnos de AICLE de 3º de ESO escriben redacciones más complejas sintácticamente que las de los aprendices que no reciben AICLE de 1º de bachillerato y el primer grupo obtiene resultado similares a los obtenidos por los estudiantes que no participan en el programa AICLE de 2º de bachillerato en el número de cláusulas por oración. Además, la variación léxica de los aprendices de AICLE de 1º de ESO es tan buena como la que demuestran los alumnos de 3º de ESO, pero el grupo de AICLE de 3º de ESO muestra menor variación léxica que alumnos mayores de cursos superiores. Finalmente, los subconjuntos de corrección, en los que los participantes se dividen en tres grupos, son menos claros, aunque en el mejor grupo se encuentran los aprendices de AICLE de 3º de ESO junto con estudiantes de 1º y 2º de bachillerato. A grandes rasgos, los resultados indican que la producción escrita de los estudiantes de AICLE de cursos inferiores es tan buena o incluso mejor que la de alumnos de unos cuantos cursos más. Por ejemplo, los alumnos de AICLE de 5º de primaria muestran la misma fluidez que el grupo que no recibe AICLE de 1º de ESO. Puede concluirse que cuando los alumnos están en 1º y 3º de ESO y han recibido instrucción por medio del enfoque AICLE consiguen un nivel equivalente o incluso mejor

que aprendices de un par de cursos más en muchos de los dominios analizados. Sin embargo, Navés y Victori (2010) consideran que los resultados deben ser interpretados con cautela porque no todos los centros a los que pertenecen los alumnos de AICLE imparten el mismo número de horas en la lengua meta. También apuntan como limitación el escaso número de medidas analíticas utilizadas.

Posteriormente, en el marco de los mencionados proyectos de Cataluña, Navés (2011) realiza un estudio sobre la producción escrita de estudiantes bilingües español-catalán de AICLE (N=200) y no AICLE (N=445). En cada uno de los dos grupos de participantes hay alumnos de 5º de primaria, 1º de ESO, 3º de ESO y 4º de ESO y 1º de bachillerato. Amplía el número de medidas de CAF utilizadas en el estudio presentado en el párrafo anterior. Se utilizan procedimientos y análisis estadísticos adecuados. En general, los resultados sugieren que los estudiantes de AICLE se sitúan al mismo nivel o superior que aprendices de dos o tres cursos más en todos los dominios de la producción escrita, excepto en corrección, en el que son los alumnos que no participan en el programa AICLE los que superan sistemáticamente a los estudiantes AICLE. Más concretamente, los estudiantes de AICLE de niveles más bajos (3º de ESO) obtienen resultados comparables a los de los aprendices no AICLE de cursos superiores (4º de ESO y 1º de bachillerato) en fluidez y complejidad sintáctica y léxica, áreas que la autora indica que corresponden más bien a las BICS que al CALP.

En el País Vasco y utilizando un diseño transversal similar al de Lasagabaster (2008), aunque centrándose solo en la producción escrita, Ruiz de Zarobe (2010) analiza la competencia escrita en inglés alcanzada por dos grupos de estudiantes bilingües español-vasco de ESO y bachillerato que siguen dos programas diferentes de AICLE (con una – AICLE 1– o dos –AICLE 2– asignaturas en inglés) y otro que solo recibe la asignatura tradicional de inglés. Los resultados basados en el programa educativo muestran que los grupos de AICLE superan al de no AICLE en la mayoría de las escalas analizadas de producción escrita, diferencias que son significativas para el contenido y el vocabulario. Al analizar los resultados de cada programa según el curso de los estudiantes, en 3º de ESO, las diferencias entre los grupos de AICLE 1 y 2 no son significativas; en 4º de ESO, el grupo de AICLE 2 obtiene puntuaciones más altas que los otros dos grupos, diferencias que son significativas en el caso del vocabulario, del uso de la lengua y de la mecánica, y en bachillerato, el grupo de AICLE 2 supera significativamente al de no AICLE en todas las escalas. Por ello, la autora confirma la efectividad del enfoque AICLE en relación con

la producción escrita en su conjunto, si bien se evidencian diferencias entre las áreas analizadas. Además, destaca que la evaluación longitudinal de los resultados muestra que las diferencias entre programas aumentan con cursos y edades más avanzados. Adicionalmente, la autora trata de igualar las horas de instrucción de los alumnos de AICLE y de no AICLE para poder corroborar que las diferencias encontradas en favor de los primeros no son debidas exclusivamente a una mayor exposición a la lengua meta. Al hacerlo, el grupo de AICLE supera al de no AICLE en cada una de las cinco escalas analizadas, pese a la diferencia de edad en favor de los segundos (3 años más), aunque no lleva a cabo ningún análisis estadístico para esta comparación y señala la necesidad de interpretar estos resultados con prudencia por el tamaño reducido de la muestra de esta comparación.

Celaya y Ruiz de Zarobe (2010) analizan las transferencias léxicas (préstamos e invenciones) de la L1 a la L2 de las que hacen uso los aprendices al escribir en la lengua meta en contextos de AICLE y de EFI (no AICLE). Los resultados indican que los alumnos que no reciben ninguna asignatura por medio de la metodología AICLE utilizan más préstamos que los grupos de AICLE, independientemente del curso, lo cual sugiere que el tipo de enseñanza (y, en consecuencia, el mayor número de horas), tiene un claro beneficio en aumentar el vocabulario disponible de los estudiantes en la tarea escrita en la L2. Por lo que respecta a las invenciones léxicas, los resultados no son tan concluyentes, puesto que a edades más tempranas, no se observan diferencias entre los grupos de AICLE y los de no AICLE, aunque el análisis longitudinal de los grupos de AICLE muestra que los aprendices más jóvenes presentan un mayor porcentaje de invenciones léxicas, aunque hayan recibido un número similar de horas y un programa equivalente que los aprendices mayores.

Pasando al tercer y último tipo de estudios, desde una perspectiva discursiva y basado en la producción escrita especializada, en el marco de la lingüística sistémico-funcional (la teoría de los géneros hymesiana), destaca el ambicioso proyecto investigador UAM-CLIL⁷⁹ que pretende detectar las necesidades lingüísticas (léxico-gramaticales, discursivas y pragmáticas) de los estudiantes de secundaria AICLE que participan en el

⁷⁹ Tal como describen las propias autoras en Llinares y Whittaker (2006), el proyecto, a largo plazo, prevé recoger producciones escritas y orales de los alumnos, y tomar como punto de referencia muestras de los libros de texto utilizados y de las producciones de los profesores, para llevar a cabo un análisis longitudinal (desde 1º de ESO hasta 4º de ESO) y transversal. Asimismo, pretenden comparar los resultados con los obtenidos por nativos de la misma edad y con estudiantes que asisten a programas de inmersión total (currículo británico).

programa de centros adscritos al convenio MEC-British Council de la Comunidad de Madrid. El objetivo final del proyecto es elaborar un inventario lingüístico que sea útil para los profesores de ciencias sociales de las clases AICLE, lo que sus investigadores consideran importante porque aprender la lengua de una disciplina constituye una parte fundamental del aprendizaje de dicha disciplina (Llinares y Whittaker, 2007).

En el primer estadio, Llinares y Whittaker (2006, 2007) presentan de manera tentativa algunos resultados preliminares del análisis de la producción escrita de estudiantes de inglés de 1º de ESO de dos centros con características socioeconómicas diferentes. Concretamente, se centran en la transitividad, los conectores y las *clause complexes* (función ideacional) y la modalidad (función interactiva).⁸⁰ Las redacciones abordan un tema del currículo de la asignatura de ciencias sociales (la materia que se imparte a través del enfoque AICLE) trabajado y debatido previamente como parte del contenido de la materia. Los resultados muestran que los estudiantes empiezan a adquirir algunos de los rasgos del registro de su disciplina, como la distribución de las palabras más comunes, y hacen un uso adecuado de la transitividad. No obstante, otros recursos, como el uso de expresiones de modalidad o la expansión del contenido de las cláusulas por elaboración casi nunca aparecen en los textos de los estudiantes. Señalan además que no observan diferencias significativas entre los resultados obtenidos por los alumnos de los dos centros educativos.

Posteriormente, Whittaker y Llinares (2009), siguiendo con el mismo proyecto y utilizando una metodología similar, encuentran que los textos de los alumnos (sobre catástrofes naturales, tema correspondiente a la parte de geografía, y civilizaciones de la antigüedad, tema correspondiente a la parte de historia de la materia de ciencias sociales) son generalmente informativos, y muestran reelaboración de la lengua que expresa el contenido que han estudiado, y no recurren a fragmentos aprendidos o a la manipulación de expresiones lingüísticas contenidas en el estímulo proporcionado. Además, en la tarea relacionada con el tema de historia (que se lleva a cabo un año después) se aprecia un aumento de la fluidez. Se observan diferencias en los tipos de procesos en función del tema: en el de geografía se utilizan más procesos materiales (que expresan hechos

⁸⁰ Tal como explica Llinares (2015), los pilares de la lingüística sistémico-funcional son las tres metafunciones del lenguaje de Halliday (1994): ideacional, interpersonal y textual. La metafunción ideacional se refiere a la lengua para representar la realidad, la metafunción interpersonal apunta al uso de la lengua para interactuar con otros hablantes, y la metafunción textual está relacionada con el uso de la lengua para crear textos coherentes y cohesionados.

naturales que tienen unos efectos y unas causas), mientras que en las redacciones de historia abundan más los procesos relacionales (que describen civilizaciones del pasado y actividades humanas de entonces y del presente). Los estudiantes también utilizan complementos circunstanciales (de lugar y tiempo y, en menor medida, de modo), puesto que en ambos temas deben hacer referencia al lugar y el tiempo. Los aprendices se ven limitados por su falta de vocabulario a la hora de representar relaciones léxicas, con lo que utilizan conjunciones copulativas (*and*, principalmente), que no solo tienen múltiples funciones sino que también son polisémicas. Los textos muestran signos de oralidad, con lo que parece que los estudiantes no son conscientes de los rasgos propios del registro de sus disciplinas. La distancia del registro académico se observa también en el uso muy limitado de la modalidad que se restringe, casi en exclusiva, al verbo *can*.

Las limitaciones señaladas en la competencia discursiva de los aprendices se recogen también en el libro escrito por Llinares *et al.* (2012), que compara la producción escrita en temas relacionados con ciencias naturales e historia. La producción escrita sobre ciencias parece más sencilla para los alumnos, por ser más factual, mientras que controlar la expresión y el grado de evaluación necesario en historia acarrea problemas para los estudiantes menos maduros. También se observa que los conocimientos se presentan por medio de vocabulario especializado, sobre todo en el caso de las ciencias naturales, aunque en historia las nominalizaciones y abstracciones presentan más dificultades.

Para analizar la aparición y la evolución de estructuras lingüísticas académicas (propias del CALP) en contextos formales de L2, Lorenzo y Rodríguez (2014) llevan a cabo un estudio transversal que incluye 244 alumnos de AICLE de edades comprendidas entre los 13 y los 17 años, escolarizados en centros educativos de zonas urbanas de Andalucía, y que llevan un mínimo de cinco cursos académicos recibiendo hasta el 40% del currículo en inglés por medio del enfoque AICLE. Para ello, analizan tareas de producción escrita que consisten en la narración de un hecho histórico estudiado en el currículo de historia contemporánea (además, deben explicar sus causas y consecuencias y emitir un posicionamiento personal al respecto) a través de diferentes medidas de complejidad (cohesión) léxica y sintáctica por medio del *software* Synlex. Se proporcionan estímulos visuales de los hechos históricos para contextualizar los acontecimientos y facilitar la producción escrita. Los resultados de las pruebas estadísticas muestran claras diferencias en relación con el comportamiento de la complejidad léxica y sintáctica en diferentes momentos. Concretamente, se observan diferencias claras en dos conjuntos

clave de medidas: las relacionadas con la longitud de las unidades lingüísticas (cláusulas y oraciones) y las que se refieren a la nominalización compleja. En relación con la dirección de los cambios en la complejidad sintáctica y léxica en contextos AICLE, puede concluirse de los datos obtenidos que los cambios son continuos pero inestables, con picos más altos que alcanzan niveles significativos en los puntos más altos. Además, las medidas muestran escasas o nulas evidencias de algunos índices CALP en los niveles inferiores. Finalmente, por lo que respecta a la interacción entre el desarrollo de la complejidad léxica y la sintáctica, a la vista de los resultados, la cohesión léxica tiene lugar antes de que las medidas de complejidad sintáctica alcancen niveles significativos.

En este sentido, consideramos necesario reseñar también el estudio de Kormos (2011), que analiza la estructura lingüístico-discursiva de narraciones en inglés de estudiantes húngaros de secundaria con un nivel intermedio alto de inglés (N=44) y de jóvenes hablantes nativos de inglés (N=10). Uno de sus objetivos es evaluar la influencia de la complejidad de la tarea sobre la producción escrita. Los estudiantes húngaros asisten a un instituto de Budapest que sigue un currículo bilingüe inglés-húngaro. Se evalúa la competencia léxica, la complejidad sintáctica, la corrección y la cohesión, a partir de diferentes medidas analíticas. Para ello, se pide a los dos grupos de estudiantes que, en un tiempo total de 30 minutos, redacten dos narraciones. La primera tarea de producción escrita consiste en describir una tira de seis viñetas de cómic, proporcionadas en el orden correcto y que siguen un hilo argumental coherente, lo que supone una carga cognitiva baja para los alumnos. La segunda narración se basa en construir una historia en la que se deben incluir seis imágenes proporcionadas como estímulo que no guardan relación entre ellas, con lo cual, además de estar a expensas de sus recursos lingüísticos, los alumnos tienen que usar la imaginación para encontrar una manera de relacionar todas las imágenes para crear una historia, lo que requiere mayor esfuerzo cognitivo en términos de conceptualización. Puesto que las variables analizadas se distribuyen de manera normal en ambos grupos de participantes, se utiliza estadística paramétrica. Los análisis estadísticos llevados a cabo son análisis factoriales de varianza con la tarea como variable intrasujetos y la condición de nativo/no nativo como variable intersujetos. La tarea de narración a partir de las imágenes suscita más palabras abstractas en general (según el índice de concreción), y las diferencias entre tareas en relación con la concreción resultan altas. También se encuentra un efecto de la tarea en la frecuencia de conectores temporales positivos, aunque en este caso los estadísticos muestran que la condición de la tarea tiene un efecto limitado

sobre el uso de dichos conectores. Los resultados también revelan diferencias significativas, aunque moderadas, entre los escritores nativos y no nativos en términos de diversidad y complejidad léxicas en favor de los primeros, así como un efecto de tamaño mediano de la condición de hablante nativo sobre la cohesión causal, pero los elementos cohesivos de las narraciones de los dos grupos son similares. En relación con el efecto de las demandas cognitivas de la tarea sobre los resultados en la producción escrita narrativa, la autora señala que la necesidad de conceptualizar el hilo argumental no parece provocar cambios lingüísticos ni cohesivos importantes, puesto que se trata del mismo género textual (narración). Los resultados relativos a los índices de corrección y de complejidad sintáctica revelan que los estudiantes no evitan el uso de estructuras sintácticas complejas en sus redacciones cuando se les da la oportunidad de elaborar un texto narrativo que se ajuste a sus propios recursos lingüísticos. La tarea en la que los alumnos tienen que narrar un contenido predeterminado, sin embargo, parece haber fomentado el uso de vocabulario más abstracto y de más relaciones temporales explícitas.

Aunque Kormos (2011) no menciona en ningún momento que los alumnos de educación secundaria de su estudio estén escolarizados siguiendo el enfoque AICLE, sino que habla de un programa bilingüe húngaro-inglés, las características indicadas del programa bilingüe parecen indicar que se trata de una metodología de semiinmersión que puede asimilarse a la del AICLE. Además, y a pesar de que la autora no pretende evaluar el efecto del contexto de instrucción sobre la producción escrita (lo cual sí que constituye un objetivo del resto de los estudios reseñados), hemos considerado pertinente incluir esta investigación en nuestra revisión por la originalidad del tema y el enfoque que sigue y el rigor del diseño y el análisis.

En conclusión, aunque todos los estudios reseñados contribuyen a una mejor comprensión de los factores que influyen sobre el desarrollo de la producción escrita en entornos AICLE y las áreas que parecen beneficiarse más de dicho tratamiento de la LE, es muy remarcable que el primer grupo de estudios reseñados son de alcance restringido, ya que presentan alguna limitación metodológica. Por su parte, los estudios del segundo y del tercer grupo presentan un diseño mayoritariamente transversal o realizan un análisis pretest-postest únicamente. En definitiva, aparte de las contradicciones constatadas en cuanto a los aspectos de la producción escrita que parecen beneficiarse más del enfoque AICLE, detectamos algunas carencias en las investigaciones llevadas a cabo hasta la fecha: una falta de estudios longitudinales de medidas repetidas que hagan un seguimiento de los

mismos alumnos a lo largo de varios años y que analicen la producción escrita en profundidad, utilizando diferentes instrumentos de evaluación que permitan aproximaciones cuantitativas y más holísticas a la vez, utilizando datos sobre la producción escrita general y sobre el discurso académico, más especializado. La presente tesis doctoral pretende contribuir a llenar dichas lagunas detectadas.

2.4. Resumen del capítulo

En este segundo capítulo nos hemos centrado en definir y caracterizar el AICLE desde el punto de vista de los fundamentos teóricos de ASL, destacar su potencial que va más allá del desarrollo de la competencia lingüístico-comunicativa de los alumnos, situarlo en el contexto de la política europea en materia de multilingüismo a partir de fórmulas como el 1+2 y de su concreción en planes educativos de ámbito estatal y autonómico (español y balear, concretamente) y aportar información teórica y empírica relativa a la relación entre el AICLE y la escritura en la LE y el impacto que dicho enfoque ejerce sobre dicha destreza lingüística, lo cual está todavía relativamente poco investigado, como hemos puesto de manifiesto con la revisión de la literatura que hemos llevado a cabo. Por lo tanto, tras establecer el marco teórico para la presente tesis doctoral, en el capítulo tercero presentamos y justificamos de manera crítica las decisiones metodológicas subyacentes a nuestro estudio longitudinal que investiga el impacto del AICLE sobre la producción escrita en ILE de estudiantes de secundaria de las Islas Baleares.

Capítulo 3

Método

3.1. Introducción

En este capítulo presentamos la investigación que llevamos a cabo en el marco de la presente tesis doctoral, con el objetivo de analizar el efecto del enfoque AICLE sobre la producción escrita en ILE de alumnos de secundaria en las Islas Baleares. Como ya hemos indicado en 1.2, nuestro estudio se enmarca en el proyecto COLE (UPF-UIB), el cual evalúa el efecto de diferentes contextos de ALE sobre el desarrollo de las destrezas lingüísticas (véase Juan-Garau y Salazar-Noguera, 2015a, para una revisión de los resultados por destrezas), si bien nos centramos únicamente en la escritura como producto. Con todo, la presente tesis doctoral tiene la esperanza de aportar originalidad y superar ciertas limitaciones observadas (Pérez-Cañado, 2012; Bruton, 2011a, 2011b, 2013) en otras investigaciones previas sobre contextos AICLE. Por lo tanto, este estudio se articula en torno a dos ejes: por una parte, la novedad y, por la otra, el rigor en la investigación, por

medio del diseño del estudio, la recogida de los datos, la confección de la muestra, la transcripción de las redacciones y la obtención de los corpus, la aplicación de los procedimientos de evaluación, la implementación de los análisis estadísticos y la interpretación y discusión de los resultados. Con ello, pretendemos arrojar algo de luz en relación con el efecto del contexto de enseñanza de la LE (AICLE en combinación con EFI y EFI sola) y la consecuente diferencia de horas de exposición a la lengua meta sobre la producción escrita, un ámbito de la ASL poco explorado y que ha aportado resultados divergentes, centrándonos en la continuidad temporal de los dos tratamientos de enseñanza.

Para ello, aplicamos un diseño longitudinal y consideramos la complejidad léxica y sintáctica, la corrección y la fluidez (CAF) junto con la cohesión (en adelante, CAF_{Coh}) como dominios propios de la escritura, que evaluamos a través de una batería de medidas avaladas por fundamentos teóricos sólidos en ASL y otras menos exploradas, aunque igualmente validadas. Por otra parte, desde la perspectiva de la evaluación holística de la producción escrita, nos valemos de una escala de evaluación formada por bandas analíticas, como herramienta complementaria de evaluación de la calidad de los textos, que nos permite considerar el texto como un todo y centrarnos en su eficacia comunicativa. Para disponer de un punto de referencia, analizamos también la producción escrita de un grupo comparable de estudiantes nativos de inglés. En definitiva, en esta investigación seguimos un enfoque basado en tareas, con lo que partimos de “a set of communicative tasks and rate them for communicative adequacy and at the same time analyze the linguistic features of learner performance” (Alanen *et al.*, 2010: 24). Con este diseño metodológico, no solo pretendemos explorar el posible impacto de los contextos de aprendizaje y de la calidad y cantidad de exposición a la lengua meta sobre la destreza de la escritura, sino también investigar el momento temporal y los dominios concretos de la competencia escrita en que se producen los mayores beneficios. Complementariamente, realizamos un subestudio de carácter más exploratorio y tentativo, con una muestra más limitada, para el que analizamos redacciones sobre contenidos específicos, las cuales comparamos también con las redacciones de temática general del estudio principal, otro ámbito poco explorado (Llinares y Whittaker, 2010; Navés, 2011). Además, en el marco de dicho subestudio exploramos el surgimiento de rasgos propios del discurso académico (CALP) a través del vocabulario especializado en redacciones basadas en contenidos

producidas por una muestra de los estudiantes que reciben AICLE en combinación con EFI.

Por lo que respecta a la estructuración del presente capítulo 3, tras esta breve introducción y presentación de la investigación (3.1), en los apartados sucesivos entraremos en detalle sobre los siguientes aspectos: las cuatro preguntas de investigación (PI) que pretendemos responder con nuestro estudio (3.2), con el fin de alcanzar los objetivos generales esbozados en 1.3; el diseño de la investigación y los procedimientos de recogida de datos (3.3); el tratamiento de la LE en los contextos educativos analizados (3.4), en la asignatura de contenidos no lingüísticos (3.4.1) del programa de Secciones Europeas (que es el nombre que reciben los programas AICLE en las Islas Baleares), y en la materia de ILE (3.4.2); los participantes, dos grupos de estudiantes de ILE comparables (uno de Secciones Europeas y otro que no recibe AICLE, con 30 alumnos en cada uno) y un grupo de estudiantes hablantes nativos de inglés (NLSE) que utilizaremos como punto de referencia (3.5); los instrumentos de investigación, formados por dos redacciones –una de temática general, con la que se llevó a cabo el grueso de esta tesis doctoral, y otra basada en contenidos específicos– y cuatro cuestionarios, como instrumentos complementarios para analizar características de los contextos de enseñanza de la LE y del proceso de escritura (3.6); las decisiones metodológicas tomadas para la transcripción de las redacciones, especialmente por lo que respecta al tratamiento de los errores, y la posterior confección del corpus (3.7); los detalles relativos a la evaluación de la producción escrita (3.8), lo cual constituye el grueso del capítulo 3, puesto que incluye, además de las medidas utilizadas y las definiciones adoptadas, la justificación teórica de las decisiones referentes a los componentes de CAF y de la cohesión para las redacciones generales (3.8.1), la escala de evaluación utilizada para las redacciones generales y las basadas en contenidos (3.8.2) y la exploración del vocabulario especializado de las redacciones basadas en contenidos (3.8.3); los procedimientos de análisis y las técnicas estadísticas aplicadas (3.9), y las cuestiones referentes a la validez y la fiabilidad del estudio (véase 3.10). Concluiremos este capítulo en 3.11, recogiendo a modo de síntesis las características más importantes del diseño metodológico seguido, para dejar paso a los resultados en el capítulo cuarto.

3.2. Preguntas de investigación

Esta tesis doctoral, que analiza el efecto del AICLE sobre la producción escrita en estudiantes de secundaria de ILE, se plantea los objetivos descritos anteriormente, que pretende alcanzar a través de las cuatro preguntas de investigación (PI) que se presentan a continuación:

PI-1. ¿Cómo evoluciona a lo largo de tres años la producción escrita general en ILE de los estudiantes que reciben AICLE junto con EFI, por una parte, y la de aquellos que reciben EFI únicamente, por la otra?

PI-1a. ¿Hay cambios significativos en las medidas analíticas de CAFCoH en la producción escrita en inglés de los estudiantes que reciben una combinación de AICLE y EFI y la de aquellos que solo reciben EFI?

PI-1b. ¿Aumenta significativamente la calidad percibida de la producción escrita en inglés de los estudiantes que reciben una combinación de AICLE y EFI y la de aquellos que solo reciben EFI?

PI-2. ¿Hay diferencias significativas entre la producción escrita general en ILE de los estudiantes que reciben una combinación de AICLE y EFI y la de aquellos que solo reciben EFI, en los diferentes momentos temporales?

PI-2a. ¿Cómo evoluciona anualmente la producción escrita en inglés, evaluada por medio de las medidas analíticas de CAFCoH, de los estudiantes que reciben AICLE junto con EFI en comparación con la de los estudiantes de EFI?

PI-2b. ¿Cómo se percibe anualmente la calidad de la producción escrita en inglés de los estudiantes que reciben AICLE junto con EFI en comparación con la de los estudiantes de EFI?

PI-3. ¿Qué diferencias se observan entre la producción escrita general en ILE de los estudiantes que reciben AICLE y EFI y la de aquellos que solo reciben EFI, al finalizar la enseñanza obligatoria, en comparación con la de los NLSE?

PI-3a. ¿En qué medidas de CAFCoH se aprecian diferencias menores entre la producción escrita en inglés de los estudiantes de ILE y la de los NLSE?

PI-3b. ¿En qué aspectos de la calidad percibida se aprecian diferencias menores entre la producción escrita en inglés de los estudiantes de ILE y la de los NLSE?

PI-4. ¿Qué tendencias se observan en cuanto a la producción escrita basada en contenidos específicos en ILE, a lo largo de dos años?⁸¹

PI-4a. ¿Hay una tendencia a percibir mayor calidad en la producción escrita basada en contenidos específicos que en la producción escrita general en ILE de los estudiantes que reciben AICLE junto con EFI, por una parte, y en la de aquellos que solo reciben EFI, por la otra?

PI-4b. ¿Hay una tendencia a percibir mayor calidad en la producción escrita basada en contenidos específicos en ILE de los estudiantes que reciben AICLE junto con EFI en comparación con la de los que solo reciben EFI?

PI-4c. ¿Se observan indicios de sofisticación y especialización del léxico en ILE que apunten a un cierto desarrollo del CALP en las redacciones basadas en contenidos específicos de los estudiantes que reciben AICLE junto con EFI?

3.3. Diseño de la investigación y procedimientos

En esta tesis doctoral se aplica un diseño longitudinal de medidas repetidas, en que los datos sobre la variable de interés o variable dependiente (la producción escrita en ILE) se recogieron en cuatro tiempos, que corresponden a un pretest (T0) y tres posttest (T1, T2 y T3), con el objetivo general de analizar el efecto del AICLE (si lo hay) sobre esta variable durante tres cursos escolares consecutivos (de 2º a 4º de ESO). Un diseño de medidas repetidas presenta ciertas limitaciones, principalmente la dificultad para distinguir si las posibles diferencias en la competencia lingüística son debidas al hecho de volver a hacer la misma tarea o bien son realmente fruto del desarrollo lingüístico (Larsen-Freeman, 2006). Dicha repetición, además, podría ejercer un impacto negativo sobre el rendimiento de los estudiantes por el efecto fatiga, como discuten Abbuhl *et al.* (2014), si bien es cierto que un curso escolar entre la administración de una prueba y la siguiente se considera un plazo razonable para minimizar este punto débil (A. Sesé, comunicación personal, 8 de junio de 2015). Con todo, utilizar la misma tarea varias veces es la única manera de abordar el

⁸¹ El hecho de plantear la PI-4 en términos tentativos responde a la conveniencia de interpretar los datos con mayor cautela en este caso, puesto que se responderá a partir de una submuestra de los participantes, como se detallará más adelante, con lo que los resultados serán menos concluyentes.

hecho de que “even subtle differences in a task can affect performance profoundly” (Thelen and Corbetta, 2002: 61), ya que en un estudio longitudinal en que en cada momento temporal se administran tareas diferentes la pregunta de si el aprendiz controla o no los recursos lingüísticos podría quedar sin respuesta, al poder atribuirse diferencias en el resultado a diferencias en las tareas (Larsen-Freeman, 2006).

Volviendo al diseño de la presente tesis doctoral, el cual se resume en la tabla 3.1, pretendemos evaluar la incidencia del tiempo de exposición a la lengua meta sobre la variable dependiente y su relación con dos tratamientos correspondientes a dos contextos de aprendizaje del ILE (una combinación de AICLE junto con EFI, y EFI sola), que presentan las características que describimos en 3.4. Para estudiar el desarrollo longitudinal de la competencia lingüística en la destreza de la escritura en cada uno de los dos contextos de aprendizaje de lenguas, se contó con dos cohortes de adolescentes bilingües español-catalán. Ambos grupos de participantes eran estudiantes de secundaria de ILE de las Islas Baleares (véase el apartado 3.5 para más detalles), y se diferenciaban en el tratamiento que recibían en sus centros escolares (es decir, la cantidad y la calidad de horas de inglés). Por una parte, el grupo experimental o de Secciones Europeas (N=30) llevaba recibiendo tres horas de inglés por medio de la asignatura de EFI desde 1º de primaria (en que contaba con 6 años de edad) y, además, en 2º de ESO (T0) empezó a recibir tres horas semanales de una asignatura de contenido no lingüístico en inglés por medio de la metodología AICLE⁸² –ciencias sociales o ciencias naturales, en función del centro escolar–, con lo que a lo largo del presente estudio recibió un total de seis horas semanales de inglés (210 horas anuales, aproximadamente). Por otra parte, el grupo no AICLE o de comparación (N=30) solo recibía tres horas semanales de inglés a través de la asignatura de inglés (unas 105 horas anuales), e igual que el grupo de Secciones Europeas había empezado a estudiar esta lengua en la escuela en 1º de primaria. Por consiguiente, cuando se inició la recogida de datos del presente estudio (año 2008-2009) ambos grupos llevaban siete cursos escolares recibiendo la asignatura de ILE, lo que sumaba un total de cerca de 735 horas de EFI para cada cohorte. Como ya hemos señalado, evaluamos la producción escrita de ambos grupos de participantes un total de cuatro veces: en el pretest (T0), que en el caso del grupo de Secciones Europeas correspondía al inicio del programa de Secciones Europeas (principio de 2º de ESO); al final de dicho curso académico (T1), y al final de 3º y 4º de ESO (T2 y

⁸² Véase 2.2.5, para más detalles sobre las características del programa de Secciones Europeas en las Islas Baleares.

T3, respectivamente). En el T0 los alumnos tenían una media de 13 años y, por lo tanto, al finalizar la presente investigación (T3), que coincidía con el fin de la escolarización obligatoria (4º de ESO), tenían una edad de 16 años.

	T0	T1	T2	T3
Edad de los participantes	13 años	14 años	15 años	16 años
Curso escolar	2º de ESO (1º trimestre); inicio del programa AICLE	2º de ESO (3º trimestre)	3º de ESO (3º trimestre)	4º de ESO (3º trimestre)
Año académico	2008-2009	2008-2009	2009-2010	2010-2011
Horas acumuladas de inglés durante el estudio				
Grupo experimental (AICLE+EFI) (N=30)		210 h (105 h AICLE + 105 h EFI)	420 h (210 h AICLE + 210 h EFI)	630 h (315 h AICLE + 315 h EFI)
Grupo de comparación (EFI) (N=30)	Inicio del estudio	105 h EFI	210 h EFI	315 h EFI

Tabla 3.1. Diseño del estudio principal (producción escrita de temática general)

Para evaluar la competencia escrita general, en cada uno de los cuatro tiempos los alumnos completaron una tarea de redacción de temática general (en adelante, “RG”), como se detalla más adelante en 3.6. Además, un grupo de estudiantes nativos de inglés (NLSE) también llevó a cabo la misma tarea (N=11) en un solo tiempo, lo cual nos proporciona un punto de comparación de los resultados de la producción escrita (Kuiken *et al.*, 2010; Ai y Lu, 2013). El conjunto de estas pruebas de producción escrita no especializadas forma el corpus general, que suma un total de 251 textos y 32.013 palabras, y fue el instrumento que utilizamos para responder a las PI 1-3 (véase 3.2), lo que constituye el grueso de esta tesis doctoral. Asimismo, en el T3, cada grupo de estudiantes de ILE (experimental y de comparación) respondió a un cuestionario diferente sobre la asignatura de contenidos no lingüísticos en inglés o de EFI, respectivamente, con el fin de obtener información de índole más cualitativa sobre el tratamiento de la escritura en cada contexto de ALE, entre otras consideraciones (véase 3.6).

Complementariamente, se llevó a cabo un subestudio longitudinal, de carácter exploratorio y tentativo, sobre la producción escrita más especializada. Para ello, una submuestra de los participantes (N=21) respondió también a una prueba de redacción basada en contenidos específicos (en adelante, “RBCE”) relacionados con la asignatura de ciencias naturales AICLE, según se explica en 3.6. En concreto, participaron en este subestudio los estudiantes de Secciones Europeas que recibían dicha asignatura en inglés

(N=14) y los alumnos del grupo de comparación (N=7) que asistían a los centros escolares donde se impartía dicha materia AICLE, aunque ellos no la recibían. En este caso, no se contó con NLSE, y la prueba se administró un total de tres veces (T0-T2), debido a limitaciones temporales. Dichas pruebas de RBCE constituyen el corpus temático (63 textos y 4.778 palabras en total) y tuvieron un uso más restringido, ya que sirvieron únicamente para responder a la PI-4.⁸³ El resto de los elementos del diseño del subestudio son idénticos a los del estudio principal, como se recoge en la tabla 3.2.

	T0	T1	T2
Edad de los participantes	13 años	14 años	15 años
Curso escolar	2º de ESO (1º trimestre); inicio del programa AICLE	2º de ESO (3º trimestre)	3º de ESO (3º trimestre)
Año académico	2008-2009	2008-2009	2009-2010
Horas acumuladas de inglés durante el estudio			
Grupo experimental (AICLE+EFI) (N=14)	Inicio del estudio	210 h (105 h AICLE + 105 h EFI)	420 h (210 h AICLE + 210 h EFI)
Grupo de comparación (EFI) (N=7)		105 h EFI	210 h EFI

Tabla 3.2. Diseño del subestudio (producción escrita basada en contenidos específicos)

En aras de mayor claridad, la información sobre el diseño de la recogida de los datos de los dos estudios se resume en la tabla 3.3, que muestra las pruebas administradas, los participantes y la organización temporal.

	T0	T1	T2	T3
Pruebas administradas	RG + RBCE	RG + RBCE	RG + RBCE	RG + cuestionarios
Nº de participantes				
Estudio ppal. (RG: corpus gral.)	N=60 (30 AICLE+EFI; 30 EFI)	N=60 (30 AICLE+EFI; 30 EFI)	N=71 (30 AICLE+EFI; 30 EFI; 11 NLSE) ⁸⁴	N=60 (30 AICLE+EFI; 30 EFI)
Subestudio (RBCE: corpus temático)	N=21 (14 AICLE+EFI; 7 EFI)	N=21 (14 AICLE+EFI; 7 EFI)	N=21 (14 AICLE+EFI; 7 EFI)	--

Tabla 3.3. Resumen del diseño de la presente tesis doctoral

⁸³ Con todo, hay que tener en cuenta que para dar respuesta a la PI-4c, sobre vocabulario especializado (véase 3.22), utilizamos solo parte del corpus temático, concretamente las RBCE de los 14 alumnos de Secciones Europeas que recibían la asignatura de ciencias naturales en inglés por medio del enfoque AICLE (42 textos y 3.659 palabras en total).

⁸⁴ Los NLSE participaron en un solo tiempo, aunque en la tabla 3.3 se han colocado en el T2 por una cuestión convencional, puesto que este tiempo es el que corresponde al curso en el que estaban y la edad que tenían en el momento de recogida de sus datos.

Por lo que respecta al procedimiento de administración de las pruebas, participaron la autora de la presente tesis doctoral y otros investigadores del proyecto COLE (véase 1.2 para más detalles), que se desplazaron a los centros educativos seleccionados con dicho objetivo. Como ya hemos mencionado, las dos tareas de redacción formaban parte de una batería más extensa de pruebas (que incluía, además, test de comprensión lectora y oral, de conocimientos léxico-gramaticales y de producción oral), con el objetivo de analizar las cuatro destrezas lingüísticas (cuyos resultados se recogen en un volumen de reciente aparición editado por Juan-Garau y Salazar-Noguera, 2015a). En cada uno de los tiempos, se dedicó una única sesión para administrar todas las pruebas (excepto la de producción oral, que se llevó a cabo aparte). Para asegurar la fiabilidad y la consistencia en los procedimientos de administración en todos los tiempos, se siguieron protocolos escritos para cada tarea, por lo que todas las pruebas se cronometraban y se administraban siguiendo un orden establecido, una detrás de otra, de tal manera que las dos pruebas de producción escrita se realizaban al final de cada sesión (primero la RG, de 25 minutos de duración, y a continuación, la RCB, de 15 minutos). Cada sesión de administración de las pruebas –sin contar la producción oral– duraba un total de 115 minutos (excluyendo un breve receso en mitad del proceso, que se realizaba sin abandonar el aula, para que los alumnos pudieran relajarse, charlar entre ellos, tomar un tentempié, etc.). Además, en el T3 se administraron los cuestionarios sobre escritura, lo cual no interfirió en el normal desarrollo del proceso, puesto que en dicho tiempo no se administró la prueba de RBCE.

Más concretamente, tras recibir la confirmación por parte de los IES de que aceptaban participar voluntariamente en nuestro estudio, los centros fueron informados de manera general de los propósitos del proyecto y de las fases en las que consistiría, y se consensuaron las fechas de administración de la batería de pruebas para interferir lo mínimo en el normal desarrollo de la actividad académica y a la vez seguir el diseño previsto de nuestra investigación. En cuanto a las pruebas, se administraron en situación de examen (con lo cual, los alumnos debían responderlas individualmente y sin ningún tipo de ayuda), en las aulas habituales de los centros escolares y en los horarios programados de la asignaturas de ILE o de las materias de contenidos no lingüísticos en inglés (siguiendo a Ruiz de Zarobe y Celaya, 2011), para intentar que la situación fuera poco intrusiva y a la vez lo más natural posible y que los estudiantes no se sintieran incómodos por la presencia de los investigadores en el aula. Para ello, se les informó de que se preservaría su confidencialidad y de que los resultados de las pruebas no influirían en sus calificaciones

académicas (si bien se les pidió explícitamente que intentaran escribir con una caligrafía clara y legible y que se esforzaran al máximo cuando respondieran las pruebas, con el objetivo de obtener unos resultados lo más ajustados posibles a la realidad). Pese a que todas las pruebas contaban con instrucciones escritas sobre lo que debían hacer los alumnos, se les proporcionaban indicaciones adicionales oralmente, para asegurar que todos entendían lo que debían hacer y, por consiguiente, procedían según lo que estaba previsto, siguiendo a Celaya y Navés (2009). Para agilizar el proceso y para gestionar cuestiones disciplinarias en los escasos momentos en que fue necesario, solía contarse con la presencia de los profesores de EFI o de la asignatura de contenidos no lingüísticos impartida a través de AICLE. Tanto los docentes y el equipo directivo como los alumnos estaban informados del propósito general de las pruebas, y su actitud era de máxima colaboración.⁸⁵

Entrando en mayores detalles sobre los procedimientos seguidos en la presente tesis doctoral, una vez recogidas todas las pruebas (las tareas de RG y RBCE y los cuestionarios sobre escritura), tras el T3, se depuró la muestra de alumnos participantes atendiendo a los criterios que se describen en 3.5. Posteriormente, se volcaron las respuestas de los cuestionarios a una hoja de cálculo de Microsoft Excel 2010, se transcribieron las dos tareas de redacción siguiendo las convenciones propias de CLAN-CHILDES⁸⁶ y se crearon múltiples versiones de las mismas, cada una con un tratamiento diferente de los errores dependiendo de la naturaleza de los constructos analizados y de los requerimientos del *software* utilizado, como se explica en 3.7. Durante la fase de transcripción fue cuando se sustituyeron los nombres reales de los estudiantes y de los centros escolares por códigos alfanuméricos. El paso siguiente consistió en evaluar las muestras de producción escrita utilizando tanto procedimientos manuales –a) codificación de unidades de análisis para los constructos CAF y b) corrección por parte de dos correctoras desde el punto de vista holístico a partir de una escala–⁸⁷ como diferentes programas informáticos diseñados a tal efecto (véase 3.8). Los resultados de los procedimientos de evaluación de la producción

⁸⁵ Respecto de la buena acogida del equipo investigador por parte de los centros educativos, destacamos el comentario siguiente que una profesora de ILE de un IES participante dejó por escrito en un cuestionario: “Moltes gràcies per aquest estudi tan ampli sobre la metodologia de l’aprenentatge/ensenyament de la llengua anglesa”.

⁸⁶ Para más detalles sobre CLAN véase MacWhinney (2000) y la web <http://chil实现.psy.cmu.edu/>. La sigla “CLAN” corresponde a “Computerized Language Analysis”, mientras que “CHILDES” es “Child Language Data Exchange System”.

⁸⁷ El valor otorgado finalmente a cada elemento del Profile se obtuvo calculando la media entre la puntuación otorgada por cada evaluadora, y se utilizó como variable dependiente para los análisis estadísticos.

escrita se transpusieron a una hoja de cálculo Excel, se procesaron convenientemente y se introdujeron en forma de matriz para aplicar los análisis estadísticos que indicamos en 3.9 utilizando el paquete informático IBM SPSS Statistics versión 20.⁸⁸

3.4. Tratamiento de la LE en los contextos educativos analizados

Esta tesis doctoral se llevó cabo en el contexto educativo de las Islas Baleares, una comunidad autónoma bilingüe español-catalán en la que el catalán, la lengua propia, y el español son las lenguas mayoritarias y el inglés se enseña como LE (para más detalles sobre la realidad sociolingüística de las Islas Baleares, véase 2.2.5). Dicha situación ha sido definida como trilingüismo aditivo (Cenoz y Valencia, 1994).

Más concretamente, la recogida de datos del presente estudio se realizó entre los cursos 2008-2009 y 2010-2011 (ambos incluidos) en cuatro IES públicos de Mallorca.⁸⁹ Los centros escolares están situados en la ciudad de Palma, la capital de las Islas Baleares, y en localidades de la costa y el centro de Mallorca, con lo que abarcan un abanico de centros educativos representativo de las diferentes zonas de la isla (Juan-Garau y Salazar-Noguera, 2015c). De los cuatro institutos, uno era un centro convencional, cuyo único tratamiento del ILE que ofrecía era la asignatura de EFI, y los otros tres participaban en las Secciones Europeas (véase 2.2.5), programa por medio del cual ofrecían a los estudiantes que voluntariamente querían acogerse al mismo la posibilidad de cursar una asignatura de contenido no lingüístico (ciencias sociales o ciencias naturales, dependiendo del centro) en inglés a través de la metodología AICLE durante tres cursos consecutivos, además de la materia de EFI. En los tres centros el programa de Secciones Europeas estaba sólidamente establecido y llevaba varios años aplicándose con éxito. La elección de estos tres institutos para nuestra investigación vino motivada porque el despliegue del programa a lo largo de tres años nos permitía un seguimiento longitudinal de los estudiantes, lo cual no era habitual en los centros públicos de ESO de las Baleares participantes en el programa de Secciones Europeas, que solían restringirlo a un solo nivel escolar por lengua (en caso de que hubiera más de una), sin ofrecer mayor continuidad para los alumnos.

⁸⁸ SPSS es la sigla de Statistical Package for the Social Sciences.

⁸⁹ Tal como ya se ha mencionado, en la presente tesis doctoral se contó también con un grupo de estudiantes NLSE escolarizados en un centro privado que seguía el currículo británico. Dicho contexto educativo no se analiza en profundidad, puesto que no constituye el centro de interés principal de nuestra investigación.

En el marco descrito en las líneas anteriores, se recogieron muestras de producciones escritas procedentes de dos grupos de alumnos participantes que recibían dos tratamientos diferentes del ILE. El primer grupo recibía una asignatura de contenido no lingüístico en inglés a través del enfoque AICLE además de la materia de ILE propiamente dicha (es decir, un total de 6 horas semanales de exposición al ILE), mientras que el segundo grupo solo recibía formación en inglés por medio de la asignatura de ILE (3 horas a la semana). Como se discute ampliamente en 2.2.3, los fundamentos teóricos sobre ASL señalan que cada tratamiento (AICLE y EFI) proporciona oportunidades diferentes para practicar la LE, que enfatizan unas destrezas u otras, puesto que ambos contextos presentan diferencias en cuanto a la cantidad y a la calidad de exposición a la lengua meta.

Por lo que respecta a las características de los dos tratamientos de la LE objeto de la presente tesis doctoral, estas se exploraron a través de los cuestionarios escritos dirigidos tanto a los docentes como a los alumnos de cada contexto educativo, que se centraron en examinar las destrezas practicadas en el aula y la atención que recibía la escritura, entre otras consideraciones (véase 3.6). El hecho de que fueran respondidos por los dos colectivos (alumnado y profesorado) nos permitió obtener una visión complementaria. Por lo tanto, la información que presentaremos en 3.4.1 y 3.4.2 referida a los dos contextos educativos analizados ha sido extraída de dichos cuestionarios, si no se indica otra fuente, y nos ha de servir para contextualizar nuestra investigación y tener más elementos para interpretar de manera más acertada los resultados que de ella se derivan.

3.4.1. Materia AICLE de contenido no lingüístico

A partir de las respuestas otorgadas a los cuestionarios sobre la asignatura AICLE por parte de profesores y alumnos, hemos obtenido información complementaria sobre el tratamiento de la escritura y las destrezas más practicadas en la clase AICLE, entre otras consideraciones. En el presente apartado recogeremos la mencionada información, para caracterizar dicho contexto educativo a partir de la visión tanto de los estudiantes como de los docentes.

Por lo que respecta a la integración de los contenidos curriculares propios de la materia no lingüística (ciencias sociales o ciencias naturales) y de la LE (inglés), los alumnos mayoritariamente concedían la misma importancia a los dos aspectos y en menor proporción optaban por aprender la lengua inglesa como objetivo prioritario para ellos. Sin

embargo, los profesores de las asignaturas curriculares no compartían esta visión, puesto que consideraban más importante el aprendizaje del contenido no lingüístico.

En esta línea, los beneficios generales percibidos por los alumnos debidos al hecho de cursar una asignatura de contenido no lingüístico en ILE eran, en este orden, la mejora de la competencia en lengua inglesa, el desarrollo de una mayor autonomía, el conocimiento más profundo de otras culturas y el aprendizaje del contenido de la asignatura. Por lo que respecta al impacto positivo de dicha asignatura sobre los aspectos lingüísticos, los estudiantes mencionaron, en primer lugar, el vocabulario, seguido de la comprensión oral y escrita por igual, la escritura, las destrezas orales (pronunciación y producción oral) y, en último lugar, los conocimientos gramaticales.

En cuanto al uso del inglés en la clase AICLE, los alumnos utilizaban a menudo la lengua meta oralmente para dirigirse al profesor, pero en pocas ocasiones se dirigían en dicha lengua a sus compañeros. El docente siempre utilizaba el inglés para hacer explicaciones o formular preguntas dirigidas a toda la clase y, en cambio, hacía un uso menor de la lengua meta cuando las explicaciones o las preguntas tenían como objetivo un solo alumno o un grupo reducido de estudiantes. De hecho, el uso del inglés se reducía aún más cuando se trataba de gestionar cuestiones disciplinarias (en línea con Gené Gil, 2010; Gené Gil *et al.*, 2012). Con todo, los aprendices de nuestro estudio valoraban la cantidad de inglés utilizada por el profesor como adecuada. Además, parece que en las clases de la asignatura de contenido no lingüístico había un importante componente de atención a la forma lingüística, que se materializaba en frecuentes explicaciones, a menudo en inglés, de aspectos léxico-gramaticales del inglés. La lengua meta también desempeñaba un papel importante en el material docente utilizado en el aula y en las pruebas de evaluación, que estaban redactadas en inglés y debían responderse también en dicha lengua.

Por lo que respecta a las actividades en inglés llevadas a cabo en la clase de AICLE, la lectura era la destreza practicada con mayor frecuencia, sobre todo textos breves (entre un párrafo y una página). También tenía un peso importante la práctica oral, por medio de debates, así como la destreza de la escritura. Con todo, la producción escrita se practicaba mayoritariamente a través de tareas muy breves (unas palabras o unas pocas líneas o a lo sumo un párrafo) –en consonancia con Roquet i Pugès, 2011– y con mucha menor frecuencia los aprendices producían textos de una página o más. Las actividades menos frecuentes eran la resolución de problemas basados en situaciones reales, las tareas

colaborativas y de interacción oral en parejas (del tipo de los *role-plays*) y la visualización o la escucha de material audiovisual.

En relación con la estrategia utilizada por los aprendices para abordar las tareas de redacción en inglés, destreza en la que nos centraremos en los párrafos siguientes, los alumnos casi nunca utilizaban el recurso de redactar el texto en su L1 primero para posteriormente traducirlo al inglés. Con todo, tampoco parece que llevaran a cabo siempre el mismo procedimiento, sino que a veces consultaban dudas lingüísticas o de contenido, en ocasiones utilizaban textos similares como modelos y, otras veces, realizaban un esquema previo.

Cuando los alumnos no disponían de los conocimientos lingüísticos necesarios para expresar por escrito una idea en inglés, a menudo recurrían a fórmulas de redacción más sencillas o a la consulta de alguna fuente de información y, solo en ocasiones, descartaban dicha idea o la expresaban en su L1. En cuanto a los recursos que utilizaban durante el proceso de redacción de un texto para resolver dudas relacionadas con la lengua meta o el contenido curricular, los estudiantes recurrían a menudo a las fuentes de información más cercanas y accesibles: principalmente, el profesor, pero también los compañeros y el material de clase. Solo en ocasiones consultaban diccionarios o recursos de internet, como foros, blogs y *wikis*, y con mucha menor frecuencia se valían de alguna enciclopedia.

En cuanto a las pautas o las indicaciones previas que el profesor daba a los alumnos cuando debían redactar textos en inglés de cualquier tipo, se trataba a menudo de enunciados generales o de instrucciones más precisas en que se indicaban los requisitos que debían seguir (como cuestiones relacionadas con la estructura, la longitud o el contenido). Con todo, el docente no solía proporcionarles textos similares a modo de ejemplo o modelo.

No había unanimidad entre los alumnos en relación con el hecho de si se les evaluaban los conocimientos lingüísticos en la lengua meta de las redacciones, tendencia que parecía mantenerse entre los profesores, puesto que algunos afirmaban evaluar solo el contenido, otros el contenido y la lengua por igual, y otros ambos aspectos pero con menor preponderancia de la lengua. Con todo, cuando se evaluaba la competencia lingüística en la lengua meta, el profesor simplemente marcaba los errores, directamente los corregía por la opción correcta o hacía comentarios personalizados.

Asimismo, los alumnos tampoco tenían claro si existían diferencias entre los textos que debían redactar en inglés para la asignatura de ILE y para la de contenido no

lingüístico. Sin embargo, es interesante destacar que la inmensa mayoría de los que eran capaces de detectar diferencias entre las tareas escritas requeridas en un contexto de ALE y en otro reconocían la mayor complejidad y especificidad de los temas sobre los que debían escribir en la clase de Secciones Europeas.

Finalmente, la mayoría de los alumnos declaraban estar dispuestos a cursar otra asignatura de contenido en ILE y no pensaban que el hecho de haber utilizado el inglés como lengua vehicular hubiera ido en detrimento del aprendizaje del contenido. Es representativa la opinión de un alumno de que el motivo para desear cursar más asignaturas de contenido en inglés era “aprendre més, tenir més cultura i a la vegada agafar més vocabulari”, puesto que la mejora lingüística en general y la adquisición de vocabulario en particular parecía ser una de las motivaciones principales para los alumnos.

A este respecto, sobre la manera de trabajar la terminología específica en el aula AICLE, los docentes indicaban diferentes estrategias, entre ellas el uso de material audiovisual. Así por ejemplo, un profesor reconocía que “el nivell de les explicacions és molt assequible”, que “tot el vocabulari nou de cada unitat es treballa primer en català i després en anglès [i que] s'intenten fer definicions curtes i simples”, si bien él mismo indicaba que “una part concreta de la unitat (normalment, de major actualitat, interès o importància), s'explica en anglès i s'acompanya d'una activitat més complexa que es fa a vegades a classe i normalment s'acaba a casa. Aquests continguts treballats sempre són objecte d'examen”. Por otra parte, es interesante destacar que una profesora afirmó que abordaban la terminología especializada “como se hace en cualquier lengua... de manera natural,⁹⁰ se introduce y ya está. Las ciencias naturales conllevan la facilidad de introducir terminología perteneciente al entorno, los seres vivos, el funcionamiento del cuerpo y las leyes de la física y química”. La misma profesora constataba que lo que mejor caracterizaba sus clases era la voluntad de “[d]espertar la curiosidad por fenómenos cercanos, cotidianos, o no, de manera más o menos ‘espontánea’ o natural y construir el conocimiento de forma dirigida, participativa o cooperativa, según la temática a tratar en cada tema”. Dicha normalidad también era destacada por otro docente como tónica habitual de sus sesiones, al afirmar que “el que més ens admira és el fet que l'alumnat accepta [*sic*] les activitats, les fonts, els textos amb molta normalitat, sense plantejar-se d'entrada la dificultat afegida que suposa fer-ho en una llengua diferent”.

⁹⁰ El énfasis es del original.

3.4.2. Asignatura de EF de ILE

A partir de las respuestas a los cuestionarios otorgadas por los docentes y los alumnos de EFI, conseguimos información complementaria sobre el tratamiento de la escritura y las destrezas practicadas en el aula de EFI. Dicha información la recogemos en las líneas siguientes.

En cuanto al uso del inglés en el aula de la asignatura de ILE, los alumnos utilizaban la lengua meta para dirigirse oralmente al profesor solo en ocasiones, aunque con sus compañeros casi siempre hablaban en la L1. Según el alumnado, el docente siempre utilizaba el inglés para formular preguntas dirigidas a toda la clase y hacía un uso menor de la lengua meta para las explicaciones orales, que eran casi siempre en inglés, si bien la proporción de utilización de dicha lengua se restringía cuanto más reducido era el número de estudiantes a los que se dirigía la explicación. Además, la lengua meta solo se utilizaba en ocasiones para gestionar cuestiones disciplinarias. No obstante, los estudiantes valoraban la cantidad de inglés utilizada por el profesor como adecuada, según reconocían los propios alumnos.

En cuanto a las destrezas más practicadas en el aula, a menudo se llevaban a cabo actividades sobre aspectos léxico-gramaticales y, en menor medida, de escritura, seguidas por tareas de comprensión y producción oral y de comprensión escrita. Con todo, no se observaban grandes diferencias en cuanto a las frecuencias de dichas actividades ni a la utilidad de las mismas para el desarrollo de la competencia lingüística en la LE de los estudiantes, que los alumnos calificaron de elevada.

Más concretamente, en cuanto al tipo de actividades realizadas, eran a menudo de escritura de frases, de léxico, de completar frases y de rellenar espacios en blanco así como de pronunciación. Con poca frecuencia se redactaban trabajos, y el tipo de actividades que menos se llevaba a cabo era resolver problemas basados en situaciones reales y dictados. En cuanto a la destreza de la comprensión escrita (lectura), los alumnos a menudo leían fragmentos del libro de texto, aunque casi nunca leían libros enteros ni páginas web, si bien lo que menos leían eran artículos de prensa.

Centrándonos ahora en la escritura, los alumnos a menudo escribían redacciones de temática general o sobre un tema trabajado en la asignatura de ILE u otras asignaturas, generalmente de un párrafo o unas pocas líneas de longitud. Pocas veces redactaban trabajos o resúmenes y casi nunca hacían contribuciones escritas en blogs, *wikis* u otros recursos similares. Los profesores con frecuencia proporcionaban únicamente un

enunciado general para las tareas de redacción en ILE. En cuanto al método de corrección de las tareas escritas en ILE, el profesor solía señalar los errores y él mismo los corregía.

Para resolver dudas lingüísticas o de contenido que les surgían mientras escribían en inglés, los alumnos recurrían a menudo al material didáctico o al profesor y en ocasiones también a los compañeros. Con menos frecuencia consultaban diccionarios o foros en línea y raramente se valían de alguna enciclopedia. Como estrategia para superar dificultades lingüísticas cuando no sabían expresar lo que querían por escrito, a menudo simplificaban las ideas o buscaban sinónimos.

Finalmente, por lo que respecta a los beneficios de la asignatura de ILE, los alumnos declaraban considerar la mejora de la competencia lingüística en la lengua meta como el impacto positivo más elevado, seguido del aumento de la autonomía y el desarrollo de conocimiento de otras culturas. En cuanto a las destrezas lingüísticas en las que se percibieron mayores beneficios, no se observan diferencias considerables, si bien la comprensión lectora y el aumento del vocabulario tenían un peso ligeramente mayor. A este respecto, es interesante destacar lo que un alumno señaló: “[h]e après molt de vocabulari, però amb les películes [sic] amb [sic] anglès es guanya molt i se’n miren poques a l’institut”.

3.5. Participantes

Los participantes (N=71) de la presente investigación son dos grupos comparables de alumnos bilingües español-catalán de ILE de ESO que asistían a cuatro IES públicos de las Islas Baleares: un grupo central experimental (N=30) y un grupo de comparación (N=30). Además, se contó con un grupo comparable de estudiantes adolescentes NLSE (N=11) como punto de referencia. Ningún estudiante presentaba ninguna discapacidad que afectara al normal desarrollo del lenguaje.

Por una parte, como se apunta en 3.3, el grupo experimental estaba formado únicamente por alumnos que recibían la asignatura de EFI desde 1º de primaria y que en 2º de ESO (T0) habían empezado a recibir una asignatura de contenido no lingüístico (ciencias naturales o sociales, según el IES) en inglés a través de la metodología AICLE. Por otra parte, el grupo de comparación estaba compuesto exclusivamente por estudiantes que recibían un tratamiento de la LE formado solo por la asignatura de EFI desde 1º de primaria. Más concretamente, de los 30 estudiantes de dicho grupo de comparación, 8 (el

26,7%) estaban escolarizados en centros que impartían alguna asignatura a través del programa de Secciones Europeas (siguiendo, pues, la metodología AICLE) en su nivel educativo, aunque ellos no formaban parte de este programa, y los 22 restantes (el 73,3%) eran alumnos de institutos en los que no se impartía ninguna asignatura de contenido no lingüístico en inglés. Esta composición heterogénea del grupo de comparación responde a una voluntad de aumentar la comparabilidad respecto al grupo experimental, ya que consideramos que puede mitigar –al menos en parte– el posible efecto de la selección de los estudiantes de los grupos de Secciones Europeas. Además, es un reflejo más fiel de la realidad educativa en el marco de la educación secundaria de las Islas Baleares durante los años objeto de análisis, puesto que la mayoría de los estudiantes que no recibía ninguna asignatura en ILE además de la asignatura de EFI obligatoria propiamente dicha pertenecía a centros que no ofrecía esta posibilidad, con lo que formaba parte de grupos-clase “convencionales”.⁹¹

Por lo que respecta al tamaño de la muestra, se estimó conveniente que los dos grupos principales (experimental y de comparación) contaran con el mismo número de participantes (N=30 cada uno) para aumentar la comparabilidad (recomendación confirmada por A. Sesé, comunicación personal, 5 de mayo de 2015), aunque el número de participantes se viera mermado por ello. Además, hubo otros motivos que hicieron que el tamaño muestral se viera reducido. En primer lugar, consideramos necesario que el número de estudiantes de ILE evaluados en cada grupo fuera constante a lo largo del tiempo, aunque ello fuera en detrimento del tamaño de la muestra. Por lo tanto, el principal factor limitante en cuanto al número de participantes de nuestra investigación fue que se hizo un seguimiento de los adolescentes a lo largo de un período temporal relativamente extenso (tres cursos escolares consecutivos) y que se recogieron datos sobre estos un total de cuatro veces (T0-T3). Las pérdidas en el seguimiento de las cohortes son una de las dificultades típicas de los estudios longitudinales en contextos educativos (Schoonen, 2012), y fueron

⁹¹ Según la información de la que tenemos constancia, durante el período en el que se recogieron los datos del presente estudio solo había un centro público de educación secundaria en las Islas Baleares que aplicara –con éxito– el programa de Secciones Europeas a todos los alumnos de un curso, sin seleccionarlos. Ese centro contaba con unas características muy particulares que lo hacían idóneo para una implementación universal del programa, como una estrecha colaboración interdepartamental (trabajo en tándem entre profesores), la gran motivación de los docentes y del equipo directivo reforzada por una alta formación en la metodología AICLE del profesorado, el excelente nivel de inglés de las profesoras de contenido, el hecho de que una de las profesoras de ILE fuera nativa y proporcionara apoyo lingüístico a los profesores y a los alumnos y la utilización de una metodología didáctica innovadora y eficaz (véase Gené Gil, 2010, para una descripción más detallada).

debidas concretamente a que hubo alumnos que faltaron a clase alguno de los días en que se administraron las pruebas, que cambiaron de grupo o de centro escolar o que repitieron curso, entre otros motivos. En segundo lugar, a esta restricción hay que añadir los criterios de inclusión/exclusión (o criterios de elegibilidad), es decir, otros factores adicionales que influyeron en que el número de participantes válidos se viera considerablemente mermado, como se expone en las líneas siguientes. Algunos participantes no eran elegibles por el bajísimo nivel de competencia en inglés que mostraban sus redacciones, que las hacía prácticamente incomprensibles y, por ende, difícilmente evaluables, o por la profusión de palabras, expresiones e incluso breves fragmentos en catalán o castellano que contenían sus redacciones (en línea con la manera de proceder de Martín Úriz *et al.*, 2005a), fenómenos que se dieron sobre todo en el grupo de comparación. Asimismo, estudios preliminares (Gené-Gil *et al.*, 2015a, b) sugirieron la conveniencia de establecer una longitud mínima para las tareas de RG, que fijamos en 50 palabras, para poder llevar a cabo análisis más sólidos y consistentes, lo cual también afectó principalmente a la muestra del grupo de comparación. Finalmente, por medio de un cuestionario de perfil se exploraron las características sociolingüísticas de los alumnos (lenguas habladas en casa, en su entorno, asistencia a clases extraescolares de inglés, EE prolongadas, etc.) para eliminar aquellos que presentaran alguna condición extraordinaria, como los alumnos que eran hijos de padres angloparlantes y los que habían recibido un número considerable de clases de inglés fuera de la escuela, puesto que estas diferencias individuales eran difíciles de controlar y podían influir en los resultados.

Asimismo, para minimizar los sesgos de selección (falacia de la evidencia incompleta o *cherry picking*), la muestra de participantes de ILE se seleccionó de manera aleatoria a partir de los estudiantes de cada grupo que cumplían los criterios de elegibilidad en todos los tiempos (descritos en las líneas precedentes y resumidos en la tabla 3.4).

Características de la muestra de los dos grupos de estudiantes de ILE

Seguimiento longitudinal (T0-T3) en la tarea de RG.

Seguimiento longitudinal (T0-T2) en la tarea de RBCE.⁹²

Continuidad de contexto de enseñanza (T0-T3).

Longitud de las redacciones generales de ≥ 50 palabras.

Output escrito identificable como inglés.

No características sociolingüísticas extraordinarias.

Tabla 3.4. Criterios de elegibilidad de los estudiantes de ILE

⁹² Por las características de la muestra de los participantes del grupo de comparación, este criterio solo se ha aplicado a los estudiantes que asistían a centros en que se impartían Secciones Europeas, lo cual ha hecho que no dispongamos de redacciones basadas en contenidos de todos los estudiantes del grupo de EFI.

En definitiva, el número de sujetos de cada grupo se mantuvo invariable a lo largo de los cuatro tiempos, lo cual implica que todos los estudiantes de ILE (N=60) fueron evaluados en el pretest (T0) y en los tres postest (T1-T3). Dicha condición no siempre se cumple en las investigaciones en el ámbito de la ASL, puesto que algunas investigaciones que afirman seguir un diseño longitudinal presentan en realidad características más propias de diseños transversales, como distintas muestras de participantes de diferentes edades o con diferentes horas de enseñanza (Ruiz de Zarobe, 2008b), o reconocen ligeras variaciones en el número de sujetos a lo largo del tiempo. Podría considerarse otro punto fuerte de la presente tesis el hecho de que las dos muestras tenían el mismo número de participantes, lo cual añadió comparabilidad entre grupos, así como que el número de participantes –sin ser extraordinariamente elevado– se considera suficiente para poder extraer conclusiones sólidas. Sin embargo, lo más importante es que los criterios de elegibilidad y, por ende, de exclusión perseguían disminuir la variabilidad en el grupo de comparación y mitigar las diferencias teóricas entre este y el experimental, lo cual añade validez a nuestros resultados, puesto que los hace más comparables. Es decir, los dos grupos (experimental y de comparación) de la presente tesis doctoral tenían un nivel inicial muy parecido al inicio del estudio (en el pretest), condición que no siempre se cumple en la investigación que compara contextos ACILE y de EF de LE, como discute Bruton (2011b). Además, el subestudio se llevó a cabo únicamente con participantes del estudio general, es decir, la muestra del estudio sobre competencia escrita basada en contenidos específicos es una submuestra del estudio general, lo que permitió mayor comparabilidad entre la producción escrita general y la basada en contenidos específicos.

Complementariamente, y como ya se ha apuntado, se contó con un grupo de NLSE de edad similar como punto de partida y referencia para los análisis. Los NLSE eran estudiantes de un centro privado situado en el suroeste de la isla de Mallorca, que sigue el currículo británico, con todas las asignaturas en inglés, a excepción de las materias lingüísticas (español, catalán y otra LE). Por lo tanto, la lengua vehicular del centro escolar es el inglés, idioma que tiene una presencia destacada en el entorno donde se sitúa el colegio, puesto que en la zona residen numerosos británicos. Los NLSE fueron evaluados en un único momento temporal, a final del *year 9* (equivalente a 3º de ESO) y, por lo tanto, contaban con 15 años de media. La muestra estaba formada únicamente por estudiantes que tenían el inglés como L1, es decir, que utilizaban dicho idioma como lengua habitual fuera del entorno escolar y cuyos progenitores (uno o ambos) eran hablantes nativos de

inglés, característica que se comprobó por medio de un cuestionario de perfil similar al utilizado para los estudiantes de L2. Por consiguiente, se descartaron los alumnos que asistían a dicho centro pero que no cumplían las características mencionadas, lo cual motivó que el tamaño de la muestra se viera mermado (N=11), pero con ello conseguimos menor variabilidad dentro del grupo.

La decisión de contar con un grupo de NLSE vino motivada por nuestro convencimiento de que “nativelikeness and non-nativelikeness, together, help round out the picture of bilingualism”, como afirman Birdsong y Gertken (2013: 127). Además, el hecho de comparar las redacciones de L2 con las producidas por hablantes nativos podía asegurar una interpretación fiable de las medidas, puesto que se presupone que los hablantes nativos pueden tener los niveles más altos de competencia lingüística y, por lo tanto, su uso de diferentes estructuras sintácticas teóricamente reflejará diferencias en la destreza de la escritura y establecerá normas a partir de las cuales poder evaluar el uso en la L2 (Barquin, 2012). Asimismo, Ai y Lu (2013) apuntan la escasez de investigaciones que comparen de forma sistemática la competencia escrita (y especialmente la complejidad sintáctica) de estudiantes nativos y señalan la necesidad de llevar a cabo estudios que incluyan ambos tipos de participantes, como recoge la cita siguiente:

Comparing NNS [non-native speakers] and NS [native speakers] performances not only allows us to determine whether and the extent to which NNS performance deviates from or approximates NS performance, but also provides valuable information that could be used by secondary language teachers and course material developers to devise appropriate pedagogical interventions that target specific problems areas (Ai y Lu, 2013: 250).

Con todo, somos plenamente conscientes de las limitaciones de utilizar a los nativos en las comparaciones con estudiantes de L2, que Birdsong y Gertken (2013: 127) ilustran con las palabras siguientes: “the downsides of native/non-native comparisons relates to the narrowness of perspective in some comparative designs, to the inherent incommensurabilities that prevent apples-to-apples comparisons, and to the questionable uses and interpretation of the evidence for both nativelikeness and non-nativelikeness”. A esto hay que añadir que los nativos, especialmente si son estudiantes adolescentes, no pueden considerarse en absoluto hablantes “ideales” (McNamara, 1996), con lo que sus producciones escritas pueden distar mucho de ser modelos a seguir y, por consiguiente,

pueden presentar considerables deficiencias,⁹³ que esperamos que afecten sobre todo a aspectos discursivos (género y registro). Por lo tanto, en la presente tesis doctoral utilizamos los NLSE únicamente como guía y punto de referencia, sin olvidar que el objetivo de los programas AICLE no es que los alumnos adquieran un nivel nativo (o casi nativo) en la lengua meta, sino un dominio funcional de la lengua que les permita desenvolverse de manera eficaz en situaciones comunicativas, como ya se ha discutido en el capítulo 2.

3.6. Instrumentos de investigación

La competencia escrita general en lengua inglesa de los tres grupos de aprendices se evaluó de manera directa a partir de una tarea comunicativa de redacción (Kuiken *et al.*, 2010). Se administró la misma tarea de redacción a cada grupo y en todos los momentos temporales (véase 3.3 para más detalles). Por este motivo, los alumnos debían indicar su nombre completo para poder ser identificados, si bien se garantizó en todo momento la confidencialidad y el anonimato de los datos durante el análisis asignándoles códigos alfanuméricos en lugar de utilizar los nombres reales. La tarea de RG se llevó a cabo en papel y de forma individual, en situación de examen, y no se permitió a los alumnos la utilización de diccionarios, libros de texto ni cualquier otro recurso ni material de ayuda o apoyo (siguiendo la manera de proceder de Celaya y Navés, 2009), con el fin de recoger su producción independiente (Whittaker *et al.*, 2011). Para ello, se pidió a los estudiantes que redactasen un texto a modo de correo electrónico a un/a amigo/a de habla inglesa en el que debían explicarle la película que supuestamente habían visto el anterior fin de semana (incluyendo el título, el argumento, el lugar y el momento en el que se desarrollaba la acción, los personajes y su opinión personal sobre el filme) así como lo que habían hecho después de ver la película. Se les dio libertad total para usar el enfoque que quisieran y podían utilizar las estructuras sintácticas y el vocabulario que consideraran más adecuados (siguiendo a Lasagabaster, 2008). El único requisito lingüístico que se les puso es que redactaran la historia en pasado, tal como se indica explícitamente en el enunciado:

⁹³ Esta observación procede de comunicaciones personales de S. Jarvis (29 de mayo de 2013), J. Ekstam-Mattisson (13 de febrero de 2015) y A. Sesé (5 de mayo de 2015).

Write a mail to an English friend, telling him/her about a film you saw last weekend. Please, tell your story in the past and include the following aspects: title, storyline, place, time, characters and personal opinion. Explain what you did after that.

Como reconocen Wolcott y Legg (1998), es importante tener en cuenta que la manera de formular el tema y la cantidad de contexto proporcionado a través del enunciado pueden ser factores críticos que determinen la respuesta de los estudiantes. Por este motivo, procuramos redactar un enunciado claro y simple, evitando vocabulario y expresiones lingüísticas complejos que pudieran dificultar la comprensión, puesto que la claridad (es decir, que el alumno no tenga que perder tiempo en entender lo que tiene que hacer) es uno de los requisitos de las pruebas directas de evaluación de la producción escrita (Argüelles Álvarez, 2004). Al mismo tiempo, intentamos llegar a un compromiso entre un tema demasiado acotado por el contexto y una excesiva libertad a la hora de abordar la tarea de redacción, para intentar superar la limitación expresada por Kormos (2011: 149):

It is important to ask to what extent the fact that students are allowed to generate the content of their text, and potentially tailor it to match their available linguistic resources, influences performance, especially the accuracy of writing. The fact that students can avoid certain syntactic and lexical structures when they generate their own content might hinder linguistic development and might provide only a partial view of students' linguistic competence in writing. Specifying the content of the written task, however, might necessitate the use of lexical and syntactic structures targeted by teachers and language testers, and might make avoidance difficult.

Pensamos, pues, que el enunciado propuesto es una guía suficiente y adecuada para que todos los alumnos fueran capaces de entender lo que se les pedía que escribieran y a la vez tuvieran elementos sobre los que escribir para poder responder satisfactoriamente a la tarea, de manera que se reflejara su competencia lingüística real en la destreza de la escritura por medio de la tarea propuesta.

Por otra parte, la correspondencia es un género textual con el que los estudiantes de ILE suelen (o por lo menos, deberían) estar relativamente familiarizados, puesto que se incluye en la mayoría de los libros de texto de ILE de educación secundaria y se estudia (en mayor o en menor medida) en las aulas de lengua inglesa. Probablemente, es por estos

motivos que la carta y, más recientemente, el correo electrónico (con diferencias en cuanto a los supuestos destinatarios y contenidos) son ampliamente utilizados (véanse, por ejemplo, Jiménez Catalán *et al.*, 2006; Kuiken y Vedder, 2007, 2008; Lasagabaster, 2008; Alanen *et al.*, 2010; Ojeda Alba y Jiménez Catalán, 2010; Ruiz de Zarobe, 2010; Ruiz de Zarobe y Celaya, 2011) como tareas a partir de las cuales evaluar la producción escrita de los estudiantes. En nuestro caso, optamos por un correo electrónico porque consideramos que es un tipo de correspondencia que puede resultar más cercano y, consecuentemente, significativo a los estudiantes adolescentes actuales, acostumbrados a comunicarse e interactuar en un mundo digital (Muniandy, 2002).⁹⁴ Además, el MCER incluye las cartas y los correos electrónicos como textos epistolares que los aprendices deben ser capaces de comprender y redactar a partir del nivel A2 (con un grado de complejidad creciente en función del nivel). Asimismo, es innegable la pertinencia de este tipo de tareas de redacción desde el punto de vista del enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas, por la naturaleza intrínseca de interacción personal de las cartas y los correos electrónicos, con lo que se trata sin lugar a dudas de una situación comunicativa que se da en la vida real. En definitiva, “[t]he key point is that we want to examine language development as it is manifest in written acts of communication, not in written form-focused exercises” (Wolfe-Quintero *et al.*, 1998: 1).

Los alumnos disponían de 25 minutos para completar la tarea, un tiempo que se consideró suficiente para poder abordar con garantías los tres subprocesos propios de la escritura (planificación, formulación y revisión del texto). La limitación temporal a la que se vieron sometidos nuestros estudiantes, entre otras consideraciones, “responded to the need to accustom students to work under time constraints in both internal and external written examinations” (Whittaker *et al.*, 2011: 348). Sin duda alguna, la restricción temporal tiene implicaciones en términos del reparto de los recursos para llevar a cabo la tarea. A este respecto, somos conscientes de que la formulación, o acto de generar el texto, es la única actividad no opcional de las tres que conforman el proceso de la escritura, con lo que puede consumir prácticamente todo el tiempo y la atención de los escritores principiantes (Silva, 1993; Manchón *et al.*, 2009) y, por ende, asumimos que es probable que nuestros estudiantes dedicaran prácticamente todo el tiempo asignado a la formulación, si bien no pudimos recoger directamente información sobre el proceso de redacción más

⁹⁴ Con todo, somos conscientes de que “las redes sociales han desbancado al correo electrónico y a la mensajería instantánea” en Internet entre los jóvenes españoles (García-Jiménez *et al.*, 2013: 202).

que, indirectamente, a través de los cuestionarios (véase 3.6). Hay que tener en cuenta, con todo, que dimos instrucciones a los aprendices de que agotaran todo el tiempo disponible en la medida de lo posible.

Asimismo, los estudiantes que recibían las ciencias naturales en inglés por medio del enfoque AICLE (a través del programa de Secciones Europeas)⁹⁵ y sus compañeros de instituto que solo tenían la asignatura de ILE, y que conforman la submuestra para el subestudio, realizaron una tarea de producción escrita basada en dicha asignatura, con el fin de evaluar su competencia escrita basada en contenidos específicos. Esta tarea de producción escrita, administrada un total de tres veces (T0-T2), como se explica en 3.3 y 3.5, consistió en la redacción de un texto sobre el reciclaje de residuos, un tema relacionado con el currículo de la asignatura de ciencias naturales. Con todo, se procuró que el tema escogido no fuera excesivamente especializado, para que todos los alumnos (tanto si recibían AICLE como si no participaban en dicho programa) pudieran afrontar la tarea, lo cual es uno de los requisitos para la validez de contenido en la evaluación de la producción escrita, de manera que “the topics selected will not unfairly benefit or disadvantage certain groups of learners based on domain-specific knowledge” (Barquin, 2012: 74). Por ello, se optó por un tema actual y popular entre los jóvenes y que probablemente les motivaba (Llinares y Whittaker, 2007), y que no solo incluía mostrar conocimientos declarativos sobre el tema sino también justificar visiones y opciones personales. Además, aunque no se indicara explícitamente a los estudiantes, el propio enunciado contenía vocabulario especializado relacionado con el tema –palabras clave o *prompts*– (“re-use”, “recycle” y “waste” y “materials”) que podía servirles como apoyo o pista a la hora de redactar la tarea:

Answer the following questions in your own words: What do you think about re-using and recycling waste materials? Do you re-use or recycle things yourself?

En este caso, los alumnos disponían de 15 minutos para realizar la tarea, con lo que esperábamos que las RBCE fueran más breves que las RG, aunque se estimó que el tiempo era suficiente para responder con garantías a lo que planteaba el enunciado. En consonancia con la observación de Wolcott y Legg (1998) respecto de la relevancia de la

⁹⁵ Los alumnos de AICLE que recibían la asignatura de ciencias sociales en inglés también realizaron una tarea de producción escrita basada en un tema relacionado con el currículo de dicha materia, que no presentaremos en esta tesis por falta de datos del grupo de comparación.

formulación del enunciado, somos conscientes de que el hecho de plantear el enunciado en forma de dos preguntas formuladas en estilo directo (precedidas por la indicación explícita de que la tarea consistía precisamente en responder a dichas preguntas) pudo haber tenido dos efectos no deseados: por una parte, pudo haber dado lugar a respuestas sueltas y fragmentadas, es decir, pudo haber ocurrido que en vez de redactar un único texto, los alumnos se limitaran a responder a cada pregunta por separado y de manera independiente; y por la otra, pudo haber dado lugar a textos más breves de lo que podrían haber sido con el tiempo proporcionado. Con todo, pensamos que podían servir para medir el surgimiento de rasgos propios del discurso académico, especialmente el vocabulario especializado sobre la materia. Igual que en el caso de la tarea de redacción general, los estudiantes recibieron instrucciones de que escribieran todo lo que pudieran, sin ningún tipo de ayuda externa, de manera individual y sobre papel. Se siguió el mismo procedimiento que con la tarea general para identificar a los estudiantes y a la vez preservar su identidad.

Para terminar, el motivo por el que en esta tesis se eligieron pruebas directas de evaluación de la producción escrita es que actualmente hay consenso generalizado (véanse Hamp-Lyons, 2003; Van Steendam *et al.*, 2012) sobre el hecho de que –pese al esfuerzo mayor que acarrea trabajar con este método, como apunta Argüelles Álvarez (2004)– las pruebas directas suelen ser preferibles a las evaluaciones indirectas de la escritura,⁹⁶ el método más extendido hasta la década de 1970, en que perdieron el favor de la comunidad investigadora por el escepticismo mostrado acerca de que se pudiera evaluar la capacidad de escribir sin que los estudiantes realmente escribieran (es decir, se consideró que tenían baja validez aparente). Argüelles Álvarez (2004) explica que las pruebas directas de evaluación de la producción escrita son aquellas que evalúan la capacidad del aprendiz de escribir a partir de un texto producido por el alumno que responde a una tarea formulada de tal manera que pueda originar discurso; por su parte, las pruebas indirectas son “tests of control of grammar and vocabulary, sometimes in the format of a cloze test”, las cuales presentan el problema de que “seriously under-represent the construct of writing, which requires writers to consider issues of audience and genre among other things, which are not represented in such test formats” (McNamara, 2010: 16). A este respecto, subscribimos las palabras de Wolcott y Legg (1998: 10), que sintetizan las características de las evaluaciones directas de la producción escrita:

⁹⁶ Con todo, véase Amengual Pizarro (2003b) para una revisión de las ventajas y las críticas de las pruebas de producción escritas directas.

Although [...] direct writing assessments vary, students typically are asked to demonstrate their writing skill by producing “from scratch” a complete draft of an essay on an impromptu topic assigned under timed circumstances. Because the final evidence is there in the form of an essay, such on-demand writing tasks are viewed as representing real progress over the multiple-choice writing tests used previously to determine students’ writing competence. [...] Despite the advantages of direct writing assessments, limitations exist as well, ranging from the pressure that time constraints impose on students, to problems inherent in the nature of assigned topics and specific writing forms problems.

En relación con la selección de los temas, las tareas de redacción de la presente tesis doctoral están diseñadas principalmente para tratar diferentes temas (general vs. especializado), pero también, aunque en menor medida, géneros textuales (correspondencia –con elementos de narración, en la trama de la película– vs. argumentación académica).⁹⁷ Con ello, pues, además de analizar en profundidad el desarrollo de la competencia escrita general en ILE y el impacto que tiene sobre esta el contexto de aprendizaje y el tiempo de contacto con la lengua meta (a partir de la tarea de redacción del correo electrónico), que es el objetivo principal de esta tesis doctoral, pretendemos también hacer una contribución mucho más limitada y modesta en el ámbito del análisis del discurso escrito académico a través de un subestudio de índole exploratoria (a partir de las redacciones sobre el reciclaje de residuos) que se centra, entre otros aspectos, en analizar el vocabulario especializado, como se explica en 3.3. Con todo, como ya hemos señalado, en las dos tareas de redacción de la presente tesis doctoral se seleccionaron temas con los que los estudiantes pudieran sentirse relacionados, para que estuvieran motivados para escribir. Como deja claro el modelo de escritura de Hayes (1996), la motivación desempeña un importante papel en el proceso de la escritura, de manera que si la persona que debe someterse a un examen considera que el enunciado es irrelevante, poco claro o demasiado ambiguo, puede no sentirse motivada para enfocar la tarea con la energía necesaria para obtener un buen resultado. Las dos tareas de redacción fueron diseñadas y validadas en el marco del proyecto COLE y fueron posteriormente pilotadas utilizando una muestra comparable de

⁹⁷ Además, desde la perspectiva de la lingüística sistémico-funcional que siguen, entre otras, las investigaciones de Llinares y Whittaker (2006, 2007, 2010), Whittaker y Llinares (2009), Whittaker *et al.* (2011) y Llinares *et al.* (2012), las dos tareas responden sobre todo a las funciones interactiva e ideacional.

estudiantes en estudios previos (véanse Juan-Garau *et al.*, 2013; Gené-Gil *et al.*, 2013, 2015a, 2015b).

Aparte de las dos tareas de redacción (RG y RBCE) mencionadas en los párrafos anteriores que pedimos a los alumnos que escribieran para evaluar longitudinalmente su desarrollo de la producción escrita, nos valimos de cuatro tipos de cuestionarios escritos dirigidos a alumnos y profesores de Secciones Europeas y de EFI: Cuestionario para el alumnado sobre la asignatura AICLE de contenido no lingüístico –CuAICLEal–, cuestionario para el alumnado sobre la asignatura de EFI –CuEFIal–,⁹⁸ cuestionario para el profesorado de AICLE –CuAICLEp– y cuestionario para el profesorado de EFI –CuEFIp–, con el fin de tener más elementos para conocer la metodología seguida en las clases, el uso de inglés que se hacía en ellas, los beneficios lingüísticos percibidos, el papel y el tratamiento de la escritura en el aula en comparación con las otras destrezas lingüísticas, entre otras consideraciones (véase la tabla 3.5 de la página 161). Dichos cuestionarios nos han ayudado a contextualizar nuestro estudio y sus participantes, y a comprender, interpretar y valorar mejor y con mayor profundidad los resultados obtenidos, puesto que nos han proporcionado orientaciones sobre el tratamiento de la escritura en el aula.

De esta manera, los resultados sobre la producción escrita que se presentan en esta tesis se complementan con algunos datos sobre el proceso (consideración, tratamiento en el aula, preparación, *feedback* recibido, tipo de tareas escritas, etc.) y, así, abordamos los dos enfoques (producto y proceso) principales de la escritura (si bien es cierto que el proceso lo tratamos de manera residual y que nos centramos en el producto). Con ello, por lo tanto, se pretende superar, aunque sea en escasa medida, una de las limitaciones de este trabajo, que es la falta de conocimiento sobre cómo se desarrolla el proceso de escritura de los alumnos evaluados y cómo se aborda su enseñanza en el aula, ya que los cuestionarios dirigidos a los profesores nos proporcionan algo de información sobre “la orientación teórica a la composición en la que creen” (Martín Úriz *et al.*, 2005a: 97). No obstante, puesto que la escritura como proceso no constituye el centro de nuestra investigación y por la consiguiente naturaleza complementaria de los cuestionarios, no presentaremos las respuestas dadas por alumnos y profesores a estos en el capítulo de Resultados, sino en el

⁹⁸ Si bien los alumnos del programa de Secciones Europeas recibían también EFI mediante la asignatura correspondiente, el mencionado CuEFIal fue administrado únicamente a los aprendices del grupo de comparación, que no recibían ninguna asignatura AICLE. Por lo tanto, todos los docentes y los alumnos de ILE participantes en nuestro estudio respondieron únicamente a un cuestionario sobre escritura. No administramos ningún cuestionario sobre escritura a los NLSE.

de Método (sobre todo, en el apartado 3.4), porque aportan información que fundamentalmente ayuda a caracterizar los contextos educativos objeto de análisis.

Instrumento	Descripción	Destinatarios	Administración	Objetivo
RG	Tarea de redacción de un correo electrónico	Todos los alumnos (N=71)	T0-T3 (estudiantes de ILE); T2 (NLSE)	Evaluación de la producción escrita general (estudio principal)
RBCE	Tarea de redacción de un texto sobre reciclaje y reutilización de residuos	Estudiantes AICLE + EFI que recibían ciencias naturales en inglés y sus compañeros de instituto que solo recibían EFI (N=21)	T0-T2	Evaluación de la producción escrita basada en contenidos; exploración del vocabulario especializado (subestudio)
CuAICLEal	Cuestionario sobre las destrezas practicadas en la asignatura AICLE y el tratamiento de la escritura	Estudiantes AICLE + EFI (N=30)	T3	Aportación de información sobre escritura desde la perspectiva del proceso (instrumento complementario)
CuEFIal	Cuestionario sobre las destrezas practicadas en la asignatura de EFI y el tratamiento de la escritura	Estudiantes EFI (N=30)	T3	Aportación de información sobre escritura desde la perspectiva del proceso (instrumento complementario)
CuAICLEp	Cuestionario escrito sobre las destrezas practicadas en la asignatura AICLE y el tratamiento de la escritura	Profesorado de la asignatura de ciencias naturales impartida en inglés (AICLE)	T3	Aportación de información sobre escritura desde la perspectiva del proceso (instrumento complementario)
CuEFIp	Cuestionario escrito sobre las destrezas practicadas en la asignatura AICLE y el tratamiento de la escritura	Profesorado de la asignatura de EFI	T3	Aportación de información sobre escritura desde la perspectiva del proceso (instrumento complementario)

Tabla 3.5. Descripción de los instrumentos de investigación utilizados

Los cuestionarios fueron diseñados específicamente para esta tesis doctoral por su autora (si bien no se descarta que puedan ser utilizados para otras investigaciones posteriores, con lo que se procuró incluir en ellos información sobre todas las destrezas, aunque con un marcado énfasis en la producción escrita). Como ya se ha mencionado, se elaboraron y administraron cuatro tipos de cuestionarios, en función de los destinatarios y la asignatura a la que se referían (véase el Anexo 1): *a*) alumnos de Secciones Europeas (CuAICLEal, sobre la asignatura de contenido no lingüístico), *b*) alumnos que solo

recibían EFI (CuEFIAI, sobre la asignatura de inglés), *c*) profesores de asignaturas de contenido no lingüístico impartidas a través del programa de Secciones Europeas (CuAICLEp), *d*) profesores de EFI que impartían la asignatura de inglés a alguno de los dos grupos de alumnos participantes en este estudio (CuEFIp). El hecho de que hubiera cuestionarios dirigidos a alumnos y otros a profesores nos permitió tener una visión más completa de la realidad, puesto que se combinaban puntos de vista de dos grupos diferentes que podían no coincidir en sus valoraciones y percepciones. Por ello, como se explica en los párrafos siguientes, algunas preguntas se incluyen en los cuestionarios de aprendices y docentes, con el fin de obtener información complementaria y poder contrastar las respuestas.

En cuanto a los dos cuestionarios de los alumnos, CuAICLEal y CuEFIAI, se buscó obtener la percepción y la visión de los aprendices sobre la metodología de las clases AICLE y EFI, respectivamente, el uso del inglés, los beneficios percibidos, el tipo de actividades realizadas en clase y las destrezas más practicadas. Además, las preguntas sobre el proceso de escritura tienen un papel especial y tratan cuestiones relacionadas con la manera de abordar las tareas de redacción (Sasaki y Hirose, 1996), las estrategias utilizadas para expresar las ideas cuando no se tienen los conocimientos lingüísticos en la lengua meta para hacerlo, los recursos de consulta utilizados, las pautas e indicaciones del profesor sobre las tareas escritas, las correcciones del profesor y las diferencias entre las tareas escritas de la asignatura de inglés y de la materia de contenido no lingüístico.

Por lo que respecta a los dos cuestionarios de los profesores (CuAICLEp y CuEFIp), se puso especial atención en procurar que las preguntas abordaran un amplio abanico de aspectos que consideramos clave en el proceso de escritura y que pueden influir en el resultado de dicho proceso (que es el texto producido), desde el punto de vista de la asignatura de EFI o de contenido no lingüístico (según si se refería al cuestionario del profesorado de AICLE o de EFI): el tipo de material didáctico utilizado, las lecturas realizadas, el uso del inglés en el aula por parte de profesores y alumnos, las estrategias de los profesores para darse a entender, las destrezas más practicadas, y los tipos de ejercicios realizados en el aula, y los criterios de evaluación global. Con todo, las preguntas específicas sobre la escritura (el proceso y el producto) son las más abundantes y se centran en preguntar por la frecuencia y el tipo de tareas escritas realizadas, los temas sobre los que se escribe, la evaluación de la expresión escrita, las actividades realizadas

como preparación para las tareas escritas, las pautas para la realización de las tareas escritas, y el método de corrección.

Asimismo, en todos los casos, se procuró conjugar la claridad, la brevedad y la concisión de los cuestionarios con la exhaustividad de los temas tratados para obtener el máximo de información, conscientes de las limitaciones que presentan los cuestionarios como instrumento de recogida de datos (Santos Menezes, 2015). Todos los cuestionarios se redactaron en catalán (la lengua vehicular principal de la enseñanza en las Islas Baleares), para asegurarnos de que la comprensión no suponía un problema a la hora de responderlos, aunque algunas preguntas abiertas fueron respondidas en español, y contenían una veintena de preguntas que se respondían indicando con una cruz: *a)* la/s opción/opciones más adecuada/s entre varias (opción única u opción múltiple); *b)* “sí/no”; *c)* “siempre/a menudo/a veces/casi nunca/nunca”; *d)* el enunciado más adecuado mediante escalas de Likert de cinco puntos con otra formulación. Asimismo, en todos los cuestionarios se incluyeron también varias preguntas de índole más cualitativa con respuesta abierta.

Los cuestionarios se administraron al final de este estudio (T3). No obstante, se pidió a los estudiantes y los profesores que a la hora de contestar tuvieran en cuenta su experiencia a lo largo de los tres últimos cursos. Todos los cuestionarios incluían un espacio para los datos personales de los informantes, a efectos de identificación, aunque se garantizó en todo momento la confidencialidad y el anonimato de los datos. Para validarlos, se contó con el asesoramiento de seis profesores de diferentes universidades del Estado con una sólida y reconocida trayectoria académica, investigadores y expertos en ASL, AICLE, escritura y pedagogía que evaluaron los cuestionarios y aportaron sugerencias y comentarios, que fueron introducidos en las versiones finales utilizadas.

3.7. Confección del corpus: transcripciones

Los dos corpus de redacciones seleccionados para esta tesis doctoral (corpus general y corpus temático) –formados por un total de 314 textos y 36.691 palabras– fueron transcritos a ordenador antes del análisis, a partir de las versiones originales manuscritas. Dicho proceso de transcripción digitalizada requirió tomar una serie de decisiones procedimentales, que tienen implicaciones para el análisis, entre ellas el tratamiento de los errores. Como bien reconocen Barquin (2012) y McNamara *et al.* (2014), estas cuestiones, que a menudo se tratan por encima en los estudios de escritura en L2, no son ni de lejos

triviales. De hecho, “misspellings can be precisely what separates out one writer from another, but they will be unhelpful in many analyses” (Mollet *et al.*, 2010: 434). Las decisiones sobre cómo tratar las palabras mal escritas se basaron tanto en la naturaleza de los constructos analizados como en los requisitos de las herramientas computacionales utilizadas (Barquin, 2012), lo que culminó en la creación de múltiples conjuntos de datos o versiones de las transcripciones (véase la tabla 3.6 de la página 166 para las RG y la tabla 3.7 de la página 167 para las RBCE).

En la primera etapa del proceso de transcripción, todas las redacciones de ambos corpus se transcribieron de manera consistente mediante el programa CLAN siguiendo las convenciones propias de esta herramienta computacional. A continuación, dichas transcripciones fueron revisadas y confirmadas por el equipo investigador y por la autora de esta tesis doctoral. La transcripción de las redacciones se llevó a cabo con el máximo de fidelidad respecto a los originales manuscritos y se respetó la ortografía y la puntuación de cada texto. Se eliminaron los nombres de los estudiantes y las referencias al centro escolar y al grupo y se sustituyeron por códigos alfanuméricos, para preservar su anonimato. Posteriormente, como se indicará con mayores detalles en las líneas siguientes, se procedió en diferentes etapas y siguiendo distintos criterios metodológicos según las características del tipo de redacción (RG o RBCE) y de los análisis que se pretendía llevar a cabo.

En cuanto al corpus general, formado por las RG, el primer conjunto de transcripciones “brutas” (es decir, sin editar) se guardó como versión 1-a en CLAN (.cha) y en formato texto (.doc), deshabilitando la opción de autocorrección del procesador de textos de Microsoft Word. Esta versión 1-a se utilizó para las medidas analíticas de corrección (.cha) y para las evaluaciones holísticas (.doc) que se describen en los apartados 3.8.1 y 3.8.2, respectivamente.

A partir de esta versión 1-a, se creó una versión 1-b, en la que se eliminaron todas las palabras escritas completamente en catalán o en español, siguiendo a Martín Úriz *et al.* (2005a) y a Sanchez (2014). Por el contrario, sí que se mantuvieron en esta versión 1-b las invenciones o no palabras procedentes de calcos o préstamos en que se observó un intento de adaptación –por ligero que fuera– a las reglas morfosintácticas y ortográficas del inglés, aunque el resultado fuera fallido.⁹⁹ La versión 1-b se guardó en .cha y se utilizó para las medidas de fluidez.

⁹⁹ Con todo, ambos tipos de transferencias –tanto las palabras escritas directamente en la L1 (préstamos, según la definición de James, 1998) como las invenciones (palabras no existentes en la lengua meta, pero que

Como señalan Mollet *et al.* (2010), entre otros autores, los errores ortográficos pueden influir en los análisis de la calidad de la escritura y el efecto comunicativo, pero suelen obstruir el análisis de determinadas características lingüísticas y pueden afectar el resultado obtenido con las herramientas computacionales (McNamara *et al.*, 2014). Por ello, en la presente tesis doctoral, se optó por crear diferentes versiones de las transcripciones, como ya se ha indicado. A tal efecto, se realizaron dos copias más de las transcripciones en formato .doc (para elaborar posteriormente las versiones 2 y 3), en las que se corrigieron diferentes tipos de errores, en función de los subdominios lingüísticos explorados y de los requisitos del *software* utilizado. Con todo, seguimos las dos “reglas de oro” que proporcionan McNamara *et al.* (2014: 156) relativas a la consistencia en la depuración de los corpus para su explotación con herramientas informáticas: “1. Unless there is a good reason to take it out, you should leave it in. 2. What you do to one, you do to all”.¹⁰⁰

Para obtener la versión 2, se partió de la versión 1-a en formato .doc y se habilitó la opción de revisión de la ortografía y la gramática de Word con el fin de localizar fácilmente las palabras que no se encontraban en el diccionario. Aquellas que solo diferían ligeramente de la forma correcta se corrigieron. En los casos en los que se detectaban calcos del español o el catalán de palabras con ortografía cercana en inglés, se utilizó el corrector ortográfico como indicador de si un hablante nativo inglés monolingüe sería capaz de reconocer y comprender la palabra producida (Barquin, 2012). En caso afirmativo, se consideraban errores ortográficos y se corregían convenientemente; de lo contrario, se consideraban no palabras y se eliminaban. También se eliminaron las palabras escritas completamente en español o en catalán y las elecciones léxicas incorrectas debidas a falsos amigos. Los tres tipos de supresiones se registraron convenientemente para la versión 3. Tras corregir los errores indicados, la investigadora leyó atentamente cada texto para localizar aquellos errores ortográficos que hubieran podido quedar camuflados porque la forma producida coincidía con una palabra inglesa diferente (por ejemplo, *an* en vez de *and*, *diner* en vez de *dinner*, etc.). Entre otras consideraciones, con ello, se pretendía evitar que el uso erróneo de palabras poco frecuentes por su similitud formal con palabras muy

han sido adaptadas morfo-fonológicamente a dicha lengua, según Dewaele, 1998)– se contabilizaron como errores a efectos de la evaluación de la corrección. Véase también Celaya y Ruiz de Zarobe (2010) para más detalles sobre las diferencias entre préstamos e invenciones léxicos.

¹⁰⁰ Estas recomendaciones también fueron hechas por la investigadora de la U. de Memphis N. Dowell (comunicación personal, 10 de febrero de 2015).

frecuentes sobreestimara los resultados de las medidas de complejidad léxica o que se contaran como conectores palabras que en realidad no lo eran. Los errores con parejas de homónimos que correspondían a categorías gramaticales diferentes (*they're/their, it's/its, he's/his, life/live, thing/think, now/know, to/too, etc.*) también se corrigieron. Una vez terminado este proceso, todos los textos de la versión 2 se guardaron como texto plano (.txt) para ser usados con diferentes programas informáticos y analizar la complejidad léxica y la cohesión.

Finalmente, se elaboró una versión 3 a partir de la versión 2. La única diferencia con la versión previa era que en este caso se corrigieron convenientemente las no palabras y que se tradujeron al inglés las palabras escritas íntegramente en catalán o en español. Esta versión 3 se guardó tanto en formato .txt como .cha y se usó para las medidas analíticas de complejidad sintáctica.

Versión y formato	Intervenciones	Dominios analizados
Versión 1-a (.cha/.doc)	Ninguna (transcripciones literales, "brutas")	Corrección, y evaluación holística
Versión 1-b (.cha)	Eliminación de palabras íntegramente en catalán o español	Fluidez
Versión 2 (.txt)	Corrección de errores ortográficos y de homónimos; sustitución de palabras formalmente similares por las adecuadas; eliminación de no palabras y de palabras íntegramente en catalán o español	Complejidad léxica, y cohesión
Versión 3 (.cha/.txt)	Igual que la versión 2; sustitución de no palabras, palabras íntegramente en catalán o español y falsos amigos por las formas adecuadas	Complejidad sintáctica

Tabla 3.6. Versiones de las transcripciones realizadas (corpus general)

En el caso de las RBCE (corpus temático), las transcripciones se llevaron a cabo siguiendo el mismo procedimiento y atendiendo a los mismos criterios que para el corpus general, aunque fueron necesarias menos versiones, puesto que el procedimiento de análisis fue más restringido e implicó el uso de un número menor de herramientas computacionales. Se crearon únicamente dos versiones (1-t y 2-t), que se utilizaron para la evaluación holística (.doc) y la exploración cualitativa del vocabulario (1-t) y para el análisis del vocabulario (.txt) mediante el Vocaprofile y las herramientas de WordSmith (2-t), respectivamente, como recoge la tabla 3.7. La versión 1-t correspondía a las transcripciones literales sin editar, mientras que en la versión 2-t se corrigieron los errores ortográficos, la confusión entre homónimos y entre palabras formalmente similares y se

eliminaron las no palabras, las palabras escritas íntegramente en catalán o en español y los falsos amigos.

Versión y formato	Intervenciones	Dominios analizados
Versión 1-t (.doc)	Ninguna (transcripciones literales, “brutas”)	Evaluación holística, y vocabulario
Versión 2-t (.txt)	Corrección de errores ortográficos y de homónimos; sustitución de palabras formalmente similares por las adecuadas; eliminación de no palabras, de palabras íntegramente en catalán o español y de falsos amigos	Vocabulario (listas de frecuencias y ocurrencias) ¹⁰¹

Tabla 3.7. Versiones de las transcripciones realizadas (corpus temático)

3.8. Evaluación de la producción escrita

Como señalan Pérez-Vidal y Barquin (2014: 219), “[t]here are numerous methods of evaluating second language writing products, including the use of holistic or analytic scales, manual or computational analysis of linguistic variables such as sentence length, the frequency and appropriateness of cohesive devices, or the variety and sophistication of vocabulary”. En esta tesis doctoral utilizamos varios de los mencionados métodos de evaluación de la producción escrita, tales como medidas microanalíticas (3.8.1) y una escala de tipo más holístico (3.8.2), y combinamos análisis manuales con programas computacionales (3.8.1-3.8.3) que se basan en el procesamiento del lenguaje natural, y que detallamos en los próximos apartados.

3.8.1. Medidas analíticas de CAF Coh

En el ámbito de la investigación cuantitativa sobre la escritura como producto se señala la necesidad de encontrar maneras objetivas, sistemáticas y rigurosas desde el punto de vista teórico para evaluar la producción escrita (Nemati, 2007; Pérez-Vidal y Juan-Garau, 2009; Lambert, 2014). A este respecto, tal como apuntamos en 2.3.2, las medidas de CAF se erigen como indicadores adecuados del desarrollo de la producción escrita en la

¹⁰¹ Dichas listas, obtenidas con la ayuda de dos programas informáticos (Vocabprofile y WordSmith), son solo el punto de partida y no constituyen el objeto *per se* del análisis del léxico.

investigación en el ámbito de la ASL, según se recoge en las palabras de Housen y Kuiken (2009: 461) que incluimos a continuación:

Many researchers and language practitioners believe that the constructs of L2 performance and L2 proficiency are multi-componential in nature, and that their principal dimensions can be adequately, and comprehensively, captured by the notions of complexity, accuracy and fluency [...]. As such, complexity, accuracy, and fluency (CAF) have figured as major research variables in applied linguistic research. CAF have been used both as performance descriptors for the oral and written assessment of language learners as well as indicators of learners' proficiency underlying their performance; they have also been used for measuring progress in language learning.

Por los motivos expuestos en la cita anterior y que se discuten en 2.3.2, el constructo CAF goza de una gran popularidad en la investigación sobre ASL (Alanen *et al.*, 2010), sobre todo en la que se centra en evaluar la producción oral y escrita¹⁰² (Pallotti, 2009). Buena prueba de ello es la diversidad y abundancia de estudios empíricos que recurren a diferentes indicadores y medidas de CAF, por sí solos o combinados con otras dimensiones (véase Ellis, 2009, para una revisión) con objetivos y enfoques diferentes (por ejemplo, Larsen-Freeman, 2006; Kuiken y Vedder, 2007; Pérez-Vidal y Juan Garau, 2009; Roquet i Pugès, 2011; Kormos, 2011; Serrano *et al.*, 2011; Nicolás Conesa, 2012; Lara, 2014; Pérez-Vidal y Barquin, 2014, Gené-Gil *et al.*, 2015).

Con todo, los conceptos de “complejidad”, “corrección” y “fluidez” no están exentos de controversia, especialmente por lo que respecta a sus definiciones e interpretaciones (Celaya y Navés, 2009; Housen y Kuiken, 2009). Sin ánimo de exhaustividad, destacamos las rigurosas e influyentes revisiones de los constructos CAF, sus indicadores y medidas asociados llevadas a cabo por Wolfe-Quintero *et al.* (1998), Polio (2001), Housen y Kuiken (2009), Larsen-Freeman (2009), Pallotti (2009) y Skehan (2009), así como las que se centran únicamente en una de las tres dimensiones: la complejidad (por ejemplo, Norris y Ortega, 2009; Pallotti, 2015), la corrección (Polio,

¹⁰² Con todo, hay que tener en cuenta que, si bien la escritura y la oralidad están relacionadas, ambas destrezas difieren en muchos puntos (véanse el volumen editado por Kroll y Vann, 1981, para una revisión; Llinares *et al.*, 2012, entre otros), especialmente por lo que respecta al “timing and ultimate attainment, [but] there are many other differences at the socio-cultural, cognitive, and textual levels”, como resume Barquin (2012: 44).

1997; Polio y Shea, 2012, entre otros) y la fluidez (Abdel Latif, 2013, por citar uno de los más recientes). Además, como apuntan Pérez-Vidal y Barquin (2014), no hay que olvidar que los estudios empíricos que analizan la producción escrita también discuten muchas cuestiones metodológicas y limitaciones asociadas con ciertas medidas de cada dominio.

En este sentido, Pérez-Vidal *et al.* (2000) y, posteriormente, Celaya Villanueva *et al.* (2001) y Torras *et al.* (2006) proponen una adaptación para aprendices preadolescentes bilingües español-catalán de algunas de las medidas CAF postuladas por Wolfe-Quintero *et al.* (1998). Asimismo, cabe destacar los esfuerzos por comparar la robustez y la validez de diferentes medidas –como el de Lu (2012), que evalúa medidas de diversidad, sofisticación y variación léxica obtenidas a partir de un programa informático diseñado a tal efecto y de otro *software* existente, o el de Mellor (2011), que se centra en seis medidas de diversidad léxica, por citar solo dos ejemplos– y por crear indicadores más precisos y fiables que –lejos de ser irrefutables– intentan superar algunas de las limitaciones de otras medidas. Un ejemplo de ello es el índice D, desarrollado por Malvern y Richards (1997) como medida de diversidad léxica alternativa a la TTR tradicional, que presenta el conocido problema de depender de la longitud del texto (Torruella y Capsada, 2013).

La falta de consenso generalizado y la consecuente diversidad de interpretaciones (Housen y Kuiken, 2009), perspectivas de análisis y aplicación de los constructos CAF se pone de manifiesto en la multitud de indicadores, medidas y unidades de análisis existentes y usados en ASL para evaluar la escritura como producto, que ponen el énfasis en un aspecto u otro, y que demuestran la imposibilidad de encontrar una solución plenamente satisfactoria para todas las lenguas, niveles de desarrollo de la interlengua, grado de competencia lingüística, edad de los aprendices, registros de los textos, etc., lo cual tiene implicaciones para la interpretación, la comparación y la generalización de los resultados. Es innegable que todas las medidas y unidades de análisis presentan alguna limitación, como apunta Pallotti (2009: 599), al afirmar que “one has to make choices and [...] measures are necessarily partial”.

Ahora bien, tenemos el convencimiento de que la proliferación de medidas, criterios de aplicación, definiciones, conceptualizaciones, enfoques, etc. para la evaluación cuantitativa de la producción escrita no solo es inevitable, sino también necesaria y deseable. Por lo tanto, no debería verse como un inconveniente insalvable a la hora de evaluar empíricamente el progreso y la competencia en la destreza de la escritura en LE de los aprendices, sino que, sin lugar a dudas, es una buena muestra de la complejidad y la

multidimensionalidad de los fenómenos lingüísticos en general y de la escritura en particular, lo que se traslada, por ende, a los intentos y esfuerzos empíricos y teóricos por recogerlos, en toda su riqueza y con todos sus matices, de manera sistemática y rigurosa y atendiendo a un objetivo o propósito determinado. Por ello, consideramos que podría resultar útil combinar diferentes enfoques de análisis y evaluación (y medidas) con el fin de beneficiarse de las particularidades de cada uno y de la idiosincrasia mencionada.

Un aspecto que sin duda alguna será fundamental a la hora de tomar decisiones metodológicas en este sentido es el corpus disponible –principalmente por lo que respecta a su tamaño y al registro de los textos que lo componen–, el nivel lingüístico de los aprendices y la lengua meta. No son despreciables tampoco las cuestiones relativas al tiempo requerido y los recursos disponibles a la hora de implementar cálculos y medidas. Con respecto a la relación coste-eficiencia del proceso de evaluación de la producción escrita (Argüelles Álvarez, 2004), “complexity, accuracy, and fluency are each quite complex subsystems with multiple parts, and trying to get a good look at all of the elements that constitute any one of these constructs is a major measurement endeavor” (Norris y Ortega: 2009: 556), por lo que “applying all these measures [...] would be very onerous” (Pallotti, 2009: 599). Dicha laboriosidad ha motivado el desarrollo de *software* que permite automatizar el cómputo de ciertas medidas (Lu, 2012; Ai y Lu, 2013), así como aligerar determinados procesos y sistematizar decisiones, lo cual se ha beneficiado de los avances en lingüística computacional y en procesamiento del lenguaje natural, especialmente por lo que respecta a aspectos relacionados con los mecanismos de procesamiento del lenguaje, el discurso y el texto (Graesser *et al.*, 2004).¹⁰³

En lo que sí que parece haber consenso entre los investigadores en ASL es en señalar como objetivo del ALE el dominio de los tres subcomponentes CAF (Vercellotti, en prensa), con lo que la expectativa general es que a medida que aumente la destreza de la

¹⁰³ En el ámbito del procesamiento del lenguaje natural, es bien sabido que la informática es más fiable para tratar con los niveles más superficiales y locales de la comprensión, como acceder a palabras a partir de diccionarios electrónicos, identificar errores ortográficos y dividir palabras en sílabas, morfemas o fonemas. En cambio, los niveles más profundos y globales, que requieren interpretación semántica, construcción de modelos mentales, cohesión textual, pragmática, composición retórica y conocimiento del mundo, son los que presentan los mayores retos por la dificultad computacional de simular muchos de estos componentes necesarios para el procesamiento. Con todo, se han conseguido remarcables hitos en varias disciplinas (como la lingüística computacional, la lingüística de corpus, la extracción y recuperación de información o el procesamiento del discurso) que han posibilitado explorar medidas computacionales de comprensión del lenguaje y el texto que van más allá de estos componentes superficiales (Graesser *et al.*, 2004).

escritura haya una mejora medible en los dominios de CAF (Pérez-Vidal y Barquin, 2014). De hecho, Wolfe-Quintero *et al.* (1998) reflejan que las medidas CAF pueden distinguir de manera fiable entre niveles de competencia, grupos de edades y cohortes académicas cuando se utilizan para analizar la escritura. Fundamentalmente, Wolfe-Quintero *et al.* (1998) y Pérez-Vidal y Barquin (2014) coinciden en que a medida que los aprendices mejoran su capacidad lingüística y adquieren mayor facilidad para utilizarla en la producción escrita, se espera que mejoren de manera medible en la corrección (menos errores), la complejidad (oraciones y cláusulas más complejas; elección léxica más compleja y más apropiada) y la fluidez (textos más largos).

Más concretamente, lo que parece que es esperable es que los aprendices puedan mejorar en uno o más de estos dominios, y que haya perfiles desiguales entre dominios de CAF a lo largo del proceso de adquisición, puesto que diferencias individuales y contextuales pueden ejercer influencia sobre el grado en el que los aprendices priorizan un dominio sobre los otros (Ellis y Barkhuizen, 2005). En esta línea, según Vercellotti (en prensa), hay que tener en cuenta que en un marco cognitivo de ASL, la limitación de los recursos de atención impide que los aprendices puedan prestar atención a todos los componentes de CAF simultáneamente, con lo que el hecho de centrarse en un componente de CAF puede ir en detrimento de otro, por los denominados “efectos de compensación” (*trade-off effects*). Más concretamente, tal como revisan Celaya y Navés (2009), cabe considerar si dichos componentes se desarrollan en paralelo, es decir, si escribir mejor implica producir textos más correctos y fluidos y a la vez con mayor complejidad léxica y sintáctica. Las autoras añaden que si todos los componentes de CAF no evolucionan a la par, como parecen confirmar los resultados empíricos del mencionado proyecto BAF, podría ser adecuado explorar con más profundidad si, tal como apuntan Skehan y Foster (1999), la corrección se consigue a expensas de la complejidad léxica y sintáctica o si una tarea muy exigente desde el punto de vista cognitivo desencadenaría la corrección, como sugieren Robinson (2001) y Kuiken y Vedder (2008), y la complejidad léxica y sintáctica a expensas de la fluidez (Robinson, 2001). A este respecto, Polio y Shea (2012) consideran que la corrección es un componente más de la escritura y lo más probable es que interaccione con la complejidad y la fluidez. Asimismo, Kormos (2011) puntualiza que la competencia de recursos de atención en las tareas escritas debería considerarse no solo en términos de CAF sino también de recursos relacionados con la cohesión.

Considerando todos estos antecedentes, en la presente tesis doctoral partimos del corpus general (véase 3.3) y medimos diferentes variables de la competencia escrita general relacionadas con la calidad de los textos en cada uno de los tres dominios tradicionales (CAF), sobre la base de un conjunto de medidas (*metrics*) y criterios ya utilizados y pilotados en estudios anteriores con un corpus más reducido (Juan-Garau *et al.*, 2013; Gené-Gil *et al.*, 2013, 2015a, 2015b). Con todo, en este estudio añadimos la cohesión por medio de conectores, siguiendo entre otros a Martín Úriz *et al.* (2005b) y Kormos (2011, 2014), y otras medidas de CAF menos exploradas. De esta manera, pretendemos aportar novedad a nuestro estudio y contribuir a probar indicadores y medidas más recientes.

En los párrafos siguientes explicaremos las medidas que utilizamos y las definiciones específicas adoptadas en la presente tesis doctoral. A grandes rasgos, nos acogemos a las interpretaciones de Wolfe-Quintero *et al.* (1998), que indican, por una parte, que la complejidad y la corrección reflejan el nivel actual de conocimiento lingüístico del aprendiz en la L2, mientras que la corrección muestra la conformidad del conocimiento de la L2 con las normas de la lengua meta; por otra parte, la fluidez es una función del control a la hora de acceder a dicho conocimiento, de manera que el control mejora a medida que el aprendiz automatiza el proceso de obtener acceso.

Más concretamente, nuestra definición de complejidad¹⁰⁴ se refiere a la naturaleza de los rasgos lingüísticos discretos y a la relación que se establece entre estos componentes constituyentes (Bulté y Housen, 2012). Consecuentemente, la complejidad lingüística está relacionada con “properties of language features (i.e. items, patterns, constructions, rules) of (sub-)systems thereof, or the uses to which these features are put” (Bulté y Housen, 2012: 23). Con todo, tal como reconoce Barquin (2012: 105), “[t]he construct of complexity is widely recognized as the most elusive and difficult to define of the three domains in CAF, which is perhaps why it has received the most research attention over the years”. Esto podría explicar por qué la investigación en L2 utilizando la complejidad como variable ha producido resultados divergentes, como apuntan Bulté y Housen (2012).

Siguiendo a Wolfe-Quintero *et al.* (1998), Roquet i Pugès (2011), Serrano *et al.* (2011), Bulté y Housen (2012), Pérez-Vidal y Barquin (2014) y Lahmann y Steinkrauss (2014), entre otros, incluimos el léxico en el dominio de la complejidad, si bien algunos

¹⁰⁴ Véase Lahmann y Steinkrauss (2014) para una revisión de los diferentes enfoques o dimensiones desde los que puede definirse la complejidad.

autores lo consideran un dominio aparte (por ejemplo, Barquin, 2012; Lu, 2012). Por consiguiente, dentro de la complejidad incluimos la complejidad gramatical sintáctica (funcional) y la léxica. No incluimos, por lo tanto, la complejidad gramatical morfológica (formal).¹⁰⁵

La complejidad sintáctica la operacionalizamos por medio de cuatro medidas: el índice de coordinación (CI), la ratio de subordinación (SR), la ratio de coordinación (CR) y la proporción de frases nominales complejas (*complex nominals*) por unidad-t (CN/T),¹⁰⁶ como se resume en la tabla 3.8. Las tres primeras medidas se obtuvieron codificando manualmente de manera consistente las unidades-t, las oraciones y las cláusulas (a partir de la versión 3 de las transcripciones), siguiendo las definiciones adoptadas en esta tesis y calculando las frecuencias de estas unidades de análisis por medio del comando `FREQ` del CLAN, como se detallará a continuación. Las medidas obtenidas por este procedimiento manual son ampliamente utilizadas en la literatura sobre ASL, gozan de gran popularidad en el ámbito de la evaluación de la producción escrita y han sido pilotadas en el marco del presente estudio utilizando un corpus más pequeño (cuyos resultados se presentan en Juan-Garau *et al.*, 2013; Gené-Gil *et al.*, 2013, 2015a, 2015b), como ya hemos mencionado. Una vez obtenidos los recuentos correspondientes, el cálculo de las medidas se efectuó con la ayuda de una hoja de cálculo de Excel. Este mismo procedimiento se utilizó también para las medidas de corrección y de fluidez.

Medida	Abrev.	Procedimiento	Fórmula para calcularla (con Excel)
Índice de coordinación	CI	Codificación manual + recuentos FREQ CLAN	$\frac{\text{cláusulas independientes coord.}}{\text{cláusulas} - \text{oraciones}}$
Ratio de coordinación	CR	Codificación manual + recuentos FREQ CLAN	$\frac{\text{cláusulas}}{\text{unidades-t/oraciones}}$
Ratio de subordinación	SR	Codificación manual + recuentos FREQ CLAN	$\frac{\text{cláusulas}}{\text{unidades-t}}$
Frases nominales complejas por unidad-t	CN/T	L2SCA	--

Tabla 3.8. Medidas de complejidad sintáctica utilizadas

Dicho proceso constó de tres etapas: 1) detección y codificación manual de unidades de análisis (unidades-t, oraciones y cláusulas) y errores en el nivel % del

¹⁰⁵ Véase Bulté y Housen (2012, 2014).

¹⁰⁶ Si bien somos conscientes de los numerosos nombres que existen para dicho fenómeno lingüístico (Quiroz Herrera, 2005), a lo largo de esta tesis utilizaremos la denominación “frase nominal compleja”, siguiendo a Martín Úriz *et al.* (2005a).

programa CLAN, 2) obtención de recuentos de las mencionadas unidades, los errores y las palabras (casos) a partir del comando *FREQ* de CLAN, y 3) cálculo en Excel de las medidas correspondientes a partir de las fórmulas indicadas. En la primera etapa, las codificaciones manuales se revisaron dos veces antes de ejecutar el comando *FREQ* para minimizar errores y asegurar la coherencia y la consistencia de la codificación en consonancia con las definiciones establecidas. En este proceso de codificación y recuento de unidades, que se llevó a cabo para cada redacción por separado (251) hasta completar todo el corpus general, participó únicamente la autora de la presente tesis doctoral, con el fin de eliminar problemas de fiabilidad intercorrector (*inter-rater reliability*)¹⁰⁷ –puesto que algunas unidades de análisis están sujetas a interpretaciones diversas–, siguiendo la manera de proceder de Barquin (2012).

En efecto, como apuntan Ellis y Barkhuizen (2005: 147), el análisis de la lengua de un aprendiz en términos de CAF “requires a principled way of segmenting a text into units”. Por consiguiente, escogimos como unidad base de análisis la unidad-t (*T-unit*), pero utilizamos otras secundarias para determinadas medidas, como explicaremos a continuación. Adoptamos la definición de unidad-t de Hunt (1964), según la cual la unidad-t (o unidad mínima terminal) es una construcción constituida por una cláusula principal más todas las cláusulas subordinadas que dependen de ella, si las hay. Según Foster *et al.* (2000), la unidad-t es la medida más popular de análisis de producción oral y escrita, si bien es cierto que no está exenta de críticas (Gaies, 1980; Bardovi-Harlig, 1992; véase también Barquin, 2012, para una revisión), principalmente porque puede incluir la subordinación pero no la coordinación. Con todo, por lo menos para estudiantes de ILE de nivel de ESO, consideramos que desde el punto de vista funcional, discursivo y comunicativo es más natural utilizar la unidad-t como unidad base en vez de la cláusula – que es otra de las unidades más utilizadas (véase, por ejemplo, Pérez-Vidal y Barquin, 2014)–, puesto que es la unidad mínima que teóricamente puede funcionar aisladamente para transmitir un mensaje completo. Otros argumentos a favor del uso de la unidad-t –en detrimento de la oración– es que permite obviar los casos de coordinación excesiva (común en niveles bajos) y estudiar los cambios en la longitud de las unidades en textos caracterizados por problemas de puntuación (Hunt, 1970), como los de nuestro corpus.

¹⁰⁷ Según la definición de Amengual Pizarro (2003b: 112), la fiabilidad intercorrector “estima la consistencia de las puntuaciones de los correctores en la evaluación de una misma prueba”.

Volviendo a las medidas de complejidad sintáctica utilizadas, en primer lugar, calculamos el índice de coordinación (CI), dividiendo el número de coordinaciones de cláusulas independientes (nexos *and*, *or*, *but* y *so*) por el número de cláusulas combinadas, es decir, el número de cláusulas menos el número de oraciones (Wolfe-Quintero *et al.*, 1998). Se espera que este índice decrezca a medida que el aprendiz avanza de la coordinación a la subordinación (lo cual indicaría mayor complejidad sintáctica), y toma valores de 0 a 1, de manera que el 1 indica el nivel mínimo de complejidad sintáctica.

Tras algunos recuentos tentativos, decidimos contar como cláusula (*clause*)¹⁰⁸ cualquier grupo o frase verbal (*verb phrase*), tanto si contenía un verbo conjugado (*finite*) –cláusula subordinada adverbial, adjetiva, complemento del nombre, etc.– como no conjugado (*non-finite*), excluyendo los gerundios usados como nombres y los participios de pasado con función de adjetivos atributivos, según la manera de proceder de Martín Úriz *et al.* (2005a). Las formas verbales compuestas (presentes y pasados continuos, presentes perfectos, futuros con *to be going to* + infinitivo, formas verbales con auxiliares o modales, etc.) las contamos como una única cláusula. Además, consideramos que una oración (*sentence*) era o bien una unidad-t, independientemente de si iba o no separada por signos de puntuación, o bien una construcción formada por las unidades-t coordinadas incluidas entre signos de puntuación. En definitiva, “se considera una oración aquella que los estudiantes limitan con un punto ortográfico y/o va seguida de mayúscula; en los casos en que ninguna de las dos señales anteriores apareciera, se ha considerado una oración completa aquella en la que no existiera relación con la precedente o la siguiente, ni hubiera un conector como enlace” (Martín Úriz *et al.*, 2005a: 81). El ejemplo 3.1, que presentamos a continuación, extraído del corpus de la presente tesis doctoral ilustra la aplicación de las definiciones de unidad-t (subrayado), cláusula (negrita cursiva) y oración (el fragmento entero). El código alfanumérico entre corchetes identifica al estudiante y el tiempo preservando su identidad y anonimato y ocultando la información sobre el grupo.

The film ***starts*** with the life of Carl, when he ***is*** a child, and ***explains*** his life with his wife.

[WG_ES_ADJU29_01]

Ejemplo 3.1. Oración con dos unidades-t coordinadas y tres cláusulas¹⁰⁹

¹⁰⁸ Nuestra definición de “cláusula” parece corresponder con la de “nodo” de Celaya Villanueva *et al.* (2001).

¹⁰⁹ Si no se indica lo contrario, todos los ejemplos proceden de los corpus de trabajo de la tesis y se presentan sin editar.

Tras algunos análisis tentativos, nuestros datos revelaron que la coordinación también podría considerarse un signo de complejidad hasta cierto punto comparada con la simple yuxtaposición de oraciones presente en estudiantes más jóvenes y de nivel más bajo (Celaya Villanueva *et al.*, 2001; Celaya y Navés, 2009), teniendo en cuenta que la subordinación implica un nivel mayor de complejidad sintáctica y que una excesiva coordinación puede ser un signo de escasa complejidad (Hunt, 1970). A este respecto, como señalan Wolfe-Quintero *et al.* (1998: 90), “[a]t earlier stages, T-units are connected by coordination to make longer sentences. As clauses become incorporated into a single T-unit through subordination, T-units get longer, but there would be fewer of them per sentence”. Esto refleja la concepción teórica de la complejidad sintáctica como un índice de desarrollo, concepto que se enmarca en la lingüística sistémico-funcional, y que sostiene que existe una secuencia de desarrollo en la que la expresión de las ideas avanza de la parataxis a la hipotaxis hasta llegar a la metáfora gramatical (Halliday y Mathiessen, 1999). La parataxis consiste en la secuenciación de las ideas independientes, expresadas como palabras, frases y cláusulas, principalmente a través de la coordinación; la hipotaxis se refiere a la expresión de las relaciones lógicas entre las ideas uniéndolas gramaticalmente a través de la subordinación; por último, la metáfora gramatical se refiere al enriquecimiento y la complejificación de la formulación de las ideas a través del uso de nominalizaciones, las cuales, según Lorenzo y Rodríguez (2014), son un rasgo propio del lenguaje científico y suelen considerarse la frontera que marca la madurez lingüística. Se supone que los aprendices siguen este patrón de desarrollo cuando aprenden a usar su L2 de manera productiva y progresan hacia un dominio de los registros formales escritos (Norris y Ortega, 2009).

Por eso, y pese a que el CI relaciona tanto la subordinación como la coordinación, creímos necesario explorar la subordinación y la coordinación por separado, puesto que el hecho de desgranar el CI en cada uno de sus dos componentes (coordinación y subordinación) podría proporcionarnos pistas más precisas para una mayor comprensión e interpretación de los resultados de este indicador, ya que nos podría ayudar a determinar el origen de los valores arrojados por el CI. Resultados similares en el CI podrían tener orígenes diferentes, ya que podrían corresponder a diferentes grados de subordinación o coordinación, hecho que pretendimos explorar de manera tentativa a través de dos medidas diferentes, como se explica en el párrafo siguiente, conscientes de que el CI podría ser la medida más robusta de las tres.

Por lo tanto, calculamos también la ratio de coordinación (CR), dividiendo el número de unidades-t por el número de oraciones (T/S), una medida utilizada recientemente por Ai y Lu (2013). Esta ratio toma valores iguales o superiores a 1, de manera que 1 indica el grado más bajo (inexistencia) de coordinación. Asimismo, siguiendo a Martín Úriz *et al.* (2005a), Kuiken *et al.* (2010), Lu (2010), Serrano *et al.*, 2011 y Ai y Lu (2013), entre otros, contamos también la proporción de cláusulas por unidad-t (C/T) –“T-unit complexity ratio”, según la denominación de Wolfe-Quintero *et al.* (1998: 82)–, dividiendo el número de cláusulas entre el número de unidades-t (ratio de subordinación o SR). Esta ratio toma valores iguales o superiores a 1, de manera que el 1 indica el grado más bajo (ausencia) de subordinación y, pues, la menor complejidad. En definitiva, “[t]he T-unit complexity ratio is designed to measure how grammatically complex the writing of a learner is, under the assumption that the more clauses there are per T-unit, the more complex the writing is” (Wolfe-Quintero *et al.*, 1998: 85). Consecuentemente, por ejemplo, “[a] T-unit complexity ratio of 2.0 would mean that, on average, each T-unit consists of one independent clause plus one other clause, for a ratio of two to one”, como ilustran Wolfe-Quintero *et al.* (1998: 85). Dicho de otro modo, la ratio de coordinación (T/S) debería disminuir a medida que aumenta la ratio de subordinación (C/T), según los mencionados autores.

Más allá de la subordinación y la coordinación, que se basan, *grosso modo*, en las frases o grupos verbales, la complejidad sintáctica también puede explorarse a través de los sintagmas nominales, como el *degree of phrasal sophistication* (Ai y Lu, 2013). Para ello, dividimos el número de grupos o frases nominales complejas entre el número de unidades-t (CN/T), siguiendo la definición de Ai y Lu (2013: 255):¹¹⁰ “complex nominals include (1) noun phrases with one or more of the following pre- or post-modifiers: adjective, possessive, prepositional phrase, adjective clause, participle, or appositive; (2) nominal clauses, and (3) gerunds and infinitives in subject position”. Dicha medida ha sido utilizada recientemente por Lorenzo y Rodríguez (2014) para explorar los rasgos propios del discurso académico en la producción escrita de estudiantes de AICLE. La abundancia de frases nominales complejas es un rasgo característico de los registros escritos, puesto que en estas estructuras se concentra la información a la que se refiere el predicado de la oración (Martín Úriz *et al.*, 2005d). Por lo tanto, esperamos obtener valores más altos en

¹¹⁰ Ai y Lu (2013) elaboran su definición basándose en Cooper (1976).

esta ratio a medida que aumente la complejidad sintáctica de los textos de los aprendices y, por ende, su competencia en la destreza de la escritura.

Wolfe-Quintero *et al.* (1998) y Yoon y Polio (2014) señalan limitaciones de este indicador, como el hecho de que la definición de frase nominal compleja incluye un gran abanico de elementos lingüísticos con diferente grado de complejidad (véase el ejemplo 3.2 de nuestro corpus de trabajo, que incluye dos frases nominales complejas –subrayadas– que probablemente sean percibidas como con un grado de complejidad sintáctica muy distinto, entre otras consideraciones porque la segunda incluye un verbo conjugado). Aun así, se trata de una medida validada y que ha obtenido buenos resultados en estudios empíricos recientes (Ai y Lu, 2013; Lorenzo y Rodríguez, 2014). Por estos motivos, consideramos que era conveniente explorarla, puesto que es relativamente poco conocida, pero va siendo cada vez más utilizada, seguramente gracias a la posibilidad de implementarla de manera automatizada a través del programa informático Synlex L2 Syntactic Complexity Analyzer (L2SCA).

The film explains <u>the life of a man and his wife, who live in a small village.</u>

[WG_FE_PAKU_01]

Ejemplo 3.2. Frases nominales complejas

L2SCA es una de las herramientas computacionales –gratuitas y en línea– usadas en la presente tesis doctoral para obtener determinadas medidas, junto con Synlex Lexical Complexity Analyzer (LCA) y Coh-Metrix 3.0 (C-M), como se explicará más adelante. Todos estos programas informáticos han sido desarrollados hace relativamente poco tiempo, pero han sido validados y probados ampliamente por sus creadores y por investigadores que los empiezan a utilizar en sus investigaciones (Barquin, 2012; Lorenzo y Rodríguez, 2014). L2SCA y LCA han sido diseñados, desarrollados y validados por los investigadores X. Lu y H. Ai de la Pennsylvania State University.¹¹¹ L2SCA está pensado para automatizar el análisis de la complejidad sintáctica de muestras escritas en inglés utilizando catorce medidas propuestas en la literatura sobre ASL. Por su parte, LCA está diseñado para automatizar el análisis de la complejidad léxica de textos en inglés utilizando 25 medidas diferentes de densidad, variación y sofisticación léxicas propuestas en la bibliografía sobre ASL.

¹¹¹ Para más detalles sobre el funcionamiento de las herramientas computacionales Synlex, véanse Lu (2010, 2012); Ai y Lu (2013) así como la web <http://aihaiyang.com/software/>.

Estas herramientas computacionales toman uno o más archivos de texto plano (.txt) en inglés como *input* y, para cada texto, calculan automáticamente una batería de medidas de complejidad léxica y de complejidad sintáctica que se basan en la investigación sobre CAF revisada por Wolfe-Quinero *et al.* (1998) y, más recientemente, por otros autores (Ortega, 2003). Ambas herramientas permiten analizar un solo texto cada vez (*single mode*) o un conjunto de textos (*batch mode*), que en el caso del LCA es de 100 textos como máximo y en el del L2SCA de 30. Por cuestiones de operatividad, en esta tesis doctoral se optó por el *batch mode* en entorno web en ambos casos y se seleccionaron tres medidas de complejidad léxica de L2SCA y una de complejidad sintáctica de LCA, como se especificará a continuación.

La herramienta Synlex, que según Lorenzo y Rodríguez (2014: 67) hasta la fecha no había sido usada “for bilingual discourse study to date [...], could reveal aspects of academic language processing that are at the top of the agenda of bilingual research, which is attempting now to describe integration of language and content”. Más concretamente, L2SCA se perfila como una herramienta informática efectiva y que produce resultados fiables en materia de medidas de complejidad sintáctica, según deducimos de las conclusiones empíricas de Barquin (2012) y Yoon y Polio (2014).

Avanzando ahora hacia la complejidad (o riqueza) léxica, se considera un constructo importante en la enseñanza de L2 y en la investigación sobre ASL y está directamente relacionada con la capacidad del aprendiz para comunicarse de manera efectiva oralmente y por escrito (Lu, 2012). Si bien normalmente suele centrarse en medir la cantidad (diversidad) de palabras diferentes que se utilizan en una producción escrita u oral (Šišková, 2012), en esta tesis doctoral la operacionalizamos a través de tres componentes distintos aunque interrelacionados: la diversidad (o variación), la densidad, y la sofisticación léxicas (Lu, 2012; Šišková, 2012), partiendo de la versión 2 de las transcripciones (véase la tabla 3.10 de la página 185). Si bien algunos autores, como Read (2000), incluyen la corrección léxica (medida a través del número de errores que afectan al vocabulario) como cuarto elemento del constructo de la complejidad léxica, en este estudio tratamos la corrección como una dimensión aparte, sin distinción alguna de la categoría gramatical de la palabra (o el sintagma) a la que afecta.¹¹² Pese a ello, reconocemos, sin lugar a dudas, la relación entre los errores léxicos, y la corrección en general, y la calidad de una producción escrita (véase, por ejemplo, Wolfe-Quintero *et al.*, 1998). Con todo, hay

¹¹² Véase Lindqvist *et al.* (2013) para una revisión de los constructos y las medidas de complejidad léxica.

que tener en cuenta que “[o]ne of the major shortcomings of measures of lexical richness is that they do not take into account how the words are used in the text, whether they are used correctly as far as their meaning in that particular context is concerned, how they function grammatically, whether the text is well formed or even whether it makes sense” (Šišková, 2012: 26).

En primer lugar, la diversidad léxica se relaciona con el vocabulario productivo y, por ende, puede definirse como “the range and variety of vocabulary deployed in a text by either a speaker or a writer”, a diferencia del vocabulario receptivo o “potential vocabulary that a speaker or writer may have available but is not currently using” (McCarthy y Jarvis, 2007: 459), “with a greater range indicating a higher diversity” (McCarthy y Jarvis, 2010: 381). Hay que tener en cuenta que los programas informáticos con los que actualmente se calcula la diversidad léxica no suelen considerar la existencia de “compound words written separately, polywords, collocations, idioms, formulaic language or any other stretches of text which are often not further analysed into individual types and could be viewed as belonging together or having a single meaning” (Šišková, 2012: 34-35). Con todo, véase Lu (2014) para los diferentes enfoques a los n-gramas¹¹³ que empiezan a implementarse en los sistemas de lingüística computacional para el tratamiento de corpus. En el caso de la diversidad léxica, también existen diferentes medidas (como la TTR, el índice D, el índice de Guiraud, etc.), que recogen información diferente y utilizan diferentes enfoques. Puesto que ninguna de ellas resulta ser plenamente satisfactoria (Vermeer, 2000), en la presente tesis doctoral utilizamos una combinación de dos de ellas, subscribiendo la observación de McCarthy y Jarvis (2007: 483) de que “[w]e may even question whether a single index has the capacity to encompass the construct of lexical diversity”, en consonancia con McCarthy y Jarvis (2010).

La primera de las medidas de diversidad léxica que utilizamos es el índice de Guiraud (GI) o “*indice de richesse*” (Guiraud, 1960), una versión transformada de la TTR clásica (tipos/casos), que presenta el conocido problema de que se ve afectada por la extensión del texto, por la inevitable repetición que tiene lugar a medida que se utilizan más palabras, aunque no se puede predecir en qué proporción (Berton, 2014). Si bien es cierto que Malvern *et al.* (2004), Mellor (2011) y Torruella y Capsada (2013) señalan que

¹¹³ Según la definición de Jung *et al.* (2015: 6), adaptada de Hyland (2008), un “N-gram refers to groups of two or more words that repeatedly appear in language as fixed items more frequently than expected by chance”.

el GI también se ve afectado en cierta manera por la longitud de las producciones, otros autores como Vermeer (2000), Lu (2012) y Berton (2014) apuntan a que este indicador puede ser una buena medida de diversidad léxica, y Daller (2010) concluye que, pese a las limitaciones constatadas, el GI es, en efecto, una medida válida de variación léxica. Esta medida es utilizada en una gran diversidad de estudios sobre producción oral y escrita de aprendices de diferentes lenguas, niveles y edades (Unsworth, 2008; Pérez-Vidal y Juan-Garau, 2009; Kuiken *et al.*, 2010; Gilabert *et al.*, 2011; Pugès i Roquet, 2011; Serrano *et al.*, 2011; Pérez-Vidal *et al.*, 2012; Pérez-Vidal y Barquin, 2014). El GI se calcula dividiendo los tipos entre la raíz cuadrada de los casos, lo que los resultados de Vermeer (2000) sugieren que es un excelente compromiso entre dejar los casos intactos y transformarlos en exceso ($GI = \text{tipos}/\sqrt{\text{casos}}$), y en nuestro estudio se operacionaliza a través de la medida RTTR (*root type-token ratio*) de LCA (Lu, 2012).

Complementariamente, utilizamos también otra medida menos explorada, la medida de diversidad léxica textual (*measure of textual lexical diversity* o MTLD), propuesta por McCarthy (2005), que utiliza una fórmula basada en una función logarítmica que crece de tal manera que se adapta mejor a la relación que existe entre los tipos y el número total de casos de un texto (Torruella y Capsada, 2013). Para ello, utilizamos el prototipo de indicador LDMTLDA extraído de Coh-Metrix. Por lo que respecta a la manera de procesarla, “MTLD is an index of a text’s LD [lexical diversity], evaluated sequentially. It is calculated as the mean length of sequential word strings in a text that maintain a given TTR value (here, .720)”¹¹⁴ (McCarthy y Jarvis, 2010: 384). Treffers-Daller (2013) la utiliza con redacciones escritas en francés y señala que la medida depende de la longitud del texto, aunque McCarthy y Jarvis (2010), Torruella y Capsada (2013) y Fergadiotis *et al.* (2015) comparan diferentes medidas de diversidad léxica y concluyen que parece que la MTLD es un indicador robusto. A este respecto, Koizumi (2012) compara el MTLD, el GI, el índice D y la TTR para textos de entre 50 y 200 palabras y llega a la conclusión de que el MTLD es la medida de diversidad léxica que menos se ve afectada por la longitud del texto, y apunta a la necesidad de explorar más a fondo la utilidad de dicha medida.

En cuanto a Coh-Metrix, la herramienta utilizada para calcular la MTLD y otras medidas de sofisticación léxica y de cohesión, fue diseñada, desarrollada y validada por A. C. Graesser, D. S. McNamara, P. M. McCarthy y Z. Cai, de la University of Memphis. Se trata de un potente sistema informático gratuito y basado en web concebido para calcular

¹¹⁴ Para más detalles técnicos sobre el cálculo de la medida, véase McCarthy y Jarvis (2010).

indicadores computacionales de cohesión y coherencia de textos escritos y orales, que en su versión más reciente (3.0) proporciona 108 índices de representaciones lingüístico-discursivas de un texto.¹¹⁵

Concretamente, Coh-Metrix analiza los textos en los niveles siguientes, que abarcan desde las palabras hasta los géneros discursivos: *a)* código superficial, *b)* base textual explícita (*textbase*), *c)* modelo de situación o modelo mental, y *d)* género y estructura retórica (el tipo de discurso) (Graesser y McNamara, 2011). Tal como se recoge sucintamente en la tabla 3.9,¹¹⁶ estos cuatro niveles, junto con el de la comunicación pragmática (entre la persona que habla y la que escucha o entre la que escribe y la que lee), son los constituyentes de un marco multiniveles de la comprensión del discurso, propuesto por Graesser y McNamara (2011), partiendo del trabajo previo de Van Dijk y Kintsch (1983), que identifican tres niveles distintos en la representación cognitiva del discurso escrito.

Código superficial	Palabras (morfología y léxico); categorías gramaticales; sintaxis; estilo lingüístico y dialecto
Base textual	Proposiciones explícitas; referentes vinculados a expresiones referenciales; conectores que establecen relaciones explícitas; constituyentes discursivos
Modelo de situación	Agentes, objetos y entidades abstractas; temporalidad, espacio, causalidad e intencionalidad; inferencias que unen y elaboran ideas; información nueva vs. conocida; imágenes y simulaciones mentales de hechos
Género y estructura retórica	Categoría discursiva, composición retórica; estatus epistemológico de las proposiciones y las cláusulas; categorías de los actos de habla; tema
Comunicación pragmática	Objetivos del que habla/escribe y el que escucha/lee; actitudes

Tabla 3.9. Los cinco niveles del marco multiniveles de la comprensión del discurso propuesto. Fuente: adaptado de Graesser y McNamara (2011: 373)

La manera de proceder para el análisis de textos con Coh-Metrix es muy sencilla. En primer lugar, se trata de introducir cada texto en inglés por separado como *input* (.txt) y, tras el procesamiento de la herramienta, se obtienen todas las medidas en un Excel (.csv). Coh-Metrix ofrece un servicio gratuito de análisis de múltiples textos, que se utilizó para esta tesis doctoral.

¹¹⁵ Para más información sobre el funcionamiento de la herramienta, véanse Graesser *et al.* (2003, 2004, 2011); Graesser y McNamara (2011); McNamara *et al.* (2014) y la web <http://cohmetrix.com/>.

¹¹⁶ Dicha tabla recoge de manera esquemática el contenido asociado a cada uno de los cinco niveles, aunque queda fuera del alcance de esta tesis ahondar en los mismos (para más detalles, véase Graesser y McNamara, 2011).

En segundo lugar, y volviendo a las medidas de complejidad léxica, la densidad léxica (LD), constructo acuñado originariamente por Ure (1971), se refiere a la proporción de palabras léxicas o de contenido (en contraposición a las palabras gramaticales o funcionales) respecto del total de palabras de un texto (Lu, 2012; Šišková, 2012), según la fórmula N_{lex}/N (donde N_{lex} son las palabras léxicas y N el total de palabras o casos). La relación entre la densidad léxica y el resultado en tareas de producción escrita no está suficientemente explorada, si bien esperamos que la densidad léxica aumente con la competencia lingüística. Lu (2012) señala que, por regla general, las palabras léxicas suelen referirse a las categorías abiertas, mientras que las palabras gramaticales son aquellas que pertenecen a categorías cerradas, aunque existe una notable variabilidad en las definiciones de los diferentes estudios. En esta tesis doctoral, siguiendo a Lu (2012), definimos como palabras léxicas los nombres, los adjetivos, los verbos (excluyendo los verbos modales y los auxiliares) y los adverbios con una base adjetival, incluyendo los que pueden funcionar como adjetivo y adverbio y los que se forman añadiendo el sufijo *-ly* a un lexema adjetival, puesto que así se operacionaliza el constructo en LCA utilizado para obtener la LD.

En tercer y último lugar, la sofisticación léxica se refiere a “the proportion of relatively unusual or advanced words in the learner’s text” (Read, 2000: 203). Por lo tanto, mayor diversidad léxica indicará un mayor dominio productivo del vocabulario y, por consiguiente, mayor complejidad léxica. A diferencia del resto de los indicadores, las medidas de sofisticación léxica “are considered extrinsic measures, because they rely on external corpora to obtain frequency counts or other information regarding the characteristics of the lexicon used” (Barquin, 2012: 98). El hecho de utilizar un corpus externo para obtener información sobre el grado de sofisticación de las palabras presenta la limitación de que las listas han sido confeccionadas a partir de nativos adultos, lo cual podría distorsionar los resultados al no tener en cuenta las diferencias intergeneracionales en el uso léxico. Además, el repertorio léxico del alumnado adolescente evaluado en nuestro estudio probablemente no coincide con las palabras seleccionadas por los nativos en países angloparlantes, puesto que su fuente principal de *input* son los libros de texto (Escobar Urmeneta, 2007). Hay que tener en cuenta que, generalmente, los libros de texto utilizados en las clases de EFI son herramientas restringidas para el aprendizaje de la lengua meta, por sus limitaciones en cuanto a tamaño y a situaciones comunicativas presentadas, y en ocasiones no cumplen algunos de los requisitos fundamentales para la

adquisición del léxico, como la idoneidad de las palabras seleccionadas respecto de las listas de frecuencias y la abundancia de oportunidades para la práctica y la repetición de las formas léxicas que se supone que tienen que aprender los estudiantes (Criado y Sánchez, 2009). Por otra parte, en el caso de la sofisticación léxica también existen diferencias en las medidas utilizadas (véanse Barquin, 2012; Lu, 2012, para una revisión), así como en la definición de palabras sofisticadas, lo cual podría explicar en parte los resultados dispares que se derivan de las investigaciones que estudian la relación entre la sofisticación léxica y la competencia lingüística (Lu, 2012). Por ello, en esta tesis doctoral, utilizaremos tres medidas complementarias de sofisticación léxica.

La primera es una de las medidas de sofisticación léxica proporcionada por LCA (LS2), que se basa en el popular Lexical Frequency Profile (LFP), propuesto por Laufer (1994) y Laufer y Nation (1995). El LFP mira la proporción de tipos de palabras de un texto que abarca la lista de las primeras 1.000 palabras más frecuentes (lista 1K), la lista de las segundas 1.000 palabras más frecuentes (lista 2K), la lista de palabras universitarias (Xue y Nation, 1984) y palabras no contenidas en las listas mencionadas. Considerando las palabras que se encuentran entre las primeras 2.000 más frecuentes como las palabras “basic 2,000” y las demás como las “beyond 2,000”, Laufer (1994) encuentra diferencias significativas en la proporción de los tipos de palabras en redacciones escritas por estudiantes universitarios entre el pretest y el posttest. Laufer y Nation (1995) afirman que el LFP es una medida válida y fiable de riqueza léxica, aunque Meara (2005: 32) sugiere lo contrario al señalar que puede no ser capaz de “pick up modest changes in vocabulary size” (cf. Laufer, 2005). Tal como explica Lu (2012), la LS2 se calcula como la proporción de tipos de palabras sofisticados (T_s) respecto del número total de tipos de un texto (T) – $LS2 = T_s / T$ –, siguiendo a Wolfe-Quintero *et al.* (1998). Los T_s son las palabras “beyond 2,000” (lista 2K), según la lista generada a partir del British National Corpus (BNC) (Leech *et al.*, 2001). Para ello, en la presente tesis doctoral y coincidiendo con Lu (2012: 192), “[i]n counting word types, we considered different inflections of the same lemma (e.g., ‘go’, ‘goes’, ‘going’, ‘went’ and ‘gone’) as one type”.

Complementariamente, utilizamos también dos medidas de sofisticación¹¹⁷ mucho menos exploradas extraídas de Coh-Metrix 3.0 (véase McNamara *et al.*, 2014). Se trata de

¹¹⁷ Somos conscientes de que las tres medidas de sofisticación léxica no son de la misma naturaleza, porque la primera (LS2) indica el porcentaje de palabras del texto que no se encuentran entre las 2.000 más frecuentes, mientras que los índices de AoA y de FAM otorgan un valor medio a las palabras en función de

los índices de familiaridad (FAM) –WRDFAMc– y de edad de adquisición (AoA) –WRDAOAc–, que calculan la media de los valores de familiaridad y edad de adquisición, respectivamente, de las palabras de contenido de un texto. Por una parte, el WRDFAMc mide “how familiar a word is to an adult” (McNamara *et al.*, 2014: 42). Coh-Metrix proporciona las puntuaciones medias de las palabras de contenido obtenidas de la Medical Research Council (MRC) Psycholinguistic Database (que contiene puntuaciones de casi 3.500 palabras).¹¹⁸ Valores más bajos indicarían palabras menos familiares o conocidas – como “calix” (124) y “witan” (110)– y, por ende, una mayor sofisticación léxica, en contraposición con puntuaciones más altas, como “mother” (632) o “water” (641). Por otra parte, el WRDAOAc está extraído de las normas sobre la edad de adquisición del MRC, compiladas por Gilhooly y Logie (1980) para más de 1.900 palabras. Según McNamara *et al.* (2014: 74), “[a]ge of acquisition reflects the notion that some words appear in children’s language earlier than others. Words such as ‘cortex’, ‘dogma’ and ‘matrix’ (AOA=700) have higher age-of-acquisition scores than words such as ‘milk’, ‘smile’ and ‘pony’ (AOA=202)”, con lo que valores mayores de este índice indicarán mayor sofisticación léxica.

Dominio	Medida	Abrev.	Indicador y software
Diversidad léx.	Índice de Guiraud	IG	RTRR (LCA)
	Medida de diversidad léxica textual	MTLD	LDMTLDA (C-M)
Densidad léx.	Densidad léxica	LD	LD (LCA)
	LFP	LFP	LS2 (LCA)
Sofisticación léx.	Índice de familiaridad	FAM	WRDFAMc (C-M)
	Edad de adquisición	AoA	WRDAOAc (C-M)

Tabla 3.10. Medidas de complejidad léxica utilizadas

Avanzando ahora hacia el segundo de los dominios CAF analizados, consideramos la corrección (*accuracy*) como el “target-like use” (Sanchez, 2014: 131) o la capacidad de hacer producciones lingüísticas sin errores para comunicar tanto por escrito como oralmente, como señalan Wolfe-Quintero *et al.* (1998). Según dichos autores, se presupone que cuando un escritor se va volviendo más competente le es más fácil producir una lengua cada vez más correcta, con lo que esperamos que a medida que los estudiantes aumenten su

lo “raras” que son. Con todo, podemos considerar que miden el grado de sofisticación o rareza del vocabulario, motivo por el que las clasificamos como medidas de sofisticación léxica.

¹¹⁸ Para la evaluación de la familiaridad de las palabras del corpus de la MRC los evaluadores proporcionaron valores del 1 al 7, de manera que el 1 correspondía a palabras que no habían visto nunca y el 7 a palabras que veían muy a menudo (casi cada día); las puntuaciones se multiplicaron por 100 y se redondearon a números enteros (véase McNamara *et al.*, 2014, para más detalles).

competencia lingüística produzcan menos errores al escribir. Con todo, García González (2006) señala que los errores son un componente más del aprendizaje de una lengua y que son inevitables porque son intrínsecos al proceso de aprendizaje y dominio de una L2, motivo por el cual son uno de los medios fundamentales para obtener información sobre el estadio del proceso en el que se encuentran los aprendices, sus posibles fosilizaciones y su progresión en el desarrollo de la interlengua.

En este sentido, como explica García González (2006: 88), la “falta es un error no sistemático, puntual, que el aprendiz puede hacer en sus producciones en determinadas circunstancias y debido a factores diversos (falta de atención, nerviosismo, etc.)”, mientras que “el error, por el contrario, es algo sistemático, repetido y constante que nos da la información de que el aprendiz desconoce o no ha asimilado o interiorizado aún convenientemente determinadas estructuras, palabras, etc.” (cf. Peterwagner, 2005). Sin embargo, el propio García González (2006) reconoce que la distinción es difícil de establecer en la práctica. Por este motivo, y porque dicha diferencia no es de interés en esta tesis, utilizaremos el término “error” indistintamente, siguiendo a Klampfl (2010).

Asimismo, subscribimos totalmente las palabras de Ackerl (2007: 8-9), que afirma que “error identification is sometimes rather subjective and results in diverse judgments even among native speakers of the target language, [reason why] this was quite a challenging undertaking and not always clear-cut. This subjective component of error analysis has been discussed by many authors [...] in greater detail”. Por ejemplo, Pérez-Vidal y Juan-Garau (2009), Roquet i Puguès (2011) y Serrano *et al.* (2011) también coinciden en señalar que determinar lo que constituye un error está sujeto a un cierto grado de subjetividad y, por ello, evaluar la corrección puede ser más problemático que medir la fluidez o la complejidad.

En definitiva, siguiendo a Klampfl (2010) y Roquet i Pugès (2011), en esta tesis doctoral contamos como errores los de tipo gramatical (morfosintáctico), léxico y ortográfico, según los criterios que se especifican a continuación:

Vocabulary errors include both syntagmatic and paradigmatic errors, meaning that incorrect collocation patterns and incorrect or omitted lexical items all fall into this category. The spelling errors category concerns any type of erroneous spelling that can be attributed to a lack of knowledge of how to spell a word or to carelessness while writing. Grammar errors represent a variety of different mistakes, such as an incorrect choice of tense, a misuse of person (first, second or

third) or a misuse of number (singular or plural). Mistakes involving syntactical rules (e.g. the use of gerund instead of the infinitive) and syntactical structure (i.e. word order) are also included in the category (Klampfl, 2010: 56).

Concretamente, para evaluar la corrección, codificamos manualmente los errores detectados según los criterios expuestos en las líneas precedentes a partir de la versión 1-a de las transcripciones. Asignamos un solo código por error; en los casos en los que una palabra (o grupo de palabras) incluía dos errores diferentes (por ejemplo, elección léxica y forma gramatical inadecuadas) asignamos dos códigos, según la manera de proceder de Pérez-Vidal y Juan-Garau (2009). Ahora bien, cuando un error era la consecuencia “lógica” de otro error, lo consideramos como un solo error, tal como se ilustra en el ejemplo 3.3 y en el ejemplo 3.4 extraídos del corpus general:

Bella also has nineteen years old.¹¹⁹

[WG_ES_Caca10_03]

Ejemplo 3.3. Si bien hay un error léxico (el verbo debería ser “is”) y ello implica que el adverbio “also” sea preferible en posición pospuesta (error gramatical), solo se considera un error, puesto que la posición del adverbio es coherente con el verbo utilizado.

I write this mail, because I can say you a thing.

[WG_ES_Xibu07_02]

Ejemplo 3.4. En la segunda parte de la oración, contamos dos errores de elección léxica (el verbo modal, que debería ser “want to”, y el verbo principal, que debería ser “tell”). El hecho de no utilizar la preposición “to” después del modal no lo consideramos como un error, puesto que es coherente con el verbo utilizado.

Por otra parte, contamos como error cada ocurrencia de un mismo error (es decir, los errores repetidos) en una misma redacción, ya que no detectamos coherencia en los mismos, de manera que en un mismo texto un alumno podía cometer un error ortográfico o léxico en una palabra y utilizar la forma correcta al escribir por segunda vez la misma palabra o estructura lingüística. Asimismo, todas palabras utilizadas en español o en catalán (o en otras lenguas diferentes del inglés), así como las palabras inventadas fruto de intentos de adaptación, calcos o préstamos a partir de las L1, se contabilizaron como errores, excepto en el caso de los antropónimos, los topónimos y los títulos de películas (tampoco contamos los errores ortográficos en antropónimos escritos en inglés). No

¹¹⁹ El subrayado de los errores es nuestro.

contabilizamos como errores usos inadecuados de mayúsculas y minúsculas ni de signos de puntuación.

Es importante destacar que a la hora de codificar los errores adoptamos el criterio general de máxima permisividad con los usos léxicos, morfosintácticos y ortográficos de los alumnos, con lo que, por ejemplo, no contamos como errores inconsistencias ortográficas que correspondían a palabras aceptadas con doble forma (por lo que respecta a uso de guiones o elección de formas británicas o americanas, por ejemplo). En definitiva, concedimos el beneficio de la duda a los estudiantes: aunque muchas elecciones léxicas y usos sintácticos eran ligeramente inapropiados o idiosincráticos (o poco idiomáticos), solo los codificamos como errores si detectábamos una desviación clara respecto del significado del diccionario o del uso gramatical correcto, siguiendo a Barquin (2012).

Por lo tanto, consideramos los errores en sentido amplio y no establecimos categorías ni niveles de errores, por las dificultades en encontrar criterios plenamente satisfactorios para hacerlo (cf. García González, 2006; Ackerl, 2007). Sin duda alguna, ello constituye una limitación de esta tesis doctoral, puesto que es innegable que algunos errores pueden oscurecer o dificultar la comprensión del significado de la producción y, por ende, afectar a la comunicación, mientras que otros pueden ser mucho más leves y no suponer obstáculo alguno para la correcta transmisión del mensaje. Además, ciertos errores podrían estar motivados por el hecho de que el aprendiz hubiera tomado más riesgos, como el uso de estructuras sintácticas o léxicas complejas, sofisticadas o poco habituales (o que corresponden a un nivel o a un curso escolar superior), con lo que estaríamos penalizando la creatividad de los alumnos, en detrimento del uso de vocabulario y expresiones memorizados o formulaicos (*formulaic language* o *chunks*), constatado entre otros por Alejo y Piquer Píriz (2010).¹²⁰ En relación con el uso de expresiones estereotipadas en la redacción de textos, suscribimos las palabras de Lusser Rico (1988: 57), en especial por lo que respecta a las carencias derivadas del hecho de recurrir en exceso a una escritura por medio de fórmulas, sin que ello quiera decir en absoluto que censuremos su uso ni que neguemos la conveniencia de la enseñanza de expresiones prefijadas:

Actually, writing by formula makes good sense. It is easy to teach, easier to grade, easiest to dispense like a band-aid to make student writing look good-like a

¹²⁰ Sin embargo, el estudio de Alejo-González (2012) constata la dificultad de los aprendices de ILE para adquirir determinadas expresiones formulaicas como algunos *phrasal verbs*.

paint-by-number product which guarantees immediate success. The five-paragraph essay is to the writing process what the paint-by-numbers kit is to painting. You may get a realistic horse's head or an identifiable landscape, but something is missing: that something is an emerging pattern unique to both writer and content which *e*-volves as writers become *in*-volved¹²¹ in discovering what they want to say and how to say it.

Con todo, consideramos que la limitación de nuestro procedimiento de evaluación de la corrección al que nos hemos referido en el párrafo anterior se ve superada, al menos en parte, por el uso de un método complementario de evaluación de tipo más global y holístico, puesto que permite, ni que sea de manera intuitiva, ponderar los errores y los riesgos, a través de las categorías de “uso de la lengua”, “vocabulario” y “mecánica” (véase el apartado 3.8.2). De hecho, la propia herramienta está diseñada con el objetivo de potenciar el efecto comunicativo en detrimento de los errores superficiales que no obstruyen la correcta transmisión del mensaje, como se discute en 3.8.2.

Por lo que respecta al modo de operacionalizar el constructo de la corrección, en esta tesis usamos tres medidas relacionadas y ampliamente exploradas (véase, por ejemplo, Wolfe-Quintero *et al.*, 1998), tal como se sintetiza en la tabla 3.11 de la página 190. En primer lugar, se calculó la proporción de unidades-t sin errores por unidad-t (EFT/T), dividiendo el número de unidades-t correctas entre el número de unidades-t. Siguiendo a Celaya Villanueva *et al.* (2001) y Martín Úriz *et al.* (2005a), se estimó que un solo error ya suponía la incorrección de toda la unidad-t, con lo que es evidente que los resultados de esta medida de corrección no serán muy altos. En segundo lugar, se calculó la proporción de errores por unidad-t (E/T), medida utilizada entre otros por Kuiken *et al.* (2010). Para ello, en cada texto se contabilizaron todos los errores y se dividieron entre el número de unidades-t. Y en tercer lugar, se calculó la proporción de errores por palabra (E/W) en cada texto. Este último indicador se obtuvo dividiendo el número total de errores entre el número total de palabras (casos). Pese a nuestras reticencias iniciales a considerar la palabra como unidad base para el cómputo de errores, debido a que los errores a menudo no son de nivel de la palabra, sino que se afectan a un sintagma o grupo de palabras, finalmente decidimos incluir el número de E/W como medida de corrección (siguiendo entre otros a Pérez-Vidal y Roquet, 2015), puesto que así la corrección es totalmente

¹²¹ Las cursivas son del original.

independiente de la complejidad sintáctica y no depende de la manera de fragmentar o dividir el texto de los alumnos.¹²² Valores más altos de EFT/T indican mayor corrección, mientras que en E/T y en E/W cuanto menores sean los resultados mayor es la corrección.

Medida	Abrev.	Procedimiento	Fórmula para calcularla (con Excel)
Proporción de unidades-t sin errores	EFT/T	Codificación manual + recuentos FREQ CLAN	unidades-t sin errores/unidades-t
Proporción de errores por unidad-t	E/T	Codificación manual + recuentos FREQ CLAN	errores/unidades-t
Proporción de errores por palabra	E/W	Codificación manual + recuentos FREQ CLAN	errores/casos

Tabla 3.11. Medidas de corrección utilizadas

En relación con la fluidez, la tercera dimensión de CAF, la restringimos a aspectos relacionados con la longitud, de manera que la fluidez indica que se accede a más palabras y estructuras en un tiempo limitado, mientras que una falta de fluidez supone que solo se accede a unas pocas palabras y estructuras (Wolfe-Quintero *et al.*, 1998). Para ello, partimos de la versión 1-b de las transcripciones y utilizamos tres ratios relacionadas: el número de unidades-t por minuto (T/M), la longitud media de la unidad-t (LMT) y el número de palabras (casos) por minuto (W/M), según se muestra en la tabla 3.12 de la página 191. Para calcular las tres ratios contabilizamos: *a*) el número total de unidades-t y lo dividimos entre los 25 minutos que se destinaron a las redacciones (T/M); *b*) el número total de palabras (casos) y lo dividimos entre el número total de unidades-t (W/T), y *c*) el número total de palabras (casos) y lo dividimos entre los 25 minutos (W/M). Si bien es cierto que algunos autores (Ortega, 2003) sugieren que la LMT podría ser una medida de complejidad sintáctica, en esta tesis doctoral la consideramos una medida de fluidez, siguiendo a Wolfe-Quintero *et al.* (1998) y Serrano *et al.* (2011), entre otros. Aunque el número de palabras y de unidades-t “may decrease with increased proficiency as T-units increase in length” (Wolfe-Quintero *et al.*, 1998: 19), valores más altos de estas ratios pueden indicar mayor competencia y, por consiguiente, se esperan valores más altos en las tres medidas de fluidez a lo largo del tiempo.

A este respecto, es necesario hacer dos observaciones. Por una parte, a la hora de contar las palabras tuvimos en cuenta las consideraciones sobre los préstamos no adaptados explicadas en el apartado 3.7. Por otra parte, pese a que se instó a los alumnos a que

¹²² Recordemos, en este sentido, que la unidad-t puede incluir subordinación pero no coordinación.

escribieran lo máximo que pudieran en los 25 minutos destinados a la tarea de RG y a que no dejaran de escribir antes de ese tiempo, algunos estudiantes terminaron antes la tarea, aunque todas las redacciones se recogieron juntas al finalizar el lapso de tiempo destinado a ello. Con todo, por la imposibilidad de contabilizar el tiempo exacto que cada estudiante dedicó realmente a la tarea, se consideraron los 25 minutos como medida de tiempo, siguiendo la manera de proceder de Barquin (2012). Asimismo, en situaciones en que se plantean tareas de redacción con limitación de tiempo como la de la presente tesis doctoral, algunos autores cuentan el número de palabras (Maxwell-Reid, 2010; Roquet i Pugès, 2011) o de unidades-t (Maxwell-Reid, 2010) en valor absoluto. Sin embargo, en estos casos, nosotros optamos por las ratios (con el tiempo en el denominador), siguiendo entre otros a Martín Úriz *et al.* (2005a), porque permiten una mayor comparabilidad con otros estudios, puesto que los resultados obtenidos son independientes del tiempo dedicado a la tarea de redacción, tal como apuntan Celaya y Navés (2009).

Medida	Abrev.	Procedimiento	Fórmula para calcularla (con Excel)
Unidades-t por minuto	T/M	Codificación manual + recuentos FREQ CLAN	unidades-t/25
Longitud media de la unidad-t	LMT	Codificación manual + recuentos FREQ CLAN	casos/unidades-t
Palabras por minuto	W/M	Codificación manual + recuentos FREQ CLAN	casos/25

Tabla 3.12. Medidas de fluidez utilizadas

Además de los tres dominios de CAF, también analizamos un elemento relacionado con la cohesión: el uso de nexos o conectores (*connectives*), puesto que los aspectos discursivos no quedan lo suficientemente recogidos en las medidas CAF, observación que manifiesta Barquin (2012: 71) por medio de las siguientes palabras:

We consider that variables in the domains of CAF, while important and useful for measuring SLA progress, must be situated within the larger context of writing ability and must be supplemented by analysis of other characteristics associated with writing ability, such as reader awareness and discourse organization, as expressed through the constructs of coherence and cohesion.

Los conectores son palabras o expresiones utilizadas para relacionar ideas y facilitar las interpretaciones y pueden tener funciones diferentes (Barquin, 2012). Por lo

tanto, son recursos importantes que señalan las relaciones de un texto y con ello contribuyen al discurso coherente (Halliday y Hasan, 1976), puesto que guían al lector y le permiten interpretar las ideas expresadas en este (McNamara y Graesser, 2011). Por ello, un uso adecuado de los conectores puede proporcionar pistas sobre la calidad textual de la producción escrita (Cameron *et al.*, 1995). Es más, según Wolfe-Quintero *et al.* (1998) el uso de conectores es un indicador de calidad de la producción escrita en L2.

Todos estos elementos contribuyen a la cohesión, que en esta tesis doctoral definimos como “characteristics of the explicit text that play some role in helping the reader mentally connect ideas in the text”, siguiendo a Graesser y McNamara (2011: 379). La cohesión suele operacionalizarse a través de medidas que cuantifican el uso de recursos cohesivos concretos, como conectores u operadores lógicos, o a través del análisis de la cohesión estructural o referencial, que evalúa en qué medida las palabras, los conceptos o las formas se repiten en las oraciones, los párrafos o los textos (McNamara y Graesser, 2011; Kormos, 2011, 2014; Barquin, 2012). Sin embargo, el segundo aspecto es difícil de medir de manera fiable para textos cortos (Kormos, 2011), con lo que en esta tesis doctoral nos centraremos en el uso de conectores, puesto que estas palabras son fundamentales para evaluar la cohesión (Graesser *et al.*, 2004). Por lo tanto, partiendo de la versión 2 de las transcripciones, evaluamos el número de conectores explícitos de tipo causal (CNCCaus), lógico (CNCLogic), adversativo y contrastivo (CNCADC), temporal (CNTemp), y aditivo (CNCAdd), a partir de los recuentos extraídos de Coh-Metrix 3.0 (véase la tabla 3.13). Para cada tipo de conector, Coh-Metrix proporciona una tasa de incidencia (o “*incidence score*”), que Graesser *et al.* (2011) y McNamara *et al.* (2014) definen como las ocurrencias por cada 1.000 palabras.

Medida	Indicador y <i>software</i>
Tasa de incidencia de conectores causales	CNCCaus (C-M)
Tasa de incidencia de conectores lógicos	CNCLogic (C-M)
Tasa de incidencia de conectores adversativos y contrastivos	CNCADC (C-M)
Tasa de incidencia de conectores temporales	CNTemp (C-M)
Tasa de incidencia de conectores aditivos	CNCAdd (C-M)

Tabla 3.13. Medidas de cohesión utilizadas

Según Graesser *et al.* (2011) y Graesser y McNamara (2011), una mayor incidencia de los mencionados conectores aumenta la cohesión en los niveles de la base textual y el modelo de situación (véase la tabla 3.9 de la página 182). La cohesión explícita suele ayudar a los lectores a entender la mayoría de los textos. No obstante, es interesante

señalar que, bajo ciertas condiciones, los textos con menor cohesión podrían estimular a los lectores más informados a generar más inferencias y explicaciones significativas (Graesser *et al.*, 2011). Esta afirmación, que puede resultar contraria al sentido común, se basa en un hallazgo de McNamara *et al.* (1996) de que los conectores y los marcadores discursivos a menudo parecen ser poco efectivos y podrían llegar a ser contraproducentes para los lectores con un alto conocimiento del tema y capacidad lectora, puesto que la carga de los mismos es tal que en ocasiones hacen disminuir su esfuerzo de procesamiento, las inferencias y las elaboraciones. Aun así, en esta tesis doctoral ligamos los conectores a la competencia lingüística, con lo que esperamos encontrar un uso más rico de conectores explícitos en los niveles superiores de competencia lingüística.

3.8.2. Corrección holística por medio de bandas analíticas

Como discutimos en el apartado anterior, las medidas de CAF constituyen un buen punto de partida para analizar el desarrollo lingüístico en destrezas como la producción oral o escrita y su multidimensionalidad, si bien deberían complementarse con otras dimensiones, entre ellas la adecuación, que Pallotti (2009: 59) define como “the appropriateness to communicative goals and situations”. A este respecto, Alanen *et al.* (2010) y Kuiken *et al.* (2010) señalan la necesidad de llevar a cabo más investigación en el ámbito de la ASL que se centre en el éxito comunicativo y la adecuación de la producción escrita en la L2, para poder complementar e interpretar adecuadamente los resultados en CAF. Dicha adecuación comunicativa suele medirse con escalas de evaluación (Alanen *et al.*, 2010).

Por ello, además de las medidas cuantitativas de evaluación analítica de CAF Coh descritas en el apartado anterior, en la presente tesis doctoral utilizamos también una escala que nos permite tener en cuenta aspectos como la adecuación del contenido, entre otros, a la hora de evaluar la calidad percibida de la producción escrita (tanto general como basada en contenidos específicos) desde un enfoque eminentemente holístico. Dicha herramienta de evaluación es The ESL Composition Profile (en adelante, Profile), un método de evaluación de la producción escrita diseñado, validado y pilotado por H. L. Jacobs, S. A. Zinkgraf, D. R. Wormuth, V. F. Hartfiel y J. B. Hughey, de la Texas A&M University (Jacobs *et al.*, 1981).

Más concretamente, en la presente tesis doctoral, utilizamos el Profile tanto para el corpus general como para el temático (versiones 1-a y 1-t de las transcripciones de las RG

y las RBCE, respectivamente). La elección de esta herramienta de evaluación viene motivada no solo por ser una de las escalas de evaluación de la producción escrita más usadas y conocidas, sino sobre todo por su énfasis en el objetivo comunicativo de la producción escrita. Barquin (2012: 83), que la utiliza para evaluar la producción escrita en contextos de EFI y de EE, ilustra la preponderancia del efecto comunicativo que potencia la escala de evaluación con las palabras siguientes: “when evaluating linguistic accuracy, with regards to both vocabulary and language use more generally, the scale encourages raters to consider the gravity of errors, as opposed to the number of errors, and to focus on the success of communication”.

Por consiguiente, la concepción y el diseño de la escala nos permiten contrarrestar ciertas limitaciones de las medidas de CAFCOh utilizadas en esta tesis, sobre todo por lo que respecta a la consideración de los errores, como ya hemos comentado en 3.8.1. Además, el hecho de combinar análisis de los componentes de CAFCOh con una escala de evaluación más holística nos permite obtener una perspectiva más completa de la producción escrita de los estudiantes, puesto que ambos métodos de análisis proporcionan información complementaria sobre las características y la calidad de las producciones escritas de los aprendices. Los indicadores de CAFCOh se centran en rasgos lingüísticos muy concretos, lo que, por una parte permite un análisis pormenorizado de la calidad de los textos producidos sobre la base de elementos de nivel microtextual, pero, por la otra, podría haber ciertos aspectos más globales relacionados con la macroestructura textual (Van Dijk, 1980) que quedaran fuera del alcance de estas medidas, pero que sin duda alguna contribuyen al éxito comunicativo, y que la escala holística sí que podría recoger.¹²³ En este sentido, los autores de la escala la describen como una “criterion-referenced guide to the elements and processes that are believed to be fundamental to an ESL student’s success in composing written discourse” (Jacobs *et al.*, 1981: v). Por todo ello, y a pesar de tener más de tres décadas de antigüedad, consideramos que la escala tiene plena vigencia en la actualidad, lo cual se demuestra en que continúa siendo ampliamente utilizada para evaluar la producción escrita (véanse, por ejemplo, Lasagabaster, 2008; Ruiz de Zarobe, 2008a, 2010; Miret, 2009; Sasaki, 2009; Cenoz y Gorter, 2011; Ruiz de Zarobe y Celaya, 2011; Barquin, 2012). Probablemente, su éxito se debe a que es una escala que fue pilotada

¹²³ Aun así, cabe señalar que Martín Úriz *et al.* (2005d) consideran que los baremos analíticos que evalúan las redacciones de manera holística (como es el caso del Profile), pese a los componentes de orientación textual, son instrumentos insuficientes para medir la coherencia.

y revisada extensamente durante un período de más de diez años para asegurar que podía aplicarse de manera fiable y que sus criterios estaban justificados desde el punto de vista de la validez del constructo.¹²⁴ Además, es práctica y fácil de utilizar, puesto que proporciona un manual de uso con instrucciones detalladas así como una rúbrica, lo que a su vez maximiza la fiabilidad de la herramienta.

En cuanto al funcionamiento del Profile, evalúa los textos de los aprendices a partir de cinco componentes o rasgos diferentes asociados con la calidad del texto: el contenido, la organización, el vocabulario, el uso de la lengua y la mecánica. Jacobs *et al.* (1981: 34) argumentan que dichos aspectos recogen los tres aspectos fundamentales del proceso de redacción de un texto: “what to say, how to organize it, and how to say it effectively”. Más concretamente, el contenido considera el desarrollo y la amplitud del tema, así como la adecuación de los contenidos del texto a la tarea de redacción, es decir, “how well the learner is able to use language to accomplish task requirements”, según Alanen *et al.* (2010: 22). En la categoría de la organización se incluyen diversos elementos o subrasgos, como la organización de las ideas, la estructura, la cohesión de los párrafos y la claridad de la exposición de las ideas principales y las secundarias. Por lo que respecta al vocabulario, dicho dominio se relaciona con la selección de las palabras, las expresiones y el uso de las mismas, así como la pertinencia del registro escogido. El uso de la lengua abarca las categorías gramaticales (por ejemplo, tiempo y número verbales, concordancia entre sujeto y predicado), junto con el orden de los elementos en la frase y la complejidad de las estructuras sintácticas utilizadas. Por último, la mecánica se refiere a la ortografía, la puntuación, el uso de mayúsculas y minúsculas y otros aspectos convencionales.

El procedimiento para usar la escala se explica a continuación. En primer lugar, hay que clasificar de manera cualitativa cada uno de los cinco aspectos del texto como “muy flojo” (MF1), “flojo-aceptable” (Fl-Ac), “estándar-bueno” (Es-B) o “muy bueno-excelente (MB-Ex). Posteriormente, debe asignarse una puntuación numérica dentro de cada una de las bandas, siguiendo la rúbrica (o conjunto de descriptores) proporcionada a modo de instrucciones (véase el Anexo 2).

Más concretamente, el Profile otorga un peso diferente a cada uno de sus cinco componentes (por ejemplo, 30 puntos al contenido y solo 5 a la mecánica), partiendo de la relevancia percibida de cada aspecto para el efecto comunicativo general, que es fundamental en el constructo de la capacidad de escribir según la definición de Jacobs *et*

¹²⁴ Con todo, el Profile no está exento de críticas (Haswell, 2005; Ghanbari *et al.*, 2012).

al. (1981). De este modo, sus autores pretenden corregir incoherencias detectadas en las prácticas de evaluación de los profesores, que a menudo penalizan los errores superficiales (Ruetten, 1994), pese a que clasifican el contenido y la organización como los dos aspectos más importantes y otorgan un peso menor al uso y la mecánica, según los resultados de un estudio de Harris (1969).¹²⁵ En consecuencia, el Profile se diseñó para corregir dichos sesgos de evaluación y fomentar que los correctores se centren en el significado en cada aspecto, minimizando las penalizaciones para los errores superficiales que no suponen obstáculo alguno para la comunicación. Además, en las áreas de contenido y organización los cuatro niveles cualitativos (MFI, FI-Ac, Es-B y MB-Ex) se distribuyen de manera uniforme, mientras que en las áreas que se centran en el uso (vocabulario, uso de la lengua y mecánica) existe una clara división entre las categorías segunda y tercera en función del grado en el que los errores en las mencionadas áreas interfieren en el mensaje (véase la tabla 3.14).

Aspecto	Elementos incluidos	MFI	FI-Ac	Es-B	MB-Ex
Contenido	Desarrollo del tema, cumplimiento de la tarea, adecuación del contenido	$13 \leq x < 17$	$17 \leq x < 22$	$22 \leq x < 27$	$27 \leq x \leq 30$
Organización	Estructura, cohesión, claridad expositiva de los párrafos y de las ideas	$7 \leq x < 10$	$10 \leq x < 14$	$14 \leq x < 18$	$18 \leq x \leq 20$
Vocabulario	Selección y uso del léxico	$7 \leq x < 10$	$10 \leq x < 14$	$14 \leq x < 18$	$18 \leq x \leq 20$
Uso de la lengua	Morfosintaxis	$5 \leq x < 11$	$11 \leq x < 18$	$18 \leq x < 22$	$22 \leq x \leq 25$
Mecánica	Ortografía, puntuación y convenciones	$2 \leq x < 3$	$3 \leq x < 4$	$4 \leq x < 5$	$X=5$

Tabla 3.14. Clasificación cualitativa y rango de puntuaciones numéricas de cada aspecto del Profile.
Fuente: adaptado de Jacobs *et al.* (1981)¹²⁶

Sumando las puntuaciones numéricas de cada uno de los cinco ámbitos se obtiene la puntuación total (con valores que pueden ir de los 34 a los 100 puntos, ambos

¹²⁵ A este respecto, un estudio más reciente de Amengual Pizarro *et al.* (2004) llega a conclusiones similares. Por una parte, según dichos autores, los errores presentes en frases sueltas suelen juzgarse con mayor dureza que los que se localizan en discursos enteros. Por otra parte, sugieren que aunque suele otorgarse mucha importancia a las ideas (el contenido) de las redacciones de los estudiantes, parece que en realidad los correctores suelen centrarse más en los errores que afectan la lengua y la forma lingüística. De hecho, dichos autores concluyen que los errores gramaticales son los que, al corregir producciones escritas, los profesores coinciden en considerar más graves, seguidos de los léxicos y, en menor medida, los discursivos.

¹²⁶ Hemos adaptado los rangos de valores para dar cabida a las puntuaciones con valores decimales resultantes del cálculo de la nota media de las puntuaciones otorgadas por cada una de las evaluadoras (véase el apartado 3.10 para más detalles).

incluidos),¹²⁷ la cual proporciona un panorama general de la competencia lingüística en producción escrita de cada estudiante en términos de calidad percibida. De este modo, los intervalos de puntuaciones se asocian a niveles de competencia en la destreza de la escritura, según los criterios recogidos en la tabla 3.15. Por ende, las puntuaciones totales más bajas indican una menor competencia escrita y los rangos más altos corresponden a los niveles avanzados, que esperamos que obtengan los alumnos NLSE, ya que, según Johns y Mayes (1990), los estudiantes con un nivel de competencia alto en LE escriben textos de mejor calidad que los que tienen un nivel de competencia lingüístico menor en dicha lengua.

Intervalos de puntuación total en el Profile	Niveles en la destreza de la escritura en LE	
<38	Principiante	Principiante
38≤x<47	Principiante alto	
47≤x<56	Intermedio bajo	Intermedio
56≤x<65	Intermedio	
65≤x<74	Intermedio alto	
74≤x<83	Avanzado bajo	Avanzado
83≤x<92	Avanzado	
92≤x≤100	Avanzado alto	

Tabla 3.15. Guía interpretativa con respecto a los niveles de la destreza de la escritura en LE. Fuente: adaptado de Jacobs *et al.* (1981: 6)

Por lo tanto, en la presente tesis doctoral, utilizamos el Profile con el fin de obtener tanto una visión global de la competencia en la destreza de la escritura general y basada en contenidos específicos de los estudiantes (por medio de la puntuación total obtenida y del nivel asociado a la misma) como una valoración cualitativa y cuantitativa de cada uno de los cinco aspectos (contenido, organización, vocabulario, uso de la lengua y mecánica), que recogen las tres fases del proceso de redacción de un texto. A la hora de aplicar los procedimientos de evaluación usando el Profile, tuvimos en cuenta que dicha guía aborda las redacciones “desde un enfoque holístico, que juzga el texto como un todo y admite como parte de la evaluación la subjetividad del lector” (Argüelles Álvarez, 2004: 90). La subjetividad en los métodos de evaluación holísticos de la escritura también es constatada

¹²⁷ Como puede deducirse de la tabla 3.14, para cada uno de los cinco componentes del Profile sus autores establecen una puntuación mínima (contenido: 13 puntos; organización y vocabulario: 7 puntos cada uno; uso de la lengua: 5 puntos, y mecánica: 2 puntos) y una puntuación máxima (contenido: 30 puntos; organización y vocabulario: 20 puntos cada uno; uso de la lengua: 25 puntos, y mecánica: 5 puntos) posibles. A este respecto, resulta interesante la observación de Amengual Pizarro (2003b: 205) de que “[s]egún esta distribución, los aspectos relacionados con la forma y con el contenido representan cada uno de ellos el 50% del valor total que se le asigna a los ensayos”.

por Amengual Pizarro (2003a). Argüelles Álvarez (2004) puntualiza que dicha subjetividad tiene que ser controlada para que distintos correctores se centren en los aspectos comunicativos del texto desde puntos de vista parecidos, sin olvidar que el corrector puede verse afectado por estímulos exteriores que deberían reducirse. Asimismo, añade que “[p]ara conseguirlo, se exige la aplicación de ciertas ‘normas’ o ‘procedimientos’ que sistemáticamente han demostrado ser útiles a la hora de moderar inconsistencias o discrepancias, además de para aumentar el escaso grado de fiabilidad que suele ofrecer un solo corrector” (Argüelles Álvarez, 2004: 90). Por ello, en la presente tesis doctoral cada redacción fue evaluada por dos correctoras (su autora y una licenciada en Filología Inglesa), de edades similares, bilingües español-catalán, con un nivel alto de inglés, con formación en didáctica de las LE y entrenadas en el uso y funcionamiento del Profile. Las dos correctoras corrigieron juntas una primera batería de RG y RBCE impresas a partir de las versiones 1-a y 1-t de las transcripciones respectivamente para asegurarse de que estaban evaluando las pruebas con homogeneidad, fijar criterios, resolver discrepancias y establecer ejemplos de textos de cada uno de los niveles como modelos. Posteriormente, siguieron corrigiendo individualmente el resto de las redacciones (en formato .doc), en condiciones lo más parecidas posibles y siguiendo protocolos escritos, y la calificación final otorgada en cada uno de las cinco categorías fue la media aritmética de las puntuaciones de cada evaluadora (véase el apartado 3.10 para más detalles), siguiendo a Ruiz de Zarobe (2010).

Para terminar, consideramos necesario hacer una aclaración sobre la naturaleza de la herramienta (véase Ghanbari *et al.*, 2012). Algunos autores, como Barquin (2012), consideran que el Profile es una escala analítica, mientras que otros (entre ellos, Lasagabaster, 2008 y Ruiz de Zarobe y Celaya, 2011) la califican de holística. De hecho, Madsen (1983) considera que dentro del enfoque holístico existen dos posibles formas de calificar una producción escrita: por una parte, la analítica evalúa de manera disgregada los distintos componentes (Martín Úriz *et al.*, 2005d) y, por la otra, la holística tiene como objetivo principal la calidad global de la comunicación. En este sentido, Argüelles Álvarez (2004: 90) presenta una guía para evaluar resúmenes (el baremo de bandas analíticas para resúmenes o BABAR), que “se aproxima al [...] texto desde un enfoque holístico”. Según su autora, el BABAR se basa en el Profile, por lo que comparte algunas características con este: *a)* es una guía subdivida en cinco componentes, cada uno de los cuales tiene un peso distinto; *b)* cada banda se divide en cuatro niveles de competencia, que se representan con

una calificación numérica diferente según el aspecto del que se trate. Por lo tanto, atendiendo a las consideraciones de Argüelles Álvarez (2004) y siguiendo la observación de Ruiz de Zarobe (2010), en esta tesis doctoral consideramos que el Profile es un baremo de evaluación de la producción escrita eminentemente holístico pero a la vez parcialmente analítico.

3.8.3. Exploración cualitativa del vocabulario basado en contenidos específicos

Aparte de la evaluación de la producción escrita general por medio de los procedimientos descritos en los apartados 3.8.1 y 3.8.2, pretendemos arrojar algo de luz sobre la competencia escrita basada en contenidos específicos, ya que “a large part of learning a discipline is learning the language of that discipline” (Llinares y Whittaker, 2007: 84). Aun así, “most studies [on CLIL] have focused on general language proficiency rather than subject-specific skills” (Llinares y Whittaker, 2010: 126). Además, “there is a clear empirical research agenda with regard to academic language abilities and requirements, namely, identifying subject-specific language use in terms of lexicon and genres for various content areas” (Dalton-Puffer, 2011a: 196). Con este objetivo, llevamos a cabo un subestudio más exploratorio y limitado en el que evaluamos las 63 redacciones del corpus temático, producidas por los estudiantes de Secciones Europeas que tenían la asignatura de ciencias naturales en inglés (N=14) impartida por medio de la metodología AICLE y sus compañeros de instituto que solo recibían EFI (N=7), utilizando la escala de Jacobs *et al.* (1981), como ya se ha explicado.

Además, inspirándonos en el trabajo de Ojeda Alba y Jiménez Catalán (2010), que señalan la necesidad de llevar a cabo más investigación empírica sobre el vocabulario productivo en textos escritos por estudiantes de ILE, como parte del mencionado subestudio, pretendemos identificar, describir y analizar de manera exploratoria y cualitativa el vocabulario presente en la muestra del corpus temático formada por las 42 RBCE producidas por los estudiantes de Secciones Europeas, es decir aquellos alumnos que recibían la asignatura de ciencias naturales en inglés a través del enfoque AICLE (N=14). Dicho estudio centrado en los estudiantes que reciben AICLE en combinación con EFI viene motivado, entre otras consideraciones, por la conveniencia de que “[f]uture work on language competence should [...] [focus] now more on defining what the CLIL learners are achieving rather than comparing them with non-CLIL learners” (Coyle *et al.*, 2010:

140-141). Con este objetivo, utilizando un enfoque de lingüística de corpus, hicimos especial hincapié en el léxico específico de la disciplina de las ciencias naturales implementado por los alumnos que recibían AICLE en combinación con EFI, puesto que la terminología parece que es uno de los elementos propios del discurso académico, y uno de los aspectos lingüísticos que más se trabajan explícitamente y practican en los contextos AICLE, como bien señalan Mesquida y Juan-Garau (2013). Por otra parte, un uso rico y adecuado del vocabulario específico de la materia podría apuntar a un surgimiento de rasgos propios del desarrollo del discurso académico (CALP). En efecto, el constructo CALP puede medirse empíricamente (véase Lorenzo y Rodríguez, 2014), según Cummins (1979: 202), aunque no llega a concretar exactamente de qué forma: “measures of language production or comprehension which probe beyond a surface level are likely to assess CALP, e.g., range of vocabulary, knowledge of complex syntax, etc.”.¹²⁸ Por lo tanto, consideramos que explorar el vocabulario relacionado con una materia escolar puede ser una buena primera aproximación al surgimiento de rasgos propios del discurso académico escrito (CALP).

Partiendo de esta premisa, la base para el análisis cualitativo del vocabulario del corpus temático fue la lista de frecuencias y ocurrencias obtenida utilizando la versión con licencia del *software* WordList, que forma parte del paquete de programas informáticos de explotación de corpus WordSmith Tools 6.0 (Scott, 1996; Godby y Reighart, 2001; véase también www.lexically.net/wordsmith/). Dicha herramienta, diseñada para encontrar patrones en un texto (concordancias, palabras clave, etc.), es ampliamente utilizada en investigación sobre ASL (véase, por ejemplo, Ojeda Alba y Jiménez Catalán, 2010). Seleccionamos la opción de que no se separaran las palabras escritas con guion (para evitar que, por ejemplo, *re-use* y derivados se contaran como dos palabras) y obtuvimos la lista de todas las palabras (casos) de la muestra del corpus temático perteneciente a los alumnos de Secciones Europeas (3.659) ordenadas alfabéticamente y por frecuencias, concordancias e información estadística formal.

Asimismo, analizamos el corpus temático por medio los perfiles léxicos extraídos del LFP (Laufer y Nation, 1995) a través del programa *Vocabprofile* (www.lexutor.ca). *Vocabprofile* es un programa informático gratuito y en línea que ejecuta la categorización según las bandas de frecuencias. Elegimos la versión Compleat, puesto que es la que contiene todas las listas (1.000-25.000 palabras más frecuentes) del BNC y del Corpus of

¹²⁸ El subrayado es nuestro.

Contemporary American English (COCA). De esta manera, no solo dispusimos de los porcentajes de las palabras que pertenecían a cada una de las bandas de frecuencias, sino que también pudimos explorar las palabras concretas que pertenecían a cada lista.

Dichas listas, que obtuvimos a partir de la versión 2-t de las transcripciones, fueron el punto de partida para nuestro análisis del vocabulario. Este análisis cuantitativo no era el objetivo *per se* de nuestro análisis, sino un medio para explorar de manera cualitativa el vocabulario y detectar tendencias en relación con la terminología utilizada en los textos basados en contenidos específicos, motivo por el cual utilizamos también la versión “bruta” (1-t) de las transcripciones, con el fin de tener una perspectiva más real y completa del vocabulario productivo de los estudiantes.

3.9. Análisis de los datos y procedimientos estadísticos

El presente estudio es eminentemente cuantitativo. Sin embargo, pretendemos ir más allá de la significación (o ausencia de significación) estadística de los datos numéricos (Birdsong y Gertken, 2013; Santos Menezes, 2015), con lo que enriqueceremos nuestro estudio con observaciones de índole más cualitativa, puesto que el hecho de operacionalizar los constructos para transformarlos en valores numéricos, fácilmente manipulables y, por ende, objeto de estudio cuantitativo, puede implicar simplificación de la realidad (Escobar Urmeneta, 2007). Para ello, no solo aportaremos datos numéricos descriptivos e información sobre la significación estadística de cada resultado, sino también ejemplos relevantes extraídos del corpus de la presente tesis que ilustren de manera cualitativa los resultados cuantitativos. Consideramos que el hecho de complementar los estadísticos con muestras de las redacciones puede ayudar a explicar de manera más clara y ajustada ciertos fenómenos del desarrollo de la competencia escrita, que pueden no quedar lo suficientemente reflejados o recogidos en las medidas utilizadas, las cuales podrían ofrecer una visión demasiado fragmentada de la realidad.

Por lo que respecta al procedimiento para analizar los datos, en consonancia con nuestros objetivos generales descritos en 1.3 de los que se derivan las PI (véase 3.2), en la presente tesis doctoral seguimos diferentes procedimientos de análisis interrelacionados: *a)* comparación de las medias obtenidas en los indicadores de CAFCoH y en los componentes de la escala holística a lo largo del tiempo (T0-T3) para cada grupo (análisis longitudinal intrasujetos o intragrupos), para la PI-1; *b)* comparación a lo largo del tiempo de las medias

de los indicadores de CAFCoH y en los componentes de la escala holística del grupo de Secciones Europeas respecto del grupo de estudiantes que no recibían AICLE (análisis entre grupos), para la PI-2, y c) comparación de las medias de los indicadores de CAFCoH y de los componentes del Profile del grupo de NLSE respecto de cada grupo de aprendices de ILE al final del estudio (T3), para la PI-3. La decisión de comparar los NLSE con los estudiantes de ILE en el T3 vino motivada por dos consideraciones. La principal era que el T3 era el momento temporal en que los aprendices de ILE habían acumulado el mayor número de horas de exposición a la LE de toda nuestra investigación (1.365 h el grupo experimental: 735 h hasta el pretest y 630 durante el estudio; 1.050 h el grupo de comparación: 735 h hasta el pretest y 315 h durante el estudio), lo cual debería suponerles una ventaja y, por lo tanto, era un intento de equilibrar y hacer más justa la comparación entre NLSE y estudiantes de ILE. Además, el hecho de que la variable intragrupos (tiempo) no está presente en el grupo de NLSE complica el diseño del análisis estadístico no paramétrico, con lo que decidimos centrarnos en el T3, que corresponde con el final de la escolarización obligatoria, un hito importante. Con todo, somos conscientes de que este enfoque puede presentar ciertas limitaciones, puesto que –debido a que en ocasiones la tendencia de desarrollo de los estudiantes de ILE no es totalmente lineal– pueden no alcanzar su máximo en el T3 sino antes, con lo que las diferencias mínimas entre los NLSE y los aprendices de ILE podrían pasarnos desapercibidas (véanse los gráficos del Anexo 3).

En consecuencia, de acuerdo con el diseño metodológico utilizado y la configuración de los datos, para las PI-1 y 2 se aplicó un ANOVA mixto 2x4, con una variable intrasujetos con cuatro niveles correspondientes a cuatro momentos temporales (T0, T1, T2 y T3) y una variable intersujetos (grupos) con dos niveles: grupo experimental (Secciones Europeas) y grupo de comparación (grupo no AICLE).¹²⁹ Por ende, la base para la determinación de las diferencias significativas fueron las pruebas ómnibus, es decir, los contrastes multivariados (traza de Pillai, lambda de Wilks, traza de Hotelling y raíz mayor de Roy), que se basan en la interacción entre la variable dependiente y el grupo, junto con las pruebas de efectos intrasujetos (pruebas de Greenhouse-Geisser y Huynh-Feldt, en caso de no poder asumir esfericidad). Solo en caso de convergencia entre los diferentes

¹²⁹ Con tamaños muestrales suficientemente grandes ($N \geq 30$), como en nuestro caso, se considera que la media muestral sigue una distribución aproximadamente normal (González Rodríguez *et al.*, 2013). Además, al aplicar de manera tentativa técnicas de remuestreo (*bootstrapping*) no observamos desviaciones importantes respecto de la distribución muestral normal, con lo que consideramos adecuado aplicar técnicas estadísticas paramétricas, teniendo en cuenta, además, que el ANOVA es una técnica robusta frente a incumplimientos del supuesto de normalidad (Díaz, 2009).

enfoques analíticos mencionados se consideró la existencia de diferencias significativas (si $p \leq 0,05$). Con todo, en los casos en los que no se detectaron diferencias significativas, pero se observaron fuertes indicios que apuntaran a diferencias considerables entre las medias, se recurrió complementariamente a pruebas de efectos principales, siguiendo a Kormos (2011), que también analiza tanto la interacción como los efectos principales (véase Balluerka y Vergara, 2002, para más información sobre las diferencias entre los enfoques estadísticos multivariados y univariados). Este mismo procedimiento analítico se aplicó para cada uno de los indicadores evaluados (21 medidas de CAFCOh y 5 componentes del Profile, así como la puntuación total), que actuó como variable dependiente en cada caso.

Para la PI-3 se utilizaron pruebas no paramétricas, puesto que las muestras eran más pequeñas y no tenían el mismo número de participantes. Se compararon los resultados obtenidos en CAFCOh y en calidad percibida por cada uno de los dos grupos de estudiantes de ILE (los que reciben una combinación de AICLE junto con EFI –N=30–, por una parte, y los que solo reciben EFI –N=30–, por la otra) en el T3 (4º de ESO) con el de la muestra de estudiantes NLSE (N=11), que fueron evaluados una sola vez (a los 15 años). Para ello, se utilizó la prueba de rangos de Kruskal-Wallis, que se complementó con un ANOVA de un factor y con pruebas robustas de igualdad de las medias (Welch y Brown-Forsythe), utilizando cada una de las medidas exploradas como variable dependiente. Por lo tanto, si se encontraban diferencias entre las medias de la población NLSE y alguno de los dos grupos de estudiantes de ILE en la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis se recurría al ANOVA y a las pruebas de Welch y Brown-Forsythe para confirmar las diferencias. Solo en caso de convergencia entre las tres pruebas, se consideró la existencia de diferencias significativas entre las medias de los tres grupos, que se exploraron por medio de pruebas post-hoc (Bonferroni, si las varianzas eran iguales, o T3 de Dunnett, si dicha condición no se cumplía). En todos los casos se fijó el valor de alfa en 0,05. Se aplicó el mismo procedimiento analítico para cada medida de CAFCOh y cada componente del Profile, que actuó como variable dependiente.

Por lo tanto, como se desprende de los párrafos anteriores, los procedimientos estadísticos utilizados en la presente tesis doctoral son conservadores, lo cual significa que hay más tendencia a cometer errores de tipo II al no rechazar la hipótesis nula – H_0 – (es decir, no detectar diferencias significativas) que a señalar como significativas diferencias que en realidad no lo son (error de tipo I, que se comete al aceptar incorrectamente la hipótesis alternativa o H_1). A este respecto, cabe hacer un llamamiento a la cautela a la

hora de interpretar los resultados de los contrastes univariados (efectos simples), ya que tienen tendencia a cometer más errores de tipo I, motivo por el cual hemos considerado prudente no abusar de este tipo de análisis y restringirlo a casos concretos. Con todo, cabe tener en cuenta que se trata, igualmente, de una aproximación estadística robusta y relativamente conservadora para la determinación de diferencias significativas. Además, para llevar a cabo el análisis estadístico con mayores garantías se contó con el asesoramiento de un experto e investigador en psicometría y diseño metodológico. Los procedimientos estadísticos se implementaron con el paquete informático SPSS.

Complementariamente, exploramos la producción escrita basada en contenidos específicos a través de las RBCE de una submuestra de los dos grupos de estudiantes de ILE a lo largo de dos años (T0-T2), para la PI-4. A tal efecto, llevamos a cabo los procedimientos siguientes: *a*) comparamos las medias obtenidas (variables dependientes) en cada uno de los componentes del Profile para la RBCE de la submuestra del grupo de Secciones Europeas en cada uno de los tres tiempos y las comparamos con las medias de la misma submuestra para la RG, y procedimos del mismo modo con el grupo no AICLE, *b*) comparamos los valores promedio (variables dependientes) obtenidos en cada aspecto del Profile para la RBCE a lo largo del tiempo por la submuestra del grupo de Secciones Europeas respecto de la submuestra del grupo no AICLE. En este caso, se trata de un estudio preliminar, y únicamente se recurrió a la estadística descriptiva, con lo que los resultados serán menos concluyentes.

3.10. Validez y fiabilidad

Para asegurar la validez del estudio, y gracias a la fijación de criterios de elegibilidad (inclusión/exclusión) de participantes (véase 3.5 para más detalles), se obtuvieron dos grupos de estudiantes de ILE bastante comparables al inicio (grupos experimental y de comparación), como se detalla en 4.1. Con todo, la muestra se seleccionó de manera aleatoria a partir de los alumnos que cumplían los criterios de elegibilidad, para no caer en la falacia de la evidencia incompleta.

En relación con la validez de las pruebas de redacción utilizadas, fueron pilotadas en el marco del proyecto COLE con poblaciones comparables a las nuestras y se hicieron los ajustes necesarios, como recogen Juan-Garau y Salazar Noguera (2015c). Las mencionadas autoras añaden que dichas pruebas permitieron evaluar la competencia

lingüística en la destreza de la escritura de los participantes en los dos contextos de ALE examinados (AICLE y EFI) y, por lo tanto, consideramos que tienen validez efectiva y ecológica desde el punto de vista de que son similares a las tareas que los aprendices tienen que llevar a cabo a menudo en sus clases. En cuanto a los cuestionarios, diseñados específicamente para la presente tesis doctoral por su autora con la colaboración del resto del equipo investigador, fueron validados por seis investigadores de diferentes disciplinas, como se explica en 3.6.

Por lo que respecta a los procedimientos utilizados para la evaluación de la producción escrita, se basan en constructos, definiciones, indicadores y medidas ampliamente utilizados y validados en investigación en ASL, sustentados en una sólida base teórica, como se revisa en 3.8. Además, 8 de las 9 medidas obtenidas por los procedimientos manuales descritos anteriormente fueron pilotadas por la autora de la presente tesis doctoral y sus directoras utilizando una muestra más pequeña de participantes (véase Gené-Gil *et al.*, 2015), y para el presente estudio se introdujeron los ajustes necesarios.

Una vez dicho esto, suscribimos la visión de Collin *et al.* (1999: 659) de que “[b]ecause the study was carried out in an existing educational context, some variables were difficult or impossible to control. Although this places certain limitations on the interpretations and the conclusions that may be drawn from the study, research of this type also has advantages”. En esta línea, Lynch (1996) apunta que la ventaja de comparar programas existentes es una mayor validez ecológica que puede contribuir a la generalización de los resultados, siempre y cuando se ponga esmero en presentar de forma adecuada el contexto, la metodología y los resultados. Más recientemente, Lorenzo *et al.* (2011) también justifican la validez ecológica de su estudio basándose en que refleja de forma exacta y precisa lo que sucede realmente en los contextos educativos analizados, circunstancia que consideramos que se da en la presente investigación.

Moviéndonos hacia la fiabilidad de la presente tesis doctoral, se puso especial atención en proceder con la máxima homogeneidad a la hora de llevar a cabo las transcripciones y de seguir las decisiones metodológicas respecto de la corrección de determinados errores, tal como se detalla en 3.7. Para conseguir la máxima fiabilidad intracorrector (*intra-rater reliability*),¹³⁰ dicha consistencia también se aplicó al proceso de

¹³⁰ Según Amengual Pizarro (2003b: 112), la fiabilidad intracorrector “investiga la consistencia del mismo corrector en ocasiones diferentes”.

detección y codificación manual de errores y unidades de análisis para las medidas de CAF, que llevó a cabo la autora de la tesis doctoral. Las codificaciones manuales de cada una de las 251 RG que se analizaron por medio del constructo CAF se revisaron sistemáticamente dos veces antes de ejecutar el comando *FREQ* de *CLAN* para obtener los recuentos, y se constató que el acuerdo era casi absoluto.

Asimismo, para evitar la subjetividad intrínseca a la evaluación de la producción escrita desde la perspectiva holística, todos los textos (314 en total) de ambos corpus fueron puntuados por dos correctoras (procedimiento que Alanen *et al.*, 2010 reconocen que aumenta la fiabilidad), que procedieron de manera sistemática y coherente, aplicando consistentemente los criterios establecidos en la rúbrica para cada uno de los cinco elementos contenidos en el Profile (véase 3.8.2 para más detalles). Para conseguir la máxima homogeneidad, ambas correctoras fueron entrenadas en el uso del Profile y corrigieron conjuntamente cinco redacciones –un número que según Argüelles Álvarez (2004) se considera suficiente– para establecer niveles, fijar criterios y resolver discrepancias, y una vez alcanzado un acuerdo procedieron de manera individual con el resto del corpus. A partir de las puntuaciones totales se calculó la fiabilidad intercorrector por medio del método del coeficiente de correlación intraclase (ICC), concretamente ICC(2,k), según la convención de Shrout y Fleiss (1979), con un modelo de dos factores de efectos aleatorios y el intervalo de confianza establecido en el 95% (véase también Hallgren, 2012; Landers, 2015). El resultado fue de 0,94 (medidas promedio), valor representa una fiabilidad intercorrector alta, por encima del valor mínimo del 0,80 recomendado por Jacobs *et al.* (1981) y Amengual Pizarro (2003b).

En definitiva, tal como discuten Lorenzo *et al.* (2010), por los motivos expuestos en los párrafos precedentes y atendiendo a las características metodológicas de nuestro estudio que se recogen en el capítulo 3, consideramos que la presente tesis doctoral cumple los cuatro requisitos para la fiabilidad que Cummins (1999) establece para la investigación de la evaluación lingüística de estudiantes de inmersión o que reciben enseñanza de LE basada en contenidos:

- Los estudios deben comparar los aprendices de los programas bilingües con un grupo de control de alumnos similares.
- El diseño debe asegurar que las diferencias iniciales entre el grupo experimental y el de control se controlan por procedimientos estadísticos o distribuyendo los participantes en los grupos de manera aleatoria.

- Los resultados deben basarse en puntuaciones de pruebas estandarizadas.
- La existencia de diferencias entre las puntuaciones de los grupos experimental y de control debe determinarse por medio de las pruebas estadísticas adecuadas.

3.11. Resumen del capítulo

En este tercer capítulo de nuestra tesis doctoral hemos presentado el diseño metodológico y las justificaciones teóricas de nuestra investigación, que pretende analizar el impacto del contexto AICLE sobre la producción escrita en inglés de estudiantes bilingües español-catalán de secundaria de las Islas Baleares. Como se explica en 3.3, el diseño de la tesis es longitudinal, y los datos sobre la variable dependiente (producción escrita general en inglés) se recogieron en cuatro tiempos (un pretest y tres postest), que corresponden a tres cursos consecutivos de ESO. Además, se contó con dos grupos comparables de estudiantes de ILE (N=30 cada grupo) que recibían dos tratamientos de enseñanza de la LE diferentes (AICLE en combinación con EFI y EFI sola) y un grupo de NLSE (N=11), que fue evaluado una sola vez, como punto de comparación, puesto que “native and non-native populations warrant examination in their own right” (Birdsong y Gertken, 2013: 127). A la hora de confeccionar la muestra, se puso especial atención en conseguir dos grupos de participantes de L2 lo más similares al inicio, aplicando los criterios de exclusión descritos. Por lo tanto, se cuenta con un corpus general de 251 redacciones (un total de 32.013 palabras), que fueron evaluadas por medio de 21 medidas de CAFCoH (utilizando una combinación de procedimientos manuales y computacionales) y el Profile de Jacobs *et al.* (1981). Complementariamente, examinamos la calidad percibida de la producción escrita basada en contenidos específicos, por medio de un subestudio de alcance más limitado, para el que recogimos RBCE sobre la materia de ciencias naturales a lo largo de tres tiempos (dos años) de una submuestra de los dos grupos de participantes de ILE. Este corpus temático está formado por 63 redacciones y 4.778 palabras, y se evaluó por medio del Profile de Jacobs *et al.* (1981). Asimismo, en el seno del subestudio, exploramos cualitativamente el léxico de las RBCE de los estudiantes de Secciones Europeas, con el fin de detectar indicios de sofisticación y especialización del léxico. Además, como hemos discutido en apartados anteriores, consideramos que nuestra tesis cumple con los requisitos

necesarios de fiabilidad y validez, especialmente atendiendo a las tres consideraciones siguientes: *a*) se ha puesto especial atención en conseguir dos grupos de estudiantes de LE (experimental y de comparación) suficientemente comparables al inicio; *b*) los instrumentos de recogida de datos han sido pilotados en el marco del proyecto COLE (véase Juan-Garau y Salazar-Noguera, 2015c) y *c*) muchas de las medidas y de los instrumentos de análisis utilizados han sido utilizados previamente con una muestra más pequeña del corpus (Gené-Gil *et al.*, 2015), con lo que supera algunas de las limitaciones observadas en investigaciones previas en el ámbito de la ASL (Pérez-Cañado, 2012; Bruton, 2011a, b, 2013).

En definitiva, en esta tesis doctoral pretendemos contribuir a llenar un vacío en la investigación relativa al posible impacto sobre la producción escrita que generan dos contextos diferentes de ALE (Pérez-Vidal y Juan-Garau, 2009): AICLE junto con EFI, por una parte, y EFI sola, por la otra. Nuestras aportaciones originales, además del diseño longitudinal de la tesis que hace un seguimiento de los mismos estudiantes de secundaria (divididos en dos grupos de participantes, según el tratamiento de la LE recibido) a lo largo de un período relativamente largo de tiempo (3 años y 4 tiempos de investigación), son: *a*) la combinación de un enfoque de análisis de CAFCOh con el Profile, el cual da cuenta de aspectos más discursivos relacionados con la adecuación y el efecto comunicativo de las producciones escritas, *b*) el uso de NLSE como punto de referencia, *c*) la utilización de dos corpus de redacciones de temática diferente (uno general y otro basado en contenidos específicos de la asignatura AICLE), y *d*) la aportación de ejemplos cualitativos extraídos de los corpus de la tesis doctoral para ilustrar y complementar los fenómenos lingüísticos analizados de manera cuantitativa.

Para ello, nos basamos en los siguientes aspectos teóricos, que pretendemos explorar de manera empírica, valiéndonos de técnicas estadísticas y observaciones de índole más cualitativa a partir de ejemplos extraídos del propio corpus de la tesis: *a*) los posibles beneficios en ESO de la complementariedad de contextos de ALE (Pérez-Vidal, 2011, 2015) –concretamente un tratamiento formado por AICLE en combinación con EFI en contraposición con otro formado por EFI sola– sobre la producción escrita en ILE; *b*) la relación entre el número de horas de exposición a la lengua meta y el desarrollo de la producción escrita (Cummins, 2005), y *c*) el patrón de desarrollo de los diferentes componentes de la producción escrita por el efecto de compensación debido a la existencia de recursos de atención limitados (Vercellotti, en prensa), es decir, los dominios en los que

se observan mayores beneficios, por la rivalidad que ejercen unos sobre los otros. Por lo tanto, una vez presentados los aspectos metodológicos de nuestra investigación, estamos en disposición de dar paso al Capítulo 4, en el que aportaremos los resultados derivados de los estudios que hemos realizado, en línea con las cuatro PI que presentamos en 3.2.

Capítulo 4

Resultados

4.1. Introducción

En el cuarto capítulo de esta tesis doctoral detallamos los resultados de nuestra investigación en la que analizamos el efecto del AICLE sobre la producción escrita en inglés de estudiantes de ILE de educación secundaria de las Islas Baleares. Dichos resultados son fruto del análisis de los datos sobre producción escrita general y basada en contenidos específicos recogidos a través de dos tareas comunicativas de redacción, por medio de las medidas y los procedimientos descritos en el capítulo 3. Los procedimientos estadísticos utilizados son, como se explica en 3.9, ANOVA mixtos para las comparaciones longitudinales y entre grupos de las producciones escritas generales de estudiantes de ILE (primera y segunda PI), pruebas no paramétricas para las comparaciones con los NLSE (PI-3) y estadística descriptiva para la PI-4, con lo que sus resultados son tentativos y preliminares. Complementariamente, aportaremos ejemplos extraídos del corpus de trabajo de la presente tesis doctoral para ilustrar los fenómenos observados y enriquecer nuestro estudio desde una perspectiva más cualitativa.

El análisis y la interpretación de los resultados tienen como objetivo final responder a las PI planteadas en 3.2, con lo que los resultados se presentarán siguiendo el orden y la línea argumental de cada una de las preguntas, distinguiendo entre análisis de CAFCOh y calidad percibida como resultado de la aplicación del Profile, en aras de mayor claridad, cuando sea pertinente. Por lo tanto, este capítulo se estructurará en torno a las cuatro PI, y así lo indicaremos en cada apartado incluyendo el número de cada pregunta, aunque los títulos de cada apartado harán referencia al tipo de análisis llevado a cabo y no parafrasearán el contenido de la pregunta.

Más concretamente, en este primer apartado introductorio presentamos las medias obtenidas por cada uno de los grupos de estudiantes de ILE en cada una de las 21 medidas de CAFCOh y en los componentes de la escala de Jacobs *et al.* (1981) en el pretest para enfatizar la comparabilidad entre ambos grupos (4.1). A continuación, presentaremos los resultados de los postest (T1-T3), siguiendo la organización que se indica en las próximas líneas. Los apartados 4.2-4.4 aportan datos referentes a la producción escrita general (a partir del corpus general, que suma un total de 32.013 palabras repartidas en 251 textos), lo que constituye el grueso de la presente tesis doctoral, mientras que en 4.5 respondemos a la pregunta relativa a las RBCE, centrándonos en las tareas de redacción sobre el reciclaje de residuos (ciencias naturales), que constituyen el corpus temático (formado por 63 textos y 4.778 palabras en total).¹³¹

Por lo tanto, en el apartado 4.2, explicaremos los resultados de cada una de las 21 medidas de CAFCOh y de los componentes del Profile para cada grupo de estudiantes de LE por separado, es decir, teniendo en cuenta la perspectiva longitudinal, en respuesta a la PI-1. Posteriormente, nos centraremos en dar respuesta a la PI-2, para lo cual compararemos los valores medios obtenidos por los dos grupos de aprendices de ILE (véase 4.3) desgranando de nuevo los resultados por tipo de evaluación de la producción escrita llevada a cabo. En el apartado siguiente, 4.4, detallaremos los resultados obtenidos por ambos grupos de estudiantes de ILE en CAFCOh y en calidad percibida en el T3 (4º de ESO), que es el momento en el que teóricamente las condiciones les son más favorables (máxima cantidad de exposición a la lengua meta de todo el estudio), y los compararemos con los obtenidos por los NLSE (PI-3). Finalmente, en 4.5 presentamos los resultados obtenidos en el subestudio en el que exploramos, de manera tentativa, la calidad percibida

¹³¹ Cabe recordar que para la PI-4c se utiliza una muestra del corpus temático formada por los 42 textos de los estudiantes de Secciones Europeas (3.659 palabras en total).

de las RBCE de una submuestra de los aprendices de LE a lo largo de tres años (T0-T2) y el surgimiento de vocabulario especializado, un rasgo propio del CALP (PI-4). Terminaremos este capítulo sintetizando los resultados más importantes obtenidos (véase el apartado 4.6), para dar paso a la discusión, el quinto de los capítulos de esta tesis, en el que explicaremos e interpretaremos los resultados aportando información de tipo más cualitativo, a la luz de la investigación previa llevada a cabo por otros autores y de los fundamentos teóricos sobre ASL y AICLE que se reseñan a lo largo de la presente tesis doctoral.

Antes de empezar el recorrido por los diferentes resultados, consideramos necesario aportar los resultados obtenidos por los estudiantes de ILE en el pretest (T0). Dichos resultados se recogen en la tabla 4.1 para las medidas de CAFCoH y en la tabla 4.2 para los componentes del Profile (Jacobs *et al.*, 1981).

Medida	AICLE+EFI		EFI		Efecto de la interacción	
	Media	σ	Media	σ	F	valor p ¹³²
CI	0,46	0,21	0,49	0,25	0,24	0,87
CR	1,45	0,29	1,36	0,32	2,17	0,10
SR	1,36	0,20	1,26	0,17	0,35	0,79
CN/T	0,71	0,30	0,64	0,28	1,24	0,30
LD	0,48	0,04	0,50	0,06	0,75	0,53
GI	5,51	0,58	5,27	0,62	4,54	0,01/0,12
MTLD	48,80	14,15	41,18	10,33	1,18	0,32
LS2	0,25	0,07	0,24	0,08	2,51	0,07
AOA	282,49	33,92	265,67	60,72	0,73	0,54
WRDFAM	586,60	9,60	592,64	7,32	2,74	0,052 ¹³³
EFT/T	0,28	0,21	0,23	0,17	1,07	0,37
E/T	1,58	0,77	1,88	0,89	0,58	0,63
E/W	0,19	0,09	0,24	0,10	1,27	0,29
T/M	0,57	0,22	0,56	0,22	6,85	0,00/0,74
W/T	8,32	1,72	8,02	1,34	0,81	0,49
W/M	4,59	1,36	4,33	1,49	12,88	0,00/0,48
CNCCAUS	16,41	11,76	12,00	11,47	2,54	0,12
CNCLogic	23,52	19,37	24,72	15,82	0,40	0,76
CNCADC	8,93	9,69	10,68	11,71	2,26	0,09
CNCTemp	14,36	11,81	6,91	10,18	1,97	0,10
CNCAdd	55,90	19,13	50,55	20,61	3,75	0,17

Tabla 4.1. Resultados de las medidas de CAFCoH en el pretest (T0) para los estudiantes de ILE

¹³² En caso de que existan diferencias significativas en las pruebas ómnibus (interacción en los contrastes multivariados y en las pruebas de efectos intrasujetos), se indica también el resultado de las comparaciones por grupos para la comparación entre ambos grupos en el T0. Solo si aparecen diferencias significativas en todas ellas, consideramos que ambos grupos son diferentes en el pretest, lo cual indicamos con un asterisco (*).

¹³³ En este caso, no hay convergencia entre los contrastes multivariados y las pruebas de efectos intrasujetos ($p=0,062$), con lo cual consideramos que no hay diferencias significativas.

Grosso modo, gracias al riguroso proceso de confección de la muestra y a la determinación de los criterios de elegibilidad de los participantes (véase el apartado 3.5 y, en especial, la tabla 3.4 de la página 151), ambos grupos de alumnos de ILE son comparables al inicio de nuestro estudio (T0), es decir, antes de que empiecen a recibir un tratamiento diferente de ALE (por una parte, AICLE junto con EFI en el grupo experimental y, por otra, EFI sola en el grupo de comparación). Como observa Bruton (2013), dicha condición no siempre se da en la investigación sobre AICLE, si bien es deseable para aumentar la validez del estudio. Más concretamente, en el pretest (T0), tras 7 cursos escolares recibiendo únicamente EFI (unas 735 horas), podemos observar que en el ANOVA la interacción entre grupos y las medidas de CAFCoH no ha resultado significativa para ninguna medida analítica de CAFCoH al comparar la producción escrita general de ambos grupos de estudiantes, con lo que podemos considerar que ambos grupos son efectivamente comparables. Con todo, al analizar los dos grupos en términos de calidad percibida (por medio del Profile), se observan algunas diferencias significativas en el pretest a favor del grupo experimental: en contenido, vocabulario y puntuación total. Es interesante señalar que, aun así, en las medias de los cuatro aspectos en los que se aprecian diferencias significativas entre grupos en el T0 parece existir mayor homogeneidad en el seno del grupo de comparación que dentro del experimental, lo que se demuestra con el valor de la desviación típica o estándar (σ), que es de 9,60 en el primer grupo y de 7,32 en el segundo grupo para la familiaridad; 2,46 vs. 2,01 en el contenido; 1,89 en contraposición con 1,63 en el vocabulario, y 8,67 vs. 7,47 en la puntuación total. Por lo tanto, debemos interpretar los resultados obtenidos en cada uno de los tres tiempos del posttest (T1-T3) que se presentan en los apartados sucesivos del presente capítulo a la luz de la comparabilidad entre grupos, sin obviar en ningún momento las diferencias observadas en el T0 en calidad percibida.

Dominio	AICLE+EFI		EFI		Efecto de la interacción	
	Media	σ	Media	σ	F	valor p
Contenido	20,10	2,46	18,28	2,01	8,65	0,00/0,00*
Organización	14,15	2,11	11,95	2,07	2,01	0,10
Vocabulario	13,73	1,89	12,57	1,63	8,13	0,00/0,01*
Uso de la lengua	15,08	2,62	12,70	2,09	2,33	0,08
Mecánica	2,98	0,75	2,60	0,53	0,28	0,84
Puntuación total	66,05	8,67	58,10	7,47	5,71	0,00/0,00*

Tabla 4.2. Resultados de los componentes del Profile en el pretest (T0) para los estudiantes de ILE

Una vez presentados los resultados obtenidos por ambos grupos de estudiantes de ILE en el T0, estamos en disposición de continuar con los resultados obtenidos en cada uno de los tres tiempos del posttest (T1-T3), en respuesta a nuestras cuatro PI y siguiendo la estructuración que se ha indicado en los párrafos anteriores. Para no caer en la repetición excesiva, solo presentaremos de nuevo los valores del efecto de la interacción que se incluyen en las tablas de este apartado en los casos en los que existan diferencias significativas.

4.2. PI-1. Producción escrita general: resultados longitudinales intragrupo

En este apartado damos respuesta a la PI-1, en relación con la evolución longitudinal de la producción escrita general en ILE de cada uno de los dos grupos de estudiantes: por una parte, los alumnos de Secciones Europeas (grupo experimental), que reciben una combinación de EFI y AICLE, y, por otra parte, los aprendices del grupo de comparación, que solo tienen la asignatura de EFI. Más concretamente, en primer lugar, nos centraremos en los resultados obtenidos por cada grupo en las medidas analíticas de CAFCoH de la destreza de la escritura (4.2.1) y, después (4.2.2), pasaremos a la calidad percibida, es decir, los resultados obtenidos en la escala de evaluación de la producción escrita de Jacobs *et al.* (1981).

4.2.1. Resultados en las medidas de CAFCoH

A modo de introducción, antes de dar paso a los resultados longitudinales obtenidos por cada uno de los dos grupos de estudiantes, presentamos los resultados longitudinales agregados de todos los alumnos de ILE (N=60) sin hacer distinción por grupos y considerando la variable intra (el tiempo). Es decir, compararemos la media obtenida por el conjunto de los estudiantes de ILE en cada tiempo (T0-T3) como primera aproximación al desarrollo longitudinal de la producción escrita de dichos alumnos. Por lo tanto, a partir de los datos recogidos en la tabla 4.3 podemos afirmar de manera general (es decir, sin tener en cuenta a qué grupo pertenece cada participante) que los estudiantes de ILE mejoran significativamente a lo largo del tiempo en 14 de las 21 medidas de CAFCoH de los cuatro

ámbitos analizados (complejidad léxica y sintáctica, corrección, fluidez y cohesión) de la producción escrita.

Medida	T0	T1	T2	T3	F	p	Comparaciones por pares (si $p \leq 0,05$)
CI	0,48	0,39	0,41	0,34	3,83	0,01	T3-T0 (0,14; $p=0,007$)
CR	1,40	1,32	1,51	1,37	2,17	0,10	--
SR	1,31	1,42	1,55	1,57	15,65	0,00	T1-T0 (0,12; $p=0,04$); T2-T0 (0,24; $p=0,00$); T3-T0 (0,26; $p=0,00$); T3-T1 (0,15; $p=0,05$)
CN/T	0,67	0,70	0,81	0,85	3,50	0,02	T2-T0 (0,13; $p=0,04$); T3-T0 (0,18; $p=0,04$)
LD	0,49	0,48	0,48	0,48	1,78	0,16	--
GI	5,39	5,48	6,06	6,36	38,89	0,00	T2-T0 (0,67; $p=0,00$); T3-T0 (0,97; $p=0,00$); T2-T1 (0,59; $p=0,00$); T3-T1 (0,88; $p=0,00$); T3-T2 (0,29; $p=0,05$)
MTLD	44,99	46,50	52,25	57,46	13,35	0,00	T2-T0 (7,27; $p=0,02$); T3-T0 (12,47; $p=0,00$); T3-T1 (10,95; $p=0,00$)
LS2	0,24	0,24	0,23	0,22	1,61	0,20	--
AOA	274,08	287,78	288,17	298,93	3,18	0,03	T3-T0 (24,85; $p=0,02$)
WRDFAM	589,62	588,97	589,97	587,12	2,17	0,10	--
EFT/T	0,26	0,30	0,36	0,40	7,09	0,00	T2-T0 (0,11; $p=0,00$); T3-T0 (0,14; $p=0,00$); T3-T1 (0,10; $p=0,04$)
E/T	1,73	1,47	1,33	1,20	6,26	0,00	T3-T0 (-0,53; $p=0,00$); T2-T0 (-0,40; $p=0,00$)
E/W	0,21	0,18	0,15	0,13	20,94	0,00	T1-T0 (-0,03; $p=0,01$); T2-T0 (-0,06; $p=0,00$); T3-T0 (0,09; $p=0,00$); T2-T1 (0,03; $p=0,02$); T3-T1 (0,06; $p=0,00$)
T/M	0,56	0,54	0,64	0,62	4,42	0,01	T2-T1 (0,10; $p=0,00$)
W/T	8,17	8,52	9,26	9,71	6,41	0,00	T2-T0 (1,09; $p=0,01$); T3-T0 (1,54; $p=0,00$); T3-T1 (1,18; $p=0,04$)
W/M	4,46	4,45	5,84	5,61	12,81	0,00	T2-T0 (1,38; $p=0,00$); T3-T0 (1,15; $p=0,00$); T2-T1 (1,40; $p=0,00$); T3-T2 (1,15; $p=0,00$)
CNCCAUS	14,21	18,32	20,14	21,19	4,15	0,01	T2-T0 (5,94; $p=0,00$); T3-T0 (6,98; $p=0,00$)
CNCLogic	24,12	29,93	31,69	29,57	2,35	0,08	--
CNCADC	9,81	7,66	10,13	7,28	1,51	0,22	--
CNCTemp	10,64	15,63	13,60	16,48	3,24	0,03	T3-T0 (1,51; $p=0,02$)
CNCAdd	53,23	50,05	54,88	47,67	2,58	0,06	--

Tabla 4.3. Resultados del factor intrasujetos para las medidas de CAFCCoh de todos los estudiantes de ILE

Más concretamente, las medidas en las que no se observa un progreso longitudinal en ninguno de los tiempos son la ratio de coordinación, la densidad léxica, la LS2, el índice de familiaridad y las tasas de incidencia de conectores lógicos, adversativos y contrastivos, y aditivos. Con todo, puesto que en la presente tesis doctoral la pertenencia a un grupo u otro tiene una importancia crucial, en el resto de este apartado nos centraremos en la interacción entre los grupos y el tiempo o, dicho de otra forma, el desarrollo longitudinal

de los estudiantes teniendo en cuenta el grupo al que pertenecen (es decir, AICLE en combinación con EFI, por una parte, o EFI sola, por la otra). A grandes rasgos, en cuanto a los resultados longitudinales obtenidos por cada uno de los dos grupos de estudiantes de ILE por separado (N=30 cada uno) en las 21 medidas de CAFCoH, observamos tendencias irregulares, tanto por lo que respecta a los dominios que experimentan mayores progresos como por el comportamiento de cada grupo a lo largo del tiempo.

Por lo que concierne a la complejidad sintáctica, que operacionalizamos por medio del índice de coordinación (CI), la ratio de coordinación (CR), la ratio de subordinación (SR) y el número de frases nominales complejas por unidad-t (CN/T), la tabla 4.4 muestra que los resultados son dispares en ambos grupos. Con todo, se observan ciertas tendencias cualitativas bastante claras, que, aun así, no se confirman estadísticamente, probablemente debido a la gran variabilidad interna en el seno de ambos grupos.

	T0		T1		T2		T3	
	Índice de coordinación							
	Media	σ	Media	σ	Media	σ	Media	σ
AICLE+EFI	0,46	0,21	0,39	0,19	0,37	0,17	0,33	0,21
EFI	0,49	0,25	0,39	0,31	0,44	0,24	0,35	0,21
	Ratio de coordinación							
	Media	σ	Media	σ	Media	σ	Media	σ
AICLE+EFI	1,45	0,29	1,39	0,32	1,56	0,77	1,35	0,25
EFI	1,36	0,23	1,26	0,21	1,42	0,28	1,38	0,27
	Ratio de subordinación							
	Media	σ	Media	σ	Media	σ	Media	σ
AICLE+EFI	1,36	0,20	1,50	0,35	1,59	0,30	1,59	0,33
EFI	1,26	0,17	1,35	0,27	1,51	0,39	1,55	0,33
	Nº de frases nominales complejas por unidad-t							
	Media	σ	Media	σ	Media	σ	Media	σ
AICLE+EFI	0,71	0,30	0,74	0,40	0,90	0,32	0,86	0,44
EFI	0,64	0,28	0,66	0,29	0,71	0,27	0,84	0,37

Tabla 4.4. Resultados longitudinales de cada grupo de estudiantes de ILE (complejidad sintáctica)

Más concretamente, el grupo de alumnos que reciben AICLE junto con EFI experimenta una considerable mejoría longitudinal en todos los tiempos de investigación en cuanto al CI, puesto que empieza con un valor de 0,46 en el T0 y llega a 0,33¹³⁴ en el T3, lo cual apuntaría a que recurre más a la subordinación que a la coordinación, lo que es un signo de mayor complejidad sintáctica. Sin embargo, dicha tendencia cualitativa no

¹³⁴ Recordemos que en el caso del CI valores más bajos indican mayor complejidad sintáctica.

puede ser confirmada estadísticamente. El grupo de comparación, por su parte, no muestra una tendencia clara, con subidas y bajadas por igual, si bien también acaba el T3 con un resultado considerablemente más bajo que el del T0 (0,49 vs. 0,35). Por lo que respecta a la ratio de coordinación (CR), no se observan tendencias claras en ninguno de los dos grupos de estudiantes, puesto que los resultados obtenidos no muestran un patrón regular. Por lo tanto, no podemos afirmar que los alumnos mejoren a lo largo del tiempo en esta medida.

Ahora bien, en el caso de la ratio de subordinación (SR), ambos grupos muestran valores superiores en el T3 respecto del T0. Por una parte, el grupo experimental sigue una clara línea ascendente durante los dos primeros cursos (T0-T2), en que consigue un incremento de 0,23 puntos, aunque dicha evolución parece estancarse entre el T2 y el T3. Por la otra, el grupo de comparación mejora constantemente entre el T0 y el T3 (0,29 puntos), si bien acaba el estudio con un nivel ligeramente inferior al de los estudiantes que reciben una combinación de AICLE y EFI. Ambas tendencias longitudinales observadas apuntan al uso de más cláusulas subordinadas por parte de las dos cohortes de estudiantes, lo cual es un signo de complejidad sintáctica, tal como se pone de manifiesto en el ejemplo 4.1, el en que se presentan dos correos electrónicos producidos por el mismo alumno del grupo de Secciones Europeas en el T0 (A) y en el T3 (B).

<p>(A) Hi Alex Taylor. How are you? I'm fine, I see a film in the cinema the las weekend. Do you now the film Two fast Two furios. It's very cool and with very cool spezial effects. The film is in Miami, there play Paul Walker. I like the film, it's one from my favorits, the tuning cars all is cool! You must see it, the race, the cars, the music. Oh the music is from Lucarios, and the title song is Act a fool! I see you at school. Maximilian Breuning. [WG_BE_MABR_00]</p>	<p>(B) Hi Toni. How are you? I must to tell you about the film I saw last weekend, it was fantastic, Thor, is a fantasy film about the old son of the king Odin. The special efects where very cool also the story was very expensive, Thor the main cahrakter is strong and very cool, he has a weapon with special forces. And he is in love with an women from planet earth who he met when he came to earth. I think I could see it so good because I saw it in Ocimax, I like it very much and it was not so long I wait for. [WG_BE_MABR_04]</p>
---	--

Ejemplo 4.1. Desarrollo longitudinal de la complejidad sintáctica (subordinación)¹³⁵

En el T0 (A) el alumno se limita a producir oraciones aisladas, separadas por comas, sin apenas ningún tipo de nexos ni relaciones de subordinación, mientras que en el T3

¹³⁵ En otro orden de cosas, nótese que ninguna de las dos RG del ejemplo cumple con todos los requisitos de la tarea por lo que respecta a los contenidos, puesto que no trata todos los aspectos relacionados con la película ni explica las actividades llevadas a cabo después.

(B) el mismo estudiante utiliza conjunciones como *because* y pronombres relativos para introducir oraciones subordinadas, si bien comete el error, entre otros, de confundir los homónimos *where* y *were*. Destaca también el uso de oraciones subordinadas (“tell you about the film I saw last weekend” y “I think I could see it”) sin nexo explícito. Aunque sigue abusando de las comas para separar oraciones y se detecta una excesiva fragmentación de las ideas en oraciones independientes que podrían reelaborarse para formar una única oración con dos cláusulas subordinadas, se detecta un claro progreso en los aspectos mencionados de la complejidad sintáctica.

Finalmente, el grupo de estudiantes que recibe AICLE junto con EFI produce más frases nominales complejas por unidad-t en el T3 (0,71) que en el T0 (0,86), lo que apunta a un desarrollo de la complejidad sintáctica a nivel del sintagma nominal. Con todo, alcanza su máximo en el T2 (0,90), lo cual quiere decir que muestra un ligero descenso entre el T2 y el T3. Por su parte, los aprendices que solo reciben EFI también mejoran longitudinalmente en esta medida, si bien experimentan progresos a lo largo de todos los tiempos y pasan de 0,64 frases nominales complejas por unidad-t en el T0 a 0,84 en el T3.

En resumen, los resultados sobre la complejidad sintáctica que acabamos de presentar sugieren que ambos grupos de aprendices producen, a lo largo del tiempo, más cláusulas subordinadas que coordinadas y que sus textos contienen más frases nominales complejas por unidad-t. Con todo, estas tendencias no han podido ser confirmadas estadísticamente, puesto que la interacción entre los grupos y el tiempo no ha resultado ser significativa en ningún caso, como ya hemos indicado.

Moviéndonos ahora hacia la complejidad léxica, en dicho constructo incluimos la densidad léxica (LD), dos medidas de diversidad o variación léxica (el índice de Guiraud o GI y la medida de diversidad léxica textual o MTLD) y tres medidas de sofisticación léxica (la LS2 y los índices de edad de adquisición o AoA y de familiaridad o FAM), como ya hemos explicado (véase la tabla 4.5 de la página 220). Igual que en el caso de la complejidad sintáctica, los resultados en este dominio son irregulares, como detallaremos a continuación. Con todo, ambos grupos muestran un progreso longitudinal significativo en el GI y en la MTLD, lo que indica, *grosso modo*, que ambos grupos van adquiriendo significativamente mayor dominio del vocabulario productivo.

Por lo que respecta a la densidad léxica, los resultados longitudinales apenas muestran variaciones, con lo cual podemos afirmar que los valores en esta medida prácticamente permanecen sin cambios a lo largo de los tres cursos en ambos grupos. Es

decir, las producciones escritas de los alumnos de ILE no presentan signos de mayor densidad léxica con el paso de los años.

	T0		T1		T2		T3	
	LD							
	Media	σ	Media	σ	Media	Σ	Media	σ
AICLE+EFI	0,48	0,04	0,47	0,03	0,47	0,03	0,48	0,04
EFI	0,50	0,06	0,48	0,05	0,48	0,04	0,48	0,04
	GI							
	Media	σ	Media	σ	Media	Σ	Media	σ
AICLE+EFI	5,51	0,58	5,74	0,60	6,21	0,80	6,26	0,71
EFI	5,27	0,61	5,21	0,61	5,92	0,66	6,45	0,76
	MTLD							
	Media	σ	Media	σ	Media	σ	Media	σ
AICLE+EFI	48,80	14,15	49,83	11,11	58,04	20,57	64,59	17,80
EFI	41,18	10,33	43,18	13,63	46,46	15,37	50,33	12,49
	LS2							
	Media	σ	Media	σ	Media	σ	Media	σ
AICLE+EFI	0,25	0,07	0,22	0,05	0,22	0,06	0,22	0,05
EFI	0,24	0,08	0,26	0,07	0,25	0,07	0,22	0,06
	AoA							
	Media	σ	Media	σ	Media	σ	Media	σ
AICLE+EFI	282,49	33,92	290,84	36,27	285,21	36,80	302,32	45,11
EFI	265,67	60,72	284,71	43,03	291,14	45,11	295,53	41,90
	FAM							
	Media	σ	Media	σ	Media	σ	Media	σ
AICLE+EFI	586,60	9,60	587,48	6,55	589,39	9,18	587,22	6,49
EFI	592,64	7,31	590,46	8,07	590,44	4,91	587,02	7,27

Tabla 4.5. Resultados longitudinales de cada grupo de estudiantes de ILE (complejidad léxica)

En cuanto a la diversidad o variación léxica, que operacionalizamos por medio del GI y de la MTLT, ambas variaciones de la TTR clásica, sí que observamos una clara progresión temporal de los dos grupos de participantes, que en el T3 obtienen resultados considerablemente más altos que en el T0. Además, la progresión es constante en cada uno de los tiempos de investigación. Estas constataciones apuntan al crecimiento del repertorio léxico productivo.

En cuanto al GI (RTTR), ambos grupos muestran un claro progreso entre el pretest y el último curso del estudio (T3-T0), de manera que el grupo AICLE mejora de manera constante en cada uno de los intervalos temporales (T1-T0, T2-T1 y T3-T2), aunque

especialmente entre T0 y T2, con una mejoría total de 0,75. El grupo de comparación es algo más irregular (puesto que experimenta un ligero descenso en el primer año), pero consigue una mejoría total mayor (1,18), debido sobre todo al gran progreso que experimenta en el último curso (véanse los gráficos de la figura 4.1).

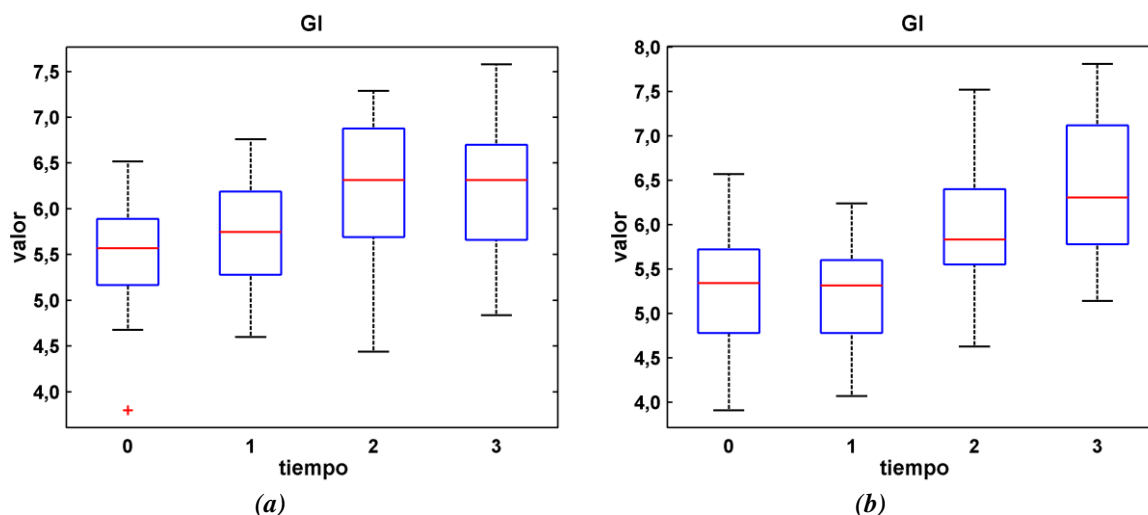


Figura 4.1. GI. Gráficos de cajas y bigotes de los resultados longitudinales de cada grupo: (a) grupo experimental y (b) grupo de comparación

Este resultado indica que las RG de los dos grupos de estudiantes de ILE contienen cada vez más palabras diferentes, una clara muestra de un mayor dominio del vocabulario productivo y, en consecuencia, de un desarrollo de la complejidad léxica. Dichos progresos longitudinales de ambos grupos se confirman estadísticamente, como detallamos a continuación.

A través del ANOVA mixto, las diferentes pruebas de contrastes multivariados (traza de Pillai, lambda de Wilks, traza de Hotelling y raíz mayor de Roy) muestran resultados convergentes y alcanzan la significación para la interacción entre los grupos y el tiempo para la medida GI ($F=4,52$; $p=0,007$). Dicha significación queda reforzada con las pruebas de efectos intrasujetos, puesto que también apuntan en la misma dirección. En este caso, elegimos las pruebas de Greenhouse-Geisser y Huynh-Feldt, ya que no podemos asumir esfericidad,¹³⁶ y los resultados son: $F=4,31$, $p<0,01$ y una potencia observada de aproximadamente 0,80 en ambas pruebas. Al analizar las comparaciones por pares (contrastos intragrupos) observamos que, por una parte, el grupo experimental mejora significativamente entre T0 y T2 (0,70 puntos; $p=0,000$), T0 y T3 (0,75 puntos; $p=0,000$), T1 y T2 (0,47 puntos; $p=0,04$) y T1 y T3 (0,52 puntos; $p=0,003$). Por la otra parte, el grupo

¹³⁶ La prueba de esfericidad de Mauchly ha arrojado los siguientes resultados: $\chi^2=15,61$; $p=0,008$.

de comparación experimental los progresos significativos siguientes: T2-T0 (diferencia: 0,65; $p=0,001$), T3-T0 (diferencia: 1,19; $p=0,000$), T2-T1 (0,71; $p=0,001$) y T3-T2 (diferencia: 0,54; $p=0,005$).

En el caso de la MTLD, constatamos también fuertes indicios que apuntan en la misma dirección de mejora progresiva. Por ejemplo, el grupo que recibe AICLE además de EFI empieza con un valor de 48,40 en el pretest y finaliza con 64,59 en el T3 (lo que supone un progreso de 15,79 puntos en tres cursos académicos). Por su parte, el grupo de alumnos que solo tiene EFI consigue 41,18 puntos en el T0 y acaba la escolarización obligatoria (T3) con 50,33; es decir, experimenta una mejoría de 9,15 puntos en tres cursos escolares consecutivos. A este respecto, cabe señalar que la tendencia que más tamaño de efecto genera es la lineal, que resulta significativa ($F=41,03$; $p=0,00$) respecto al factor intra (el tiempo), con una magnitud no despreciable (η^2 cuadrado parcial= 0,41). Tal como se visualiza en la figura 4.2 que presentamos a continuación, esta tendencia lineal es un claro indicio cuantitativo de un progreso constante y regular, de manera que las producciones escritas de los estudiantes contienen cada vez más palabras diferentes, lo que apunta a un mayor dominio del vocabulario productivo de ambos grupos de aprendices con el paso del tiempo.

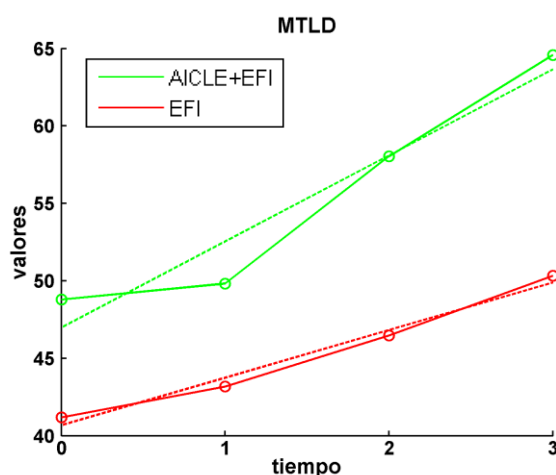


Figura 4.2. MTLD. Gráfico de resultados y de tendencias (lineales) de ambos grupos

Pese a que el ANOVA ha mostrado que la interacción entre los grupos y el tiempo no ha alcanzado la significación estadística para esta medida, probablemente debido a la gran variabilidad interna entre los estudiantes, consideramos que los indicios señalados en las líneas anteriores que apuntan a un progreso de ambos grupos en la MTLD, en especial

del experimental, son claros (véanse los gráficos de la figura 4.3), con lo que consideramos necesario explorar de manera univariada la posible existencia de diferencias significativas.

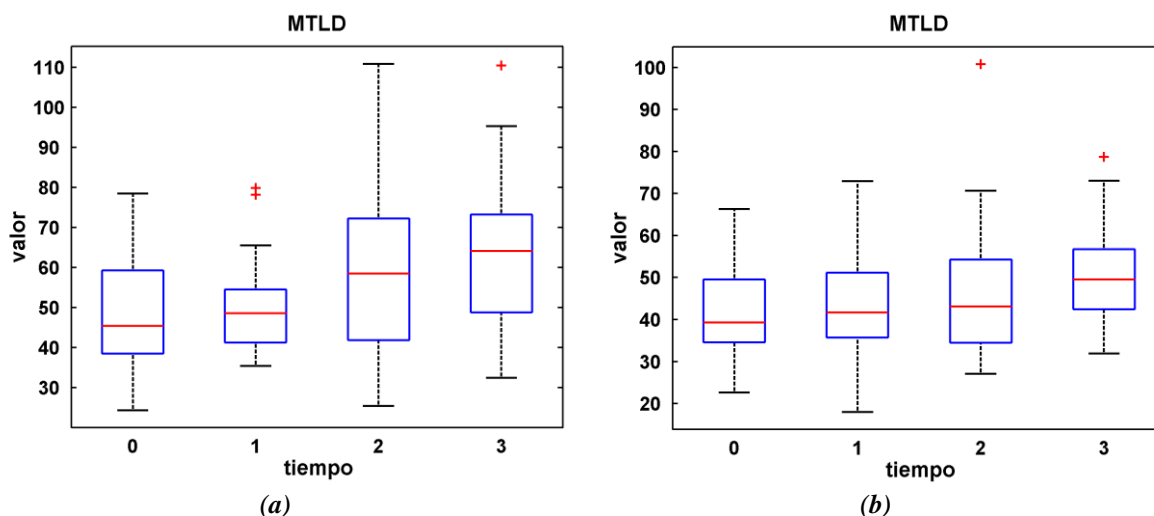


Figura 4.3. MTL D. Gráficos de cajas y bigotes de los resultados longitudinales de cada grupo: (a) grupo experimental y (b) grupo de comparación

La prueba de efectos simples de la variable intra (tiempo) para cada grupo resulta significativa ($F=13,35$; $p=0,00$), lo cual indica la existencia de diferencias entre los niveles promedio de las puntuaciones en la MTL D. Concretamente, el grupo de alumnos que reciben AICLE en combinación con EFI mejora significativamente entre T2-T0 (diferencia: 9,25 puntos; $p=0,00$), T3-T1 (diferencia: 14,75 puntos; $p=0,00$) y T0-T3 (diferencia: 15,79; $p=0,00$). Por otra parte, los alumnos que solo reciben EFI solo mejoran significativamente entre T3 y T0 (9,15; $p=0,01$).

Por lo que respecta a la sofisticación léxica, que operacionalizamos por medio de las medidas de LS2 y de los índices de AoA y FAM, los resultados son divergentes. En el caso del LS2 apenas se observan variaciones temporales en los resultados obtenidos por cada grupo, si bien tanto los estudiantes que reciben una combinación de AICLE y EFI como el grupo de comparación llegan al T3 con un valor ligeramente inferior al del T0, lo cual sugeriría una leve disminución de la sofisticación léxica.

En el índice de AoA, las tendencias parecen más evidentes, puesto que ambos grupos muestran un claro progreso entre el T0 y el T3, y apuntan a que las dos cohortes utilizan un léxico más complejo, tendencia que de nuevo es más marcada en el caso del grupo de comparación (diferencia: 29,86) que en el grupo experimental (diferencia: 19,83). Además, el grupo de comparación muestra una tendencia de mejora más constante que el grupo experimental, cuyos valores medios disminuyen ligeramente entre el T3 y el T2.

En cuanto al índice de FAM, en que valores más bajos apuntan al uso de un vocabulario menos familiar y, por lo tanto, más sofisticado, el grupo que recibe AICLE en combinación con EFI no sigue una tendencia clara y obtiene valores ligeramente más altos entre T0 y T2. En cambio, el grupo de alumnos que solo reciben EFI presenta una línea de mejoría constante aunque moderada a lo largo de los tres años, hasta alcanzar un nivel bastante similar al del grupo experimental. Con todo, esta tendencia no ha podido confirmarse estadísticamente, puesto que ni la interacción ni el factor intra ($F=2,14$; $p=0,10$) han resultado significativos.

En definitiva, los resultados sobre complejidad léxica que acabamos de presentar indican que ambos grupos de estudiantes muestran un progreso longitudinal significativo en la diversidad (o riqueza) léxica. Ello es un claro signo de que los aprendices utilizan cada vez más palabras diferentes en sus redacciones, lo cual indicaría que tienen un mayor dominio del vocabulario productivo, si bien la sofisticación de dicho léxico no necesariamente aumenta con el paso de los años.

Si avanzamos ahora hacia la corrección, que medimos por medio del número de unidades-t sin errores por unidad-t (EFT/T), el número de errores por unidad-t (E/T) y el número de errores por palabra (E/W), detectamos tendencias claras que apuntan a un aumento de la corrección en ambos grupos entre el T0 y el T3 (véase la tabla 4.6).

	T0		T1		T2		T3	
	Unidades-t sin errores/unidad-t							
	Media	σ	Media	σ	Media	σ	Media	σ
AICLE+EFI	0,28	0,21	0,36	0,22	0,43	0,22	0,47	0,22
EFI	0,23	0,17	0,25	0,19	0,29	0,17	0,32	0,21
	Errores/unidad-t							
	Media	σ	Media	σ	Media	σ	Media	σ
AICLE+EFI	1,58	0,77	1,19	0,58	1,08	0,67	0,93	0,55
EFI	1,88	0,89	1,75	0,66	1,58	0,68	1,46	0,80
	Errores/palabra							
	Media	σ	Media	σ	Media	σ	Media	σ
AICLE+EFI	0,19	0,09	0,14	0,07	0,11	0,07	0,10	0,05
EFI	0,24	0,10	0,23	0,10	0,19	0,08	0,16	0,08

Tabla 4.6. Resultados longitudinales de cada grupo de estudiantes de ILE (corrección)

De hecho, la corrección es el dominio de CAFCoH en el que ambos grupos de participantes muestran un comportamiento más regular, puesto que mejoran en todos los tiempos y en cada uno de los indicadores de corrección. Estos resultados apuntarían a que

las redacciones de los estudiantes de ILE contienen cada vez menos errores y, consecuentemente, son más correctas. A este respecto, cabe señalar que la tendencia que más tamaño de efecto genera es la lineal para todas las medidas de corrección, que resulta significativa (EFT/T: $F=19,51$; $p=0,00$; E/T: $F=18,66$; $p=0,00$; E/W: $F=62,72$; $p=0,00$) respecto al factor intra (el tiempo), con una magnitud no despreciable (EFT/T: eta cuadrado parcial=0,25; E/T: eta cuadrado parcial=0,24 y E/W: eta cuadrado parcial=0,52). Como se visualiza en los gráficos de la figura 4.4, esta tendencia lineal es un claro indicio cuantitativo de que dicho progreso en corrección de las producciones escritas de los dos grupos de estudiantes se mantiene bastante constante y regular a lo largo del tiempo.

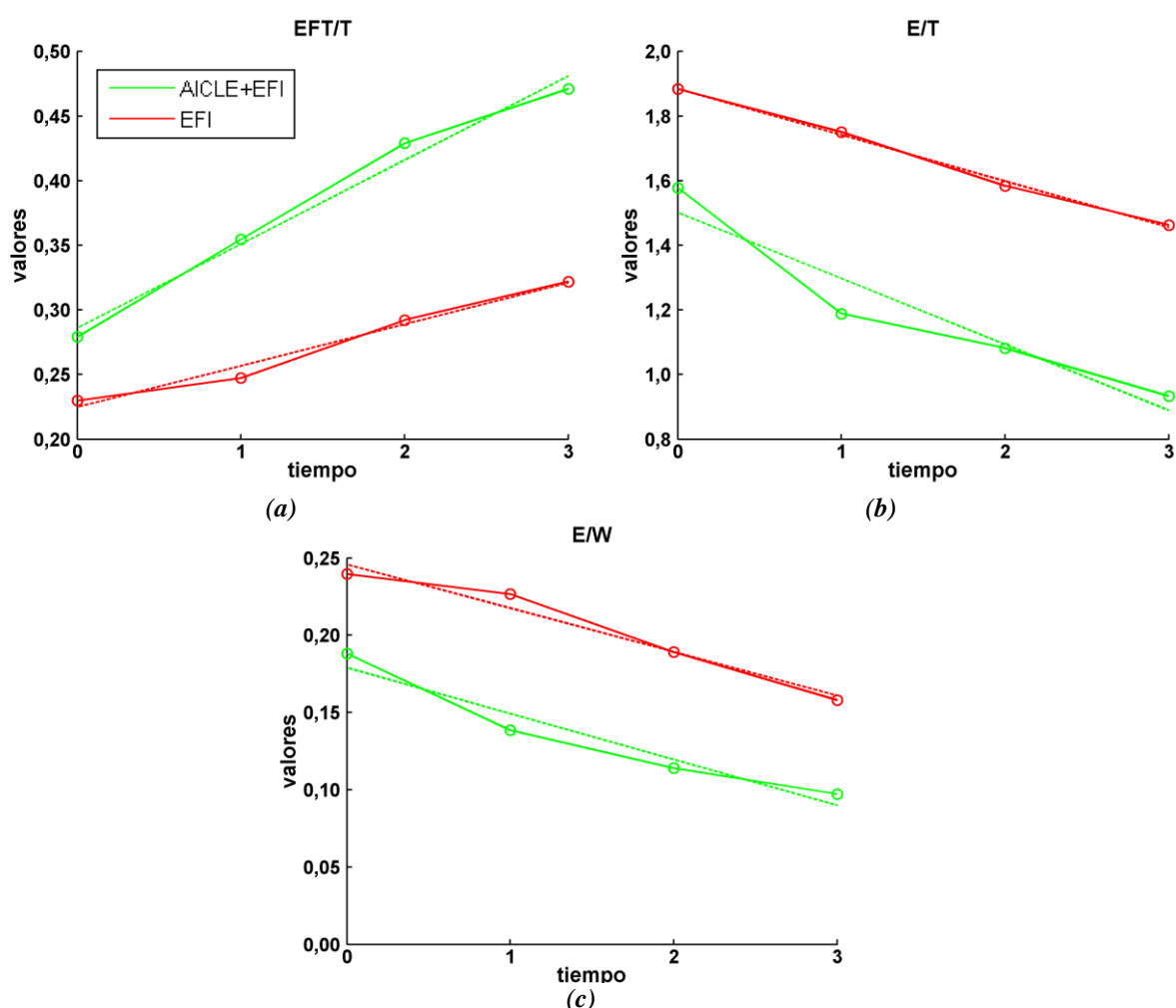


Figura 4.4. Corrección. Gráficos de resultados y de tendencias (lineales) de ambos grupos: (a) EFT/T, (b) E/T y (c) E/W

Más concretamente, los estudiantes del grupo que recibe AICLE junto con EFI muestran una clara mejoría en corrección entre el T0 y el T3 en todas las medidas, como ya hemos señalado (véanse los gráficos de la figura 4.5 de la página 226). Por ejemplo, en el

pretest producen 0,28 unidades-t sin errores por unidad-t, proporción que en el T3 alcanza las 0,47 (una diferencia de 0,19); el número de errores por unidad-t que cometen también disminuye a lo largo del tiempo, que pasa de 1,58 en el T0 a 0,93 en el T3 (una diferencia de 0,65) y sus textos también contienen menos errores por palabra (0,09 menos entre T3 y T1). Por su parte, el grupo que solo recibe EFI también produce textos cada vez más correctos y con menos errores: la diferencia del número de EFT/T entre el T3 y el T0 es de 0,09; en el pretest cometen 1,88 E/T, mientras que al finalizar la ESO cometen 1,46 (una diferencia de 0,42) y el número de E/W también disminuye de 0,24 a 0,16 en tres cursos académicos.

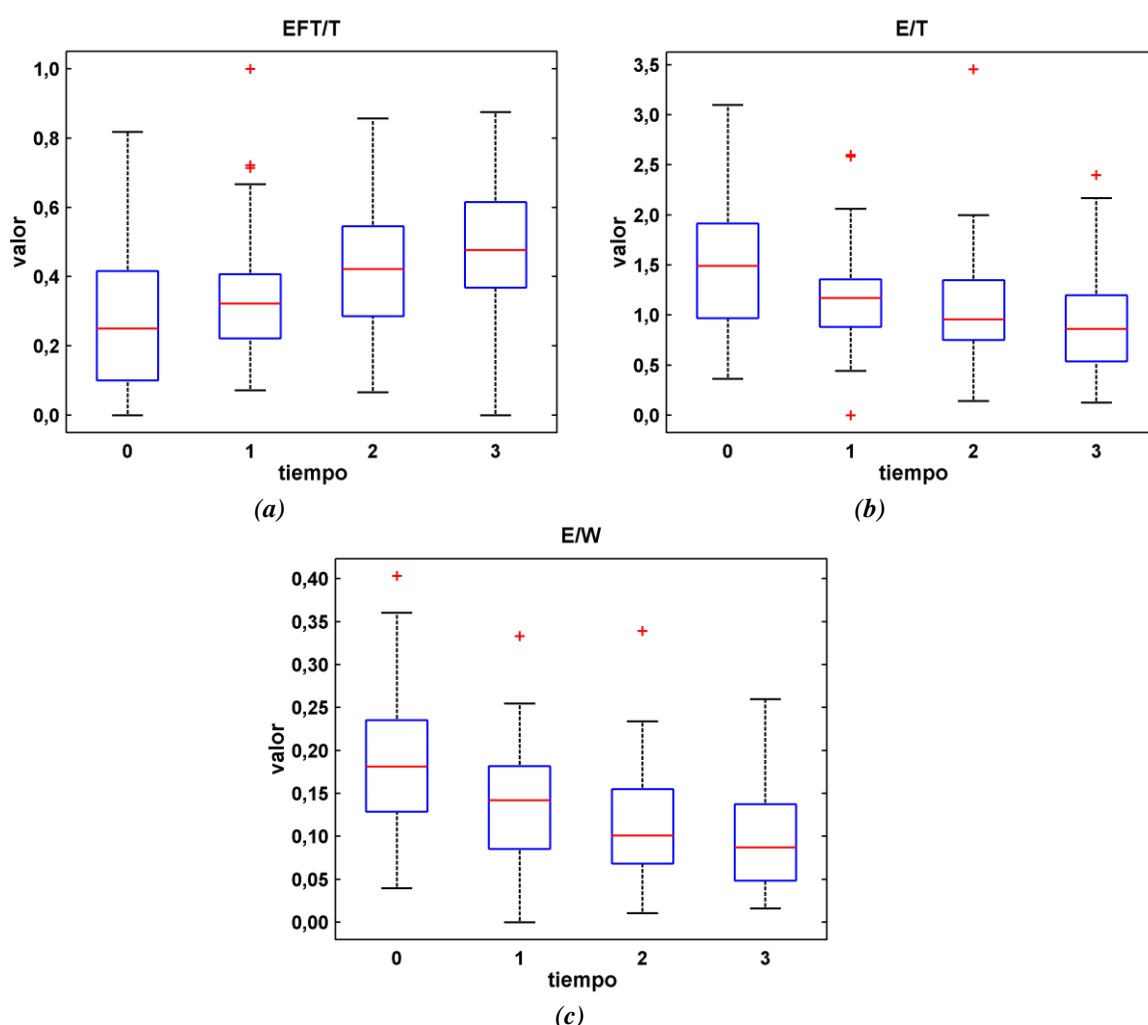


Figura 4.5. Corrección. Gráficos de cajas y bigotes del grupo experimental: (a) EFT/T, (b) E/T y (c) E/W

Como ya hemos indicado, si bien los contrastes multivariantes muestran que la interacción de grupos por tiempo no ha resultado significativa en ninguna de las tres medidas de corrección, probablemente debido a la gran variabilidad interna, consideramos

que hay indicios claros que apuntan a una clara tendencia de mejoría longitudinal en ambos grupos. Por lo tanto, en las próximas líneas exploraremos las pruebas de efectos simples para la variable intra para cada medida de corrección, que arrojan resultados significativos. Por una parte, el grupo de estudiantes que recibe AICLE en combinación con EFI mejora significativamente en EFT/T ($F=7,09$; $p=0,00$) entre el T0 y el T3 (diferencia: 0,19; $p=0,00$) y entre el T0 y el T2 (diferencia: 0,15; $p=0,00$), en la ratio de E/T ($F=6,26$; $p=0,00$) entre el T1 y el T0 (diferencia: -0,39; $p=0,04$), entre el T0 y el T2 (diferencia: -0,50; $p=0,01$) y entre el T0 y el T3 (diferencia: -0,65; $p=0,03$), y en la medida E/W ($F=20,94$; $p=0,00$), entre el T0 y el T1 (diferencia: -0,05), entre el T0 y el T2 (diferencia: -0,07) y entre el T0 y el T3 (diferencia: -0,09), con un valor $p=0,00$ en los tres casos. Por otra parte, los alumnos del grupo de comparación solo mejoran significativamente en la última de las tres medidas de corrección (E/W), entre el T0 y el T2 (diferencia: -0,05; $p=0,01$), entre el T0 y el T3 (diferencia: -0,08; $p=0,00$) y entre el T1 y el T3 (diferencia: -0,07; $p=0,00$).

En conclusión, los resultados señalados en cuanto a corrección son un claro indicio de que ambos grupos de estudiantes progresan en dicho dominio a lo largo del tiempo y, especialmente, los alumnos que reciben una combinación de AICLE junto con EFI. Por ende, los textos producidos por los aprendices del grupo experimental contienen cada vez menos errores, con lo que podemos afirmar que se observa un aumento de la corrección en la destreza de la escritura en las dos cohortes de alumnos, si bien sobre todo en la que recibe mayor exposición a la lengua meta.

	T0		T1		T2		T3	
	Unidades-t/minuto							
	Media	σ	Media	σ	Media	σ	Media	σ
AICLE+EFI	0,57	0,22	0,57	0,25	0,61	0,19	0,47	0,35
EFI	0,55	0,22	0,50	0,16	0,67	0,25	0,62	0,31
	Palabras/unidad-t							
	Media	σ	Media	σ	Media	σ	Media	σ
AICLE+EFI	8,32	1,72	8,93	2,44	9,75	1,56	9,76	2,35
EFI	8,01	1,34	8,12	1,75	8,78	2,49	9,66	2,52
	Palabras/minuto							
	Media	σ	Media	σ	Media	σ	Media	σ
AICLE+EFI	4,59	1,35	4,83	1,55	5,75	1,43	4,34	1,37
EFI	4,33	1,49	4,07	1,60	5,92	2,42	6,88	2,63

Tabla 4.7. Resultados longitudinales de cada grupo de estudiantes de ILE (fluidez)

Por lo que respecta a la fluidez, cuyos resultados resumimos en la tabla 4.7 de la página 227, la operacionalizamos por medio del número de unidades-t por minuto (T/M), el número de palabras por unidad-t (W/T) y el número de palabras por minuto (W/M). Por una parte, el grupo experimental desarrolla una mayor fluidez entre el T0 y el T2 en todas las medidas y en el último curso académico sus resultados indican un claro descenso en el número de T/M y W/M (véanse los gráficos de cajas y bigotes de la figura 4.6). Por otra parte, el grupo que no recibe AICLE muestra tendencias más irregulares, pero los valores que obtiene en el T3 apuntan claramente a una mayor fluidez respecto a los del T0 (véase la figura 4.7 de la página 229). Con todo, se observan diferencias longitudinales significativas en el número de unidades-t y de palabras por minuto en ambos grupos, como se detallará a continuación.

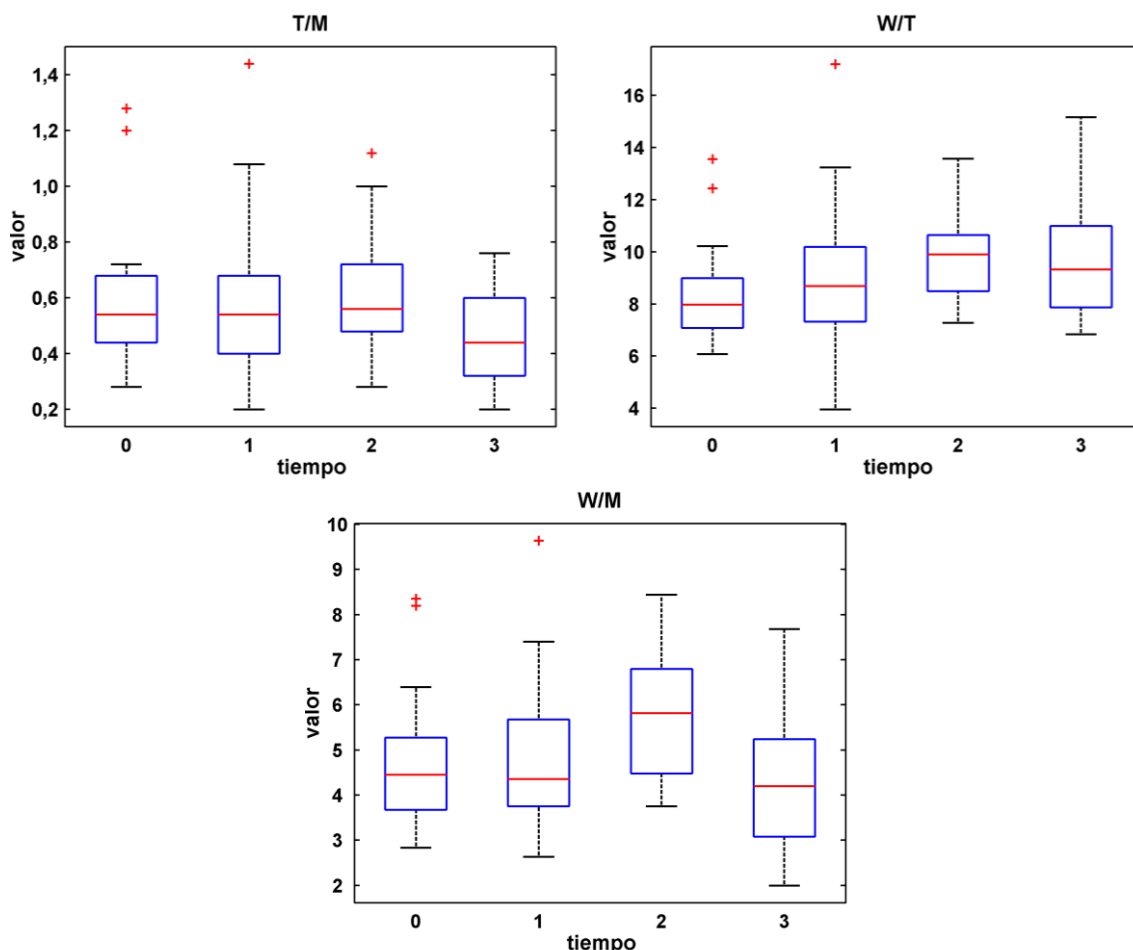


Figura 4.6. Fluidez. Gráficos de cajas y bigotes de los resultados en T/M, W/T y W/M del grupo experimental

Más concretamente, ambos grupos de estudiantes muestran signos de desarrollo de una mayor fluidez a lo largo del tiempo por lo que respecta a la longitud media de las

unidades-t (W/T), las cuales tienen 1,44 (grupo experimental) y 1,65 (grupo de comparación) palabras más en el T3 que en el T0. Dicho progreso es constante a lo largo de los tres cursos académicos, si bien no alcanza la significación estadística. Además, el número de palabras y de unidades-t por minuto muestran patrones de desarrollo longitudinal más irregulares en ambos grupos de estudiantes, con mejorías y bajadas, que en algunos casos resultan significativas estadísticamente, como detallamos en los párrafos sucesivos.

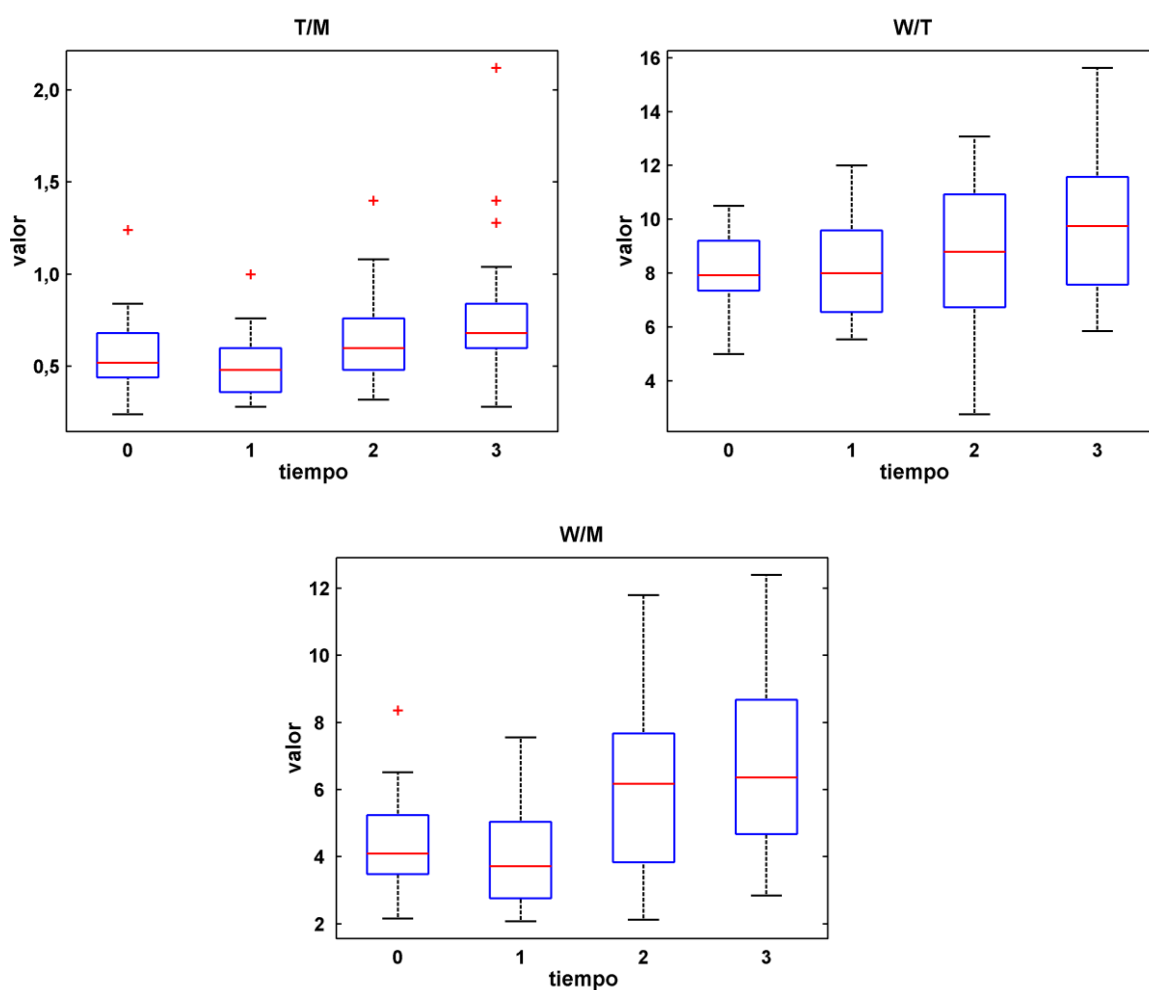


Figura 4.7. Fluidez. Gráficos de cajas y bigotes de los resultados en T/M, W/T y W/M del grupo de comparación

Por lo que respecta al número de unidades-t por minuto (T/M), ambos grupos muestran un patrón irregular, aunque con tendencias diferentes. Por una parte, los estudiantes que reciben una combinación de AICLE junto con EFI muestran un ligero progreso en esta medida entre el T0 y el T2 (una diferencia de 0,04) y durante el último intervalo de la investigación (T3-T2), presentan un claro descenso, de manera que terminan el estudio con menos unidades-t por minuto que las que produjeron en el T0 (0,57 vs.

0,47). Por su parte, el grupo de comparación muestra también un patrón irregular, puesto que alterna intervalos temporales de progreso en la fluidez con otros de descenso de la fluidez. Pese a ello, llegan al T3 con un nivel ligeramente superior al del T1 (0,55 vs. 0,62), si bien alcanzan su máximo en el T2 (0,67). Como ya anticipamos en las líneas anteriores, algunas de estas diferencias son estadísticamente significativas.

Más concretamente, las pruebas ómnibus indican que la interacción de grupos x T/M es significativa. De hecho, los contrastes multivariados arrojan los siguientes resultados: $F=6,85$; $p=0,001$. Dicha significación queda confirmada por la convergencia de las pruebas de efectos intrasujetos Greenhouse-Geisser y Huynh-Feldt que no asumen esfericidad¹³⁷ ($F=11,40$; $p=0,000$ y una potencia observada de 0,99). Al explorar las comparaciones por pares detectamos que el descenso de 0,14 T/M que se produce en las redacciones de los estudiantes del grupo experimental entre el T2 y el T3 es significativo ($p=0,05$). Este resultado indica que los alumnos de Secciones Europeas llegan al T3 produciendo textos que presentan menos unidades-t por minuto que en el pretest. En el caso del grupo de comparación, resultan significativos los aumentos de fluidez observados entre el T3 y el T0 (0,22 T/M más; $p=0,008$), entre el T3 y el T1 (una diferencia de 0,28 T/M; $p=0,000$) y entre el T3 y el T2 (una diferencia de 0,17; $p=0,000$). Dichos resultados indican que los textos que producen los estudiantes que solo reciben EFI tienen más unidades-t cuando terminan la escolarización obligatoria (T3) que al inicio del presente estudio.

En cuanto al número de W/M, el grupo de aprendices que recibe AICLE y EFI escribe textos más largos entre el T0 (4,59 W/M) y el T2 (5,75 W/M), pero en el T3 se produce un descenso muy acusado (1,41 W/M menos respecto al T2). Por lo tanto, si bien los dos primeros cursos aumentan de fluidez, los textos que redacta este grupo son más cortos al final del estudio que en el pretest (diferencia de 0,25 W/M entre T3 y T0). A este respecto, es muy ilustrador el ejemplo 4.2, en el que se incluye una redacción sin finalizar producida por un alumno del grupo experimental en el T3. Nótese que no trata todos los aspectos requeridos en el enunciado de la tarea, carece de fórmula de despedida final (aunque sí que contiene el saludo inicial) e incluso deja inacabada la última frase, probablemente de manera consciente, ya que indica la supresión con “etc.”.

¹³⁷ Los resultados de la prueba de Mauchly son $\chi^2=31,23$ y $p=0,000$, con lo que no podemos asumir esfericidad.

From \$\$\$ to Steve.¹³⁸
 Hi Steve, how are you?
 Last week I saw a very good film, it was called Invictus.
 It's based on actual events.
 The film is about Nelson Mandela and the South Africa rugby team in the nineteen ninety-five world cup.
 Nelson Mandela, the south african president was played by Morgan Freeman and the South Africa rugby team's captain François Pienaar is played by Matt Damon.
 The film was directed by, etc.
 [WE_BE_ADMO_03]

Ejemplo 4.2. Redacción sin finalizar de un alumno de Secciones Europeas en el T3

Por su parte, el grupo que solo recibe EFI muestra un patrón de desarrollo de la fluidez (medida a través del número de W/M) más inconstante, aunque en el T2 producen textos mucho más largos que en el T0 (1,59 W/M más), diferencia que se acentúa todavía más entre T3 y T0 (diferencia de 2,55). Como detallaremos a continuación, algunas de estas diferencias son estadísticamente significativas.

Las pruebas de contrastes multivariados confirman la significación de las diferencias en el número de W/M ($F=12,88$; $p=0,000$), la cual queda reforzada por la convergencia de las pruebas de efectos intrasujetos que no asumen esfericidad¹³⁹ ($F=17,72$; $p=0,000$). Al analizar las comparaciones por pares del grupo de estudiantes que reciben una combinación de AICLE junto con EFI, resultan significativos los aumentos del número de palabras entre el T0 y el T2 (diferencia de 1,164; $p=0,008$) y entre el T1 y el T2 (0,92 W/M más; $p=0,05$) y la disminución de la fluidez observada entre el T2 y el T3 (-1,42; $p=0,000$). Estos resultados indican que los textos producidos por los alumnos de dicho grupo contienen significativamente más palabras durante los dos primeros cursos y que, con todo, en el último año escriben redacciones mucho más cortas. Por otra parte, los alumnos que solo reciben EFI producen significativamente textos más largos entre el T0 y el T2 (diferencia: 1,59), entre el T0 y el T3 (diferencia: 2,55), el T1 y el T2 (diferencia: 1,85), el T1 y el T3 (diferencia: 2,80), con un valor p de 0,000 en todos los casos, y entre el T2 y el T3 (0,96 W/M más; $p=0,03$).

En síntesis, ambos grupos muestran signos de mayor fluidez con el paso de los años. Ahora bien, los estudiantes que reciben una combinación de AICLE junto con EFI mejoran en fluidez durante los dos primeros cursos académicos, pero en el tercero las

¹³⁸ “\$\$\$” indica que hemos eliminado el nombre del participante, para preservar su identidad.

¹³⁹ La prueba de esfericidad de Mauchly dio como resultados los siguientes: $\chi^2= 15,76$; $p= 0,008$, lo que indica que no podemos asumir esfericidad.

pruebas reflejan una disminución considerable, mientras que los alumnos que solo reciben EFI muestran un progreso más constante en fluidez.

Para terminar, en las próximas líneas presentaremos los resultados longitudinales obtenidos por los dos grupos de aprendices en cohesión, el último dominio de CAFCoH y que evaluamos por medio de las tasas de incidencia de cinco tipos de conectores: causales (CNCCaus), lógicos (CNCLogic), adversativos y contrastivos (CNCADC), temporales (CNTemp) y aditivos (CNCAdd). La evolución temporal de las tasas de incidencia de dichos conectores es totalmente irregular, con lo que no se detectan tendencias claras de desarrollo de la cohesión (véase la tabla 4.8), ni aparecen diferencias significativas. Con todo, sí que podemos sugerir que algunos tipos de conectores se utilizan mucho más que otros. Por ejemplo, los conectores aditivos son los que tienen una tasa de incidencia más alta en cada tiempo y para cada grupo, mientras que los adversativos y contrastivos parecen ser los menos utilizados. Asimismo, es importante destacar que los resultados de ambos grupos para las tasas de incidencia de todos los tipos de conectores muestran una gran dispersión.

	T0		T1		T2		T3	
	Tasa de incidencia de conectores causales							
	Media	σ	Media	σ	Media	σ	Media	σ
AICLE+EFI	16,41	11,77	15,52	10,05	17,41	10,96	21,47	14,21
EFI	12,00	11,47	21,13	17,15	22,88	13,66	20,91	12,42
	Tasa de incidencia de conectores lógicos							
	Media	σ	Media	σ	Media	σ	Media	σ
AICLE+EFI	23,53	19,38	30,83	17,22	29,66	14,34	27,80	19,66
EFI	24,72	15,82	29,02	18,74	33,72	19,20	31,45	16,91
	Tasa de incidencia de conectores adversativos y contrastivos							
	Media	σ	Media	σ	Media	σ	Media	σ
AICLE+EFI	8,93	9,69	9,36	10,49	12,15	9,80	6,32	8,68
EFI	10,68	11,71	5,95	9,31	8,11	8,30	8,24	8,60
	Tasa de incidencia de conectores temporales							
	Media	σ	Media	σ	Media	σ	Media	σ
AICLE+EFI	14,36	11,81	17,13	13,08	14,78	11,89	15,21	13,81
EFI	6,92	10,18	14,12	13,72	12,41	10,62	17,74	9,07
	Tasa de incidencia de conectores aditivos							
	Media	σ	Media	σ	Media	σ	Media	σ
AICLE+EFI	55,90	19,13	56,33	17,24	53,47	14,63	43,76	19,24
EFI	50,55	20,61	43,76	24,12	56,29	21,29	51,58	16,63

Tabla 4.8. Resultados longitudinales de cada grupo de estudiantes de ILE (cohesión)

Por lo que respecta a los conectores causales, si bien ambos grupos de estudiantes llegan al T3 con una tasa de incidencia de este tipo de conectores bastante superior a la del T0 (21,47 vs. 16,41 en el grupo experimental y 20,91 vs. 12,00 en el grupo de comparación), estos presentan una evolución longitudinal algo dispar. Por una parte, el grupo que recibe AICLE en combinación de EFI no sigue una tendencia clara entretanto, puesto que experimenta subidas y bajadas por igual. Por otra parte, el grupo de comparación parece utilizar más conectores causales los dos primeros cursos académicos (T0-T2), aunque muestra un descenso pronunciado en el último año.

En cuanto a los conectores lógicos, se observan tendencias muy similares a las descritas en el párrafo precedente. Es decir, en el T3, ambos grupos de estudiantes presentan una tasa de incidencia de conectores lógicos superior a la que obtienen en el pretest (23,53 vs. 27,80 en el caso del grupo experimental y 24,72 vs. 31,45 en el caso del grupo no AICLE). Además, los estudiantes de Secciones Europeas no siguen un patrón constante, sino que los valores de la tasa de incidencia de los conectores lógicos muestran subidas y bajadas por igual. Asimismo, el grupo de comparación se muestra más regular, y parece que los textos producidos por estos alumnos entre el T0 y el T2 tienen cada vez más conectores de este tipo.

Por lo que respecta a los conectores de tipo adversativo y contrastivo, no se observa tampoco ninguna tendencia clara en ninguno de los dos grupos. Con todo, es destacable que las producciones escritas de los alumnos de Secciones Europeas y de los que solo reciben EFI tienen menos conectores adversativos y contrastivos en el T3 que en el T0. Además, este tipo de conectores es el menos utilizado en todos los tiempos y en cada grupo.

La tasa de incidencia de los conectores temporales tampoco muestra una distribución temporal regular en ninguno de los dos grupos. Sin embargo, podemos apuntar que ambos grupos parecen producir más conectores de este tipo al final del presente estudio que al principio, diferencia que es especialmente marcada en el caso del grupo de comparación (6,92 vs. 17,74), aunque no es significativa.

Finalmente, los conectores aditivos destacan por ser los más frecuentes con diferencia en todos los tiempos y en ambos grupos (la media de todos los tiempos del grupo experimental es de 52,37 y la del grupo de comparación es de 50,54). Sin embargo, su uso no parece seguir ninguna tendencia longitudinal clara.

En resumen, los resultados presentados en las líneas precedentes muestran que la cohesión es una de los dominios de CAFCOh que presenta unos resultados longitudinales menos regulares, ya que no se observa ninguna tendencia de progreso claro en ningún grupo ni para ningún tipo de conector. No obstante, sí que constatamos que ciertos tipos de conectores son mucho más utilizados que otros y que algunos tienen una presencia casi residual en las RG de ambos grupos de estudiantes.

En este apartado hemos presentado los resultados longitudinales de cada una de las 21 medidas analíticas de CAFCOh a partir de las tareas de producción escrita redactadas por los estudiantes que reciben una combinación de AICLE y EFI y los que solo reciben EFI, que muestran patrones de desarrollo dispares en función del grupo de estudiantes y del dominio de CAFCOh analizado. En resumen, por una parte, el grupo de comparación muestra progresos longitudinales significativos en dos medidas de complejidad léxica (el GI y la MTLD), en la ratio de E/W (corrección) y en dos medidas de fluidez (ratio de unidades-t y de palabras por minutos) y, por la otra, el grupo experimental mejora significativamente en las mismas medidas así como en el resto de medidas de corrección (EFT/T y E/T) y sus resultados muestran una disminución significativa de la fluidez en el último año (T/M y W/M). Por lo tanto, ahora estamos en disposición de pasar a describir los resultados de índole más holística en términos de calidad percibida, que son el resultado de la aplicación del Profile, la escala diseñada por Jacobs *et al.* (1981), que evalúa la producción escrita a partir de cinco componentes y de la suma de las puntuaciones de estos.

4.2.2. Resultados en calidad percibida

Tras el recorrido por los resultados longitudinales obtenidos por cada grupo de estudiantes de ILE en las 21 medidas de CAFCOh de la producción escrita general, en este apartado nos proponemos explorar las redacciones desde un punto de vista más holístico (es decir, la a partir de la media de la calidad percibida por las dos evaluadoras), enfatizando el efecto comunicativo de los textos. Para ello, presentaremos los resultados obtenidos en cada uno de los tiempos (T0-T3) y para cada grupo de aprendices de ILE en los cinco componentes (contenido, organización, vocabulario, uso de la lengua y mecánica) del Profile de Jacobs *et al.* (1981), así como la valoración global, a partir de la suma de todos ellos (véanse la tabla 3.14 de la página 196 y la tabla 3.15 de la página 197, respectivamente). En ambos

casos, proporcionaremos la calificación cualitativa, por medio de las cuatro bandas (MFI, FI-Ac, Es-B o MB-Ex) y de los niveles de referencia (avanzado, intermedio y principiante y sus gradaciones), y una cuantitativa, a partir de la puntuación numérica otorgada a cada aspecto. *Grosso modo*, si bien todavía hay un considerable margen de mejora en ambos grupos de estudiantes en todos los tiempos de investigación, se aprecian tendencias longitudinales positivas en todos los componentes, algunas de las cuales resultan significativas estadísticamente, como se expondrá con mayor detalle.

Sin embargo, antes de presentar los resultados longitudinales obtenidos por cada grupo de alumnos, presentamos los resultados longitudinales agregados de todos los aprendices de ILE (N=60) sin hacer distinción por grupo. Por lo tanto, tal como se muestra en la tabla 4.9, la calidad percibida de las RG de los estudiantes de ILE mejora significativamente entre el T0 y el T3 en todos los componentes evaluados. Sin embargo, dicha afirmación *per se* es poco informativa y poco acorde a los objetivos investigadores de la presente tesis doctoral, puesto que obvia el efecto del grupo a que pertenecen los estudiantes. Por lo tanto, en el resto del apartado nos centraremos en evaluar longitudinalmente a los aprendices teniendo en cuenta los grupos (según el tipo de tratamiento de la ILE que reciben: AICLE en combinación con EFI, por una parte, y EFI sola, por la otra).

Medida	T0	T1	T2	T3	F	p	Comparaciones por pares (si $p \leq 0,05$)
Contenido	19,19	19,52	21,16	21,56	17,61	0,00	T2-T0 (1,97; $p=0,00$); T3-T0 (2,37; $p=0,00$); T2-T1 (1,63; $p=0,00$); T3-T1 (2,03; $p=0,00$)
Organización	13,05	13,79	14,72	15,23	21,23	0,00	T2-T0 (0,74; $p=0,00$); T3-T0 (1,67; $p=0,00$); T2-T1 (0,93; $p=0,00$); T3-T1 (1,43; $p=0,00$)
Vocabulario	13,15	13,70	14,74	15,40	33,41	0,00	T1-T0 (0,55; $p=0,00$); T2-T0 (1,59; $p=0,00$); T3-T0 (2,25; $p=0,00$); T2-T1 (1,04; $p=0,00$); T3-T1 (1,70; $p=0,00$); T3-T2 (0,66; $p=0,00$)
Uso de la lengua	13,89	14,78	15,94	17,22	38,69	0,00	T1-T0 (0,89; $p=0,00$); T2-T0 (2,05; $p=0,00$); T3-T0 (3,33; $p=0,00$); T2-T1 (1,16; $p=0,00$); T3-T1 (2,43; $p=0,00$); T3-T2 (1,28; $p=0,00$)
Mecánica	2,79	2,90	3,26	3,44	17,41	0,00	T2-T0 (0,47; $p=0,00$); T3-T0 (0,65; $p=0,00$); T2-T1 (0,31; $p=0,00$); T3-T1 (0,49; $p=0,00$)
Puntuación total	62,08	64,75	69,82	72,84	41,20	0,00	T1-T0 (2,68; $p=0,00$); T2-T0 (7,74; $p=0,00$); T3-T0 (10,77; $p=0,00$); T2-T1 (5,07; $p=0,00$); T3-T1 (8,09; $p=0,00$); T3-T2 (3,03; $p=0,00$)

Tabla 4.9. Resultados del factor intrasujetos para los componentes del Profile de todos los estudiantes de ILE

Pasando a los resultados de cada grupo de estudiantes de ILE, en aras de mayor comparabilidad entre los diferentes componentes de la escala, convertimos a porcentaje la puntuación media de cada componente. Para ello, utilizamos la fórmula $y = \frac{x-x_{min}}{x_{max}-x_{min}} \times 100$, donde y es el porcentaje normalizado resultante, x es la puntuación obtenida en cada componente, x_{max} es la puntuación máxima posible para dicho componente, y x_{min} es la puntuación mínima posible para dicho componente. De este modo, asignamos el 100% a la puntuación máxima posible de cada componente, el 0% corresponde a la puntuación mínima posible y los valores intermedios se interpolan de manera lineal (proporcionalmente).

	T0	T1	T2	T3
AICLE+EFI				
Contenido	41,8%	44,7%	53,1%	48,0%
Organización	55,0% ¹⁴⁰	61,9%	71,3%	71,3%
Vocabulario	51,8%	60,0%	67,1%	66,2%
Uso de la lengua	50,4%	55,8%	63,3%	66,3%
Mecánica	32,8%	40,0%	49,4%	54,4%
EFI				
Contenido	31,1%	32,1%	42,8%	52,6%
Organización	38,1%	42,6%	47,4%	55,3%
Vocabulario	42,8%	43,1%	52,1%	63,1%
Uso de la lengua	38,5%	42,0%	46,2%	55,8%
Mecánica	20,0%	23,3%	34,4%	41,7%

Tabla 4.10. Porcentajes normalizados correspondientes a las puntuaciones obtenidas por cada grupo de estudiantes de ILE en los diferentes componentes y tiempos

Por lo tanto, como se visualiza en la tabla 4.10, lo más destacado en cuanto a los porcentajes normalizados es que el componente en que cada uno de los dos grupos obtiene la puntuación más alta se mantiene invariable a lo largo de los tres años (T0-T3). Más concretamente, en los cuatro momentos temporales, los estudiantes que reciben AICLE en combinación con EFI obtienen sus puntuaciones medias más altas en organización (entre el 55,0% en el T0 y el 71,3% en el T3). Por su parte, para los alumnos que solo reciben EFI el vocabulario es el ámbito en el que –sin conseguir unos resultados excepcionalmente buenos– obtienen sus mejores resultados en todos los tiempos (del 42,8% al 76,0%). En el caso de las puntuaciones más bajas, también observamos patrones bastante constantes intragrupos, puesto que los alumnos de Secciones Europeas obtienen su puntuación media más baja en mecánica entre el T0 y el T2 (de 32,8% a 49,4%), aunque en el T3 el ámbito

¹⁴⁰ En negrita y subrayado destacamos la puntuación más alta de cada tiempo, mientras que la negrita cursiva indica la puntuación más baja. Procederemos del mismo modo en todas las tablas de este tipo.

en el que obtienen la puntuación más baja es el contenido (48,0%). En el caso del grupo de aprendices que solo recibe EFI, el componente en el que obtienen las puntuaciones medias más bajas sistemáticamente también es la mecánica (desde el 20,0% en el T0 hasta el 41,7% en el T3).

Pasamos ahora a analizar el desarrollo longitudinal de cada uno de los cinco aspectos para cada grupo. Por lo que respecta al contenido, que evalúa el desarrollo y la amplitud del tema y la adecuación de los contenidos del texto a la tarea de redacción, ambos grupos de estudiantes muestran un progreso longitudinal entre el T0 y el T3, de manera que obtienen mejores resultados al finalizar el estudio que al principio (una diferencia de 1,07 puntos en el grupo experimental y de 3,6 en el caso del grupo de comparación), tal como se recoge en la tabla 4.11. Además, es representativo que los resultados obtenidos por ambos grupos de aprendices corresponden a un nivel “flojo-aceptable”, lo cual indica que todavía hay un gran margen de mejora, puesto que las redacciones muestran un conocimiento limitado del contenido, contienen poca información y desarrollan inadecuadamente el tema, y solo el grupo experimental supera el umbral del nivel “estándar-bueno” en el T2, cuando alcanza su máximo (22,03). Cabe señalar también que la evolución del grupo de comparación es más constante y marcada, especialmente durante los tres últimos tiempos, puesto que pasa de 18,45 en el T1 a 21,95 puntos en el T3, mientras que el grupo de Secciones Europeas experimenta una leve bajada entre el T2 y el T3.

	T0		T1		T2		T3	
	Contenido							
	Media	σ	Media	σ	Media	σ	Media	σ
AICLE+EFI	20,10	2,46	20,60	2,78	22,03	2,68	21,17	3,11
EFI	18,28	2,01	18,45	2,30	20,28	3,05	21,95	3,26

Tabla 4.11. Resultados longitudinales de cada grupo de estudiantes de ILE (contenido)

Como se expondrá con más detalle en las líneas siguientes, se observan diferencias significativas en el progreso de ambos grupos de estudiantes en términos del contenido de sus redacciones a lo largo del tiempo. Esto indica que sus redacciones muestran mayor desarrollo y amplitud del tema, y que incluyen un contenido más adecuado a la tarea de redacción a medida que transcurren los años (véanse los gráficos de la figura 4.8).

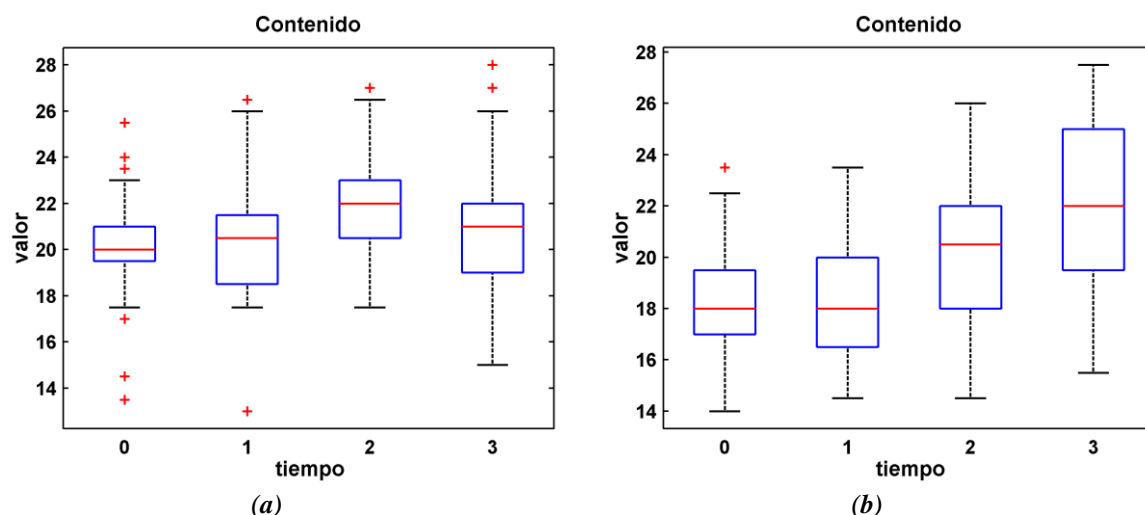


Figura 4.8. Contenido. Gráficos de cajas y bigotes de los resultados longitudinales de cada grupo: (a) grupo experimental y (b) grupo de comparación

Más concretamente, las pruebas estadísticas de contrastes multivariados (traza de Pillai, lambda de Wilks, traza de Hotelling y raíz mayor de Roy) convergen en indicar como significativa la interacción grupo x contenido ($F=8,65$; $p=0,000$) con una potencia observada de 0,99. Dicha significación queda confirmada por las pruebas de efectos intrasujetos que no asumen esfericidad¹⁴¹ (Greenhouse-Geisser y Huynh-Feldt), que arrojan el resultado siguiente: $F=9,86$; $p=0,00$ (potencia observada: 0,99). Las comparaciones por pares indican que el grupo de Secciones Europeas muestra una mejoría estadísticamente significativa en el contenido de sus redacciones durante los dos primeros cursos académicos, es decir, entre el T2 y el T0 (1,93 puntos más; $p=0,000$) y entre el T2 y el T1 (diferencia: 1,43 puntos; $p=0,009$). Por su parte, el grupo de alumnos que solo recibe EFI progresa significativamente en los intervalos siguientes: T2-T0 (2,00 puntos), T3-T0 (diferencia de 3,67 puntos), T2-T1 (1,83 puntos), T3-T1 (3,50 puntos) y T3-T2 (1,67 puntos), con un valor $p=0,00$ en todos los casos.

Si nos movemos ahora hacia el dominio de la organización, que tiene en cuenta la organización de las ideas, la estructuración y la cohesión de los párrafos y la claridad expositiva, la tabla 4.12 muestra que las redacciones de ambos grupos de estudiantes tienen tendencia a presentar una organización más adecuada con el paso del tiempo, puesto que las puntuaciones otorgadas en este ámbito van subiendo a lo largo de los años. De hecho, la diferencia entre el T0 y el T3 es de 2,12 puntos para el grupo experimental y 2,23 para el grupo de comparación. Más concretamente, los estudiantes de Secciones Europeas

¹⁴¹ Según la prueba de esfericidad de Mauchly, $\chi^2=0,74$ y $p=0,005$, con lo que no podemos asumir esfericidad.

empiezan el estudio con una puntuación media en organización de 14,15, alcanzan su máximo (16,27 puntos) en el T2 y se mantienen en esta puntuación hasta el final, mientras que los alumnos que solo reciben EFI experimentan una mejoría constante entre el T0 (11,95 puntos) y el T3 (14,18 puntos). Con todo, no se observan diferencias significativas desde el punto de vista estadístico en ninguno de los dos grupos.

	T0		T1		T2		T3	
	Organización							
	Media	σ	Media	σ	Media	σ	Media	σ
AICLE+EFI	14,15	2,11	15,05	1,78	16,27	1,83	16,27	1,95
EFI	11,95	2,07	12,53	2,00	13,17	2,35	14,18	2,35

Tabla 4.12. Resultados longitudinales de cada grupo de estudiantes de ILE (organización)

Asimismo, es remarcable que las puntuaciones de los estudiantes del grupo experimental parecen moverse en el rango de “estándar-bueno”, lo que indicaría que sus redacciones están algo fragmentadas, que están organizadas de manera poco ligada y cohesionada, si bien las ideas principales destacan, y su secuenciación es lógica pero incompleta. Por su parte, los alumnos que no reciben clases por medio del enfoque AICLE parecen redactar textos con una organización de nivel “flojo-aceptable”, puesto que no son fluidos, presentan las ideas de manera confusa o descohesionada y les falta una secuenciación lógica y un desarrollo más profundo, y solo alcanzan el nivel “estándar-bueno” en el T3.

Por lo que respecta al vocabulario, dominio que incluye la selección y el uso del léxico y la pertinencia del registro, tal como se recoge en la tabla 4.13, ambos grupos de participantes llegan al T3 con una puntuación en vocabulario mucho mayor que la obtenida en el T0 (13,73 vs. 15,60 el grupo experimental y 12,57 vs. 15,20 el grupo que no recibe AICLE). Más concretamente, los aprendices que reciben AICLE junto con EFI alcanzan su máximo en el T2 (15,72), mientras que los alumnos que solo reciben EFI progresan a lo largo de los cuatro tiempos, especialmente entre el T1 y el T3 (2,60 puntos).

	T0		T1		T2		T3	
	Vocabulario							
	Media	σ	Media	σ	Media	σ	Media	σ
AICLE+EFI	13,73	1,89	14,80	1,60	15,72	1,65	15,60	1,62
EFI	12,57	1,63	12,60	1,66	13,77	2,08	15,20	2,13

Tabla 4.13. Resultados longitudinales de cada grupo de estudiantes de ILE (vocabulario)

Estos progresos longitudinales de ambos grupos, que resultan significativos estadísticamente, indican que las dos cohortes de estudiantes hacen un uso más rico y adecuado del léxico en sus redacciones con el paso del tiempo, lo que apunta a un mayor dominio del vocabulario productivo (véanse los gráficos de la figura 4.9). Aun así, constatamos que hay margen de mejora en los dos grupos, puesto que el vocabulario de sus producciones escritas se sitúa entre los niveles “flojo-aceptable” (en el T0 en el caso del grupo experimental y entre el T0 y el T3 en el caso del grupo que solo recibe EFI) –que indica que el léxico es poco variado, que las redacciones contienen errores frecuentes de vocabulario o de forma en expresiones idiomáticas, lo que obstaculiza o confunde el significado–, y “estándar-bueno” (a partir del T1 en el grupo experimental y en el T3 en los alumnos del grupo de comparación), con una amplitud adecuada de léxico y pocos errores de forma o elección léxica, que no oscurecen ni confunden el significado.

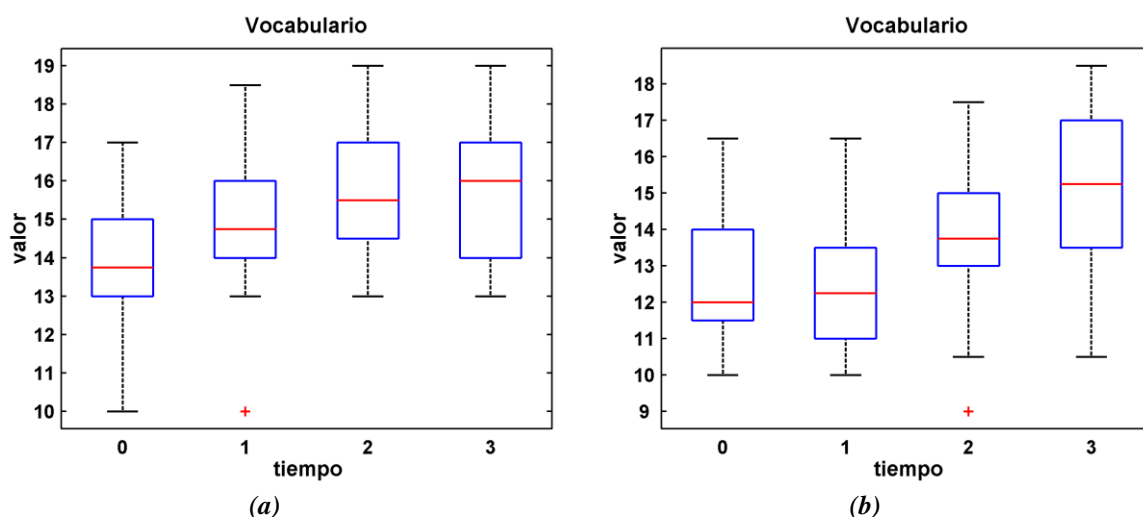


Figura 4.9. Vocabulario. Gráficos de cajas y bigotes de los resultados longitudinales de cada grupo: (a) grupo experimental y (b) grupo de comparación

Si analizamos los resultados descritos en los párrafos anteriores en clave estadística, los contrastes multivariados y las pruebas de efectos intrasujetos que no asumen esfericidad¹⁴² coinciden en que la interacción grupos x vocabulario es significativa ($F=8,13$; $F=8,34$, respectivamente; $p=0,000$ en ambos casos). Asimismo, las comparaciones por pares señalan, por una parte, que las diferencias en cuanto al dominio del vocabulario son significativas en los siguientes intervalos temporales del grupo experimental: T1-T0 (diferencia: 1,07 puntos; $p=0,000$), T2-T0 (diferencia: 1,98; $p=0,000$), T3-T0 (diferencia: 1,87; $p=0,000$) y T2-T1 (diferencia: 0,92 puntos; $p=0,006$). Por la otra

¹⁴² Habida cuenta de que en la prueba de Mauchly $\chi^2=25,96$ y $p=0,000$, no podemos asumir esfericidad.

parte, los alumnos que solo reciben EFI muestran también una evolución longitudinal positiva en cuanto al vocabulario, que resulta estadísticamente significativa entre el T2 y el T0 (1,20 puntos; $p=0,002$), el T3 y el T0 (2,63 puntos; $p=0,000$), el T2 y el T1 (1,17 puntos; $p=0,000$), el T3 y el T1 (diferencia: 2,60 puntos; $p=0,000$) y el T3 y el T2 (1,43 puntos; $p=0,000$).

	T0		T1		T2		T3	
	Uso de la lengua							
	Media	σ	Media	σ	Media	σ	Media	σ
AICLE+EFI	15,08	2,62	16,17	2,37	17,65	2,80	18,27	2,43
EFI	12,70	2,09	13,40	2,18	14,23	2,30	16,17	3,35

Tabla 4.14. Resultados longitudinales de cada grupo de estudiantes de ILE (uso de la lengua)

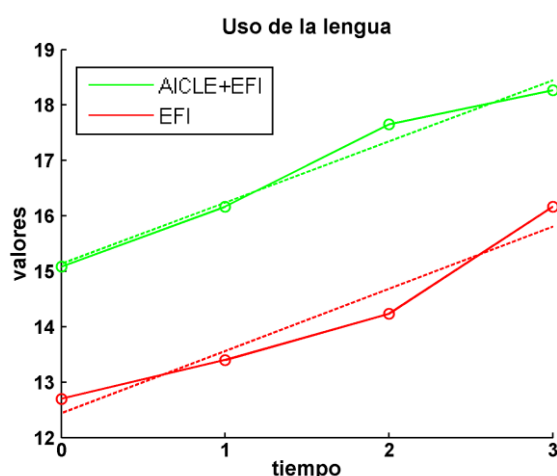


Figura 4.10. Uso de la lengua. Gráfico de resultados y de tendencias (lineales) de ambos grupos

Avanzando hacia el uso de la lengua, dominio que, *grosso modo*, se refiere a los aspectos morfosintácticos de la lengua, como la concordancia entre el sujeto y el predicado, el tiempo y el número verbales, así como el orden de los elementos en la frase y la complejidad de las estructuras utilizadas, ambos grupos de estudiantes muestran una clara tendencia lineal ascendente (véanse la tabla 4.14 y el gráfico de la figura 4.10), lo cual sugeriría que cada vez utilizan la lengua de manera más correcta y que se valen de expresiones sintácticas más complejas. Así, por ejemplo, el grupo experimental muestra un progreso de 3,19 puntos entre el T0 y el T3, mientras que la diferencia entre la puntuación obtenida en el pretest y en el T3 de los alumnos que solo reciben EFI es de 3,47 puntos. Una vez más, sin embargo, las puntuaciones de ambos grupos son bajas (mayoritariamente de nivel “flojo-aceptable”, si bien los alumnos que reciben AICLE en combinación con EFI superan el umbral del nivel “estándar-bueno” en el T3). Aunque ambos grupos siguen

una tendencia clara de progreso a lo largo de los tres cursos escolares, las pruebas de efectos principales muestran que la interacción entre grupos y el tiempo no llega a alcanzar la significación estadística ($F=2,31$; $p=0,08$).

En cuanto al último de los dominios que incluye el Profile para evaluar la producción escrita, la mecánica, que abarca aspectos relacionados con las convenciones lingüísticas, la ortografía y la puntuación, ambos grupos muestran una tendencia longitudinal de evolución constante (T0-T3), como se recoge en la tabla 4.15. Concretamente, los dos grupos obtienen 0,65 puntos más en el T3 respecto del T0. Sin embargo, no se observan diferencias significativas en ningún caso. Además, las puntuaciones obtenidas en mecánica por las dos cohortes de aprendices se sitúan entre los niveles “muy flojo” y “flojo-aceptable”, lo que sugiere la existencia de un considerable margen de mejora en este aspecto, ya que las redacciones presentarían numerosos errores ortográficos, de puntuación y de uso de mayúsculas y minúsculas.

	T0		T1		T2		T3	
	Mecánica							
	Media	σ	Media	σ	Media	σ	Media	σ
AICLE+EFI	2,98	0,75	3,20	0,64	3,48	0,84	3,63	0,72
EFI	2,60	0,53	2,70	0,69	3,03	0,72	3,25	0,88

Tabla 4.15. Resultados longitudinales de cada grupo de estudiantes de ILE (mecánica)

A partir de la suma de las puntuaciones medias obtenidas en los cinco dominios de la escala de Jacobs *et al.* (1981) se calcula la puntuación total para cada grupo de estudiantes de ILE y tiempo de investigación. Dichos resultados, que proporcionan una visión global de la calidad percibida de las redacciones de los aprendices, se presentan en las próximas líneas, tanto de manera cuantitativa (con una puntuación numérica sobre 100) como cualitativa (por medio de los niveles de referencia recogidos en la tabla 3.15 de la página 197). Los dos grupos de aprendices experimentan un progreso longitudinal muy marcado entre el T0 y el T3 en la puntuación total de sus redacciones, diferencias que resultan significativas en ambos grupos, como se explicará a continuación (véase la tabla 4.16).

Concretamente, los alumnos que participan en el programa de Secciones Europeas obtienen 8,88 puntos más en el T3 (74,93) respecto de la puntuación obtenida en el pretest (66,05), si bien alcanzan su máximo en el T2 (con una ligera diferencia de 0,22 puntos respecto del T3). Su rango de puntuación, desde 66,05 hasta 75,15 puntos, corresponde a

un nivel entre intermedio alto (T0-T1) y avanzado bajo (T2-T3). Por su parte, los alumnos que solo reciben EFI obtienen 12,65 puntos más en el T3 que en el T0, lo cual es una muestra del progreso longitudinal constante que experimentan sus textos entre los 58,10 puntos del pretest y su máximo (70,75), que alcanzan al final del estudio. Destaca el gran incremento de 6,27 puntos que muestran durante el último año (entre T2 y T3). Las puntuaciones en producción escrita de este grupo de alumnos corresponden a los niveles intermedio (T0-T2) e intermedio alto (T3).

	T0		T1		T2		T3	
	Puntuación total							
	Media	σ	Media	σ	Media	σ	Media	σ
AICLE+EFI	66,05	8,67	69,82	7,89	75,15	8,45	74,93	8,24
AICLE	58,10	7,47	59,68	8,02	64,48	9,76	70,75	11,28

Tabla 4.16. Resultados longitudinales de cada grupo de estudiantes de ILE (puntuación total)

Si exploramos estos resultados en clave de su significación estadística, las pruebas omnibus convergen en señalar que ambos grupos de estudiantes experimentan un progreso longitudinal significativo en la puntuación total de sus redacciones (véanse los gráficos de la figura 4.11). En efecto, las pruebas de contrastes multivariados arrojan los resultados siguientes: $F=5,71$, $p=0,002$ y potencia observada=0,93. Dicha significación queda confirmada por las pruebas de contrastes intrasujetos que no asumen esfericidad:¹⁴³ $F=5,93$; $p=0,002$. Las comparaciones por pares nos indican que, por una parte, el grupo experimental mejora significativamente en la puntuación total de sus redacciones en los siguientes intervalos temporales: T3-T0 (8,88 puntos; $p=0,000$), T2-T0 (9,10 puntos; $p=0,000$), T1-T0 (3,77 puntos; $p=0,001$), T2-T1 (5,33 puntos; $p=0,000$) y T3-T1 (5,12 puntos; $p=0,005$). Por otra parte, las diferencias longitudinales del grupo que solo recibe EFI son estadísticamente significativas entre el T2 y el T0 (6,38 puntos), el T3 y el T0 (12,65 puntos), el T2 y el T1 (4,80 puntos), el T3 y el T1 (11,07 puntos) y el T3 y el T2 (6,27 puntos), con un valor $p=0,00$ en todos los casos.

¹⁴³ Los resultados de la prueba W de Mauchly no nos permiten asumir esfericidad ($x^2=24,45$; $p=0,000$), con lo que es necesario corregir la ϵ mediante la prueba de Greenhouse-Geisser o de Huynh-Feldt.

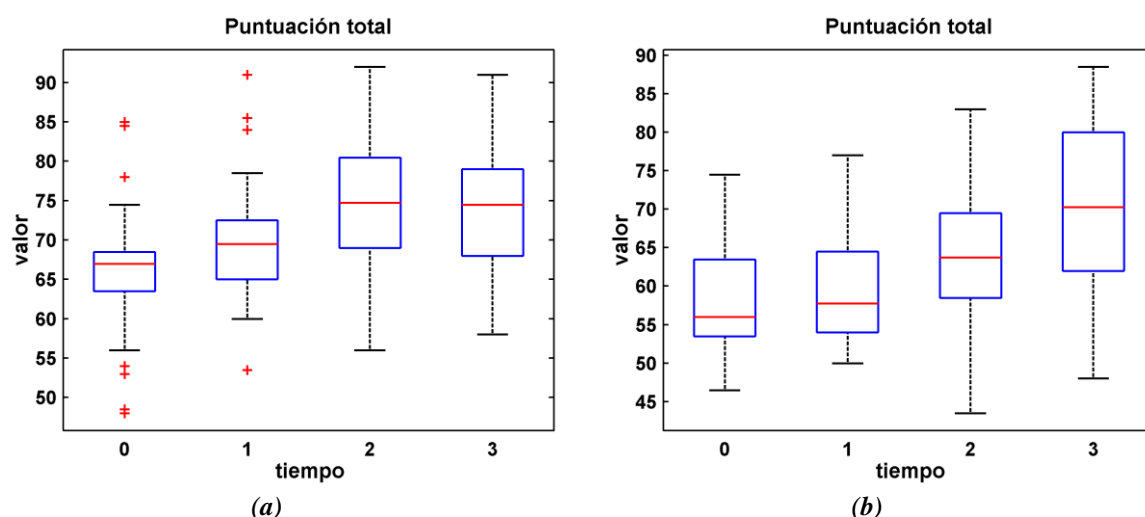


Figura 4.11. Puntuación total. Gráficos de cajas y bigotes de los resultados longitudinales de cada grupo: (a) grupo experimental y (b) grupo de comparación

En definitiva, al usar el Profile para evaluar las redacciones de los estudiantes que reciben una combinación de AICLE y de EFI y las de aquellos que solo tienen la asignatura de ILE observamos, a grandes rasgos, una clara tendencia longitudinal hacia el progreso en la mayoría de los dominios incluidos, aunque especialmente en contenido, vocabulario y en la valoración global en ambos grupos de participantes de ILE. Es más, parece que la tendencia longitudinal intragrupo es más clara en términos de calidad percibida que en los dominios de CAFcoh.

Una vez presentados los resultados longitudinales intragrupo que dan respuesta a nuestra PI-1, estamos en disposición de pasar a la siguiente PI, en la que no nos centraremos en la variable intragrupos (el tiempo), sino en comparar la producción escrita del grupo de Secciones Europeas respecto de los estudiantes que solo reciben EFI. Dichos resultados se presentarán en el apartado 4.3.

4.3. PI-2. Producción escrita general: comparaciones entre los grupos de estudiantes de ILE

En el apartado 4.3, nos proponemos responder a nuestra segunda PI, que se basa en las comparaciones intergrupos sobre los resultados de la producción escrita. Es decir, nos centraremos en analizar la calidad de las RG escritas por el grupo experimental (AICLE + EFI) respecto de las producidas por los estudiantes del grupo de comparación (EFI), con el objetivo de determinar si el grupo de Secciones Europeas, que recibe el doble de horas de

exposición a la lengua meta, progresa más en la escritura que los estudiantes que solo reciben EFI y, en caso afirmativo, en qué dominios y en qué momentos temporales. Siguiendo el modo de proceder de 4.2, presentaremos resultados descriptivos, que posteriormente analizaremos a la luz de las técnicas estadísticas descritas en 3.9 para confirmar las posibles diferencias, y nos valdremos de gráficos para ilustrar los resultados más destacados. Igualmente, nuestra presentación de los resultados tendrá una vertiente doble, en consonancia con la formulación de la PI mencionada (y las dos subpreguntas), que responde a nuestra aproximación dual a la evaluación de la producción escrita general. Por una parte, desde un punto de vista más microanalítico, exploraremos las 21 medidas de CAFCoH utilizadas (véase 4.3.1) y, por la otra, en 4.3.2 nos valdremos también de la escala desarrollada por Jacobs *et al.* (1981) para valorar la calidad percibida de las redacciones desde una perspectiva más global y holística, que hace hincapié en el aspecto comunicativo, como ya hemos discutido.

4.3.1. Resultados en las medidas de CAFCoH

Antes de entrar a comparar el grupo de estudiantes que recibe un tratamiento de la ILE formado por una combinación de AICLE y EFI respecto de los que solo reciben EFI teniendo en cuenta la variable intrasujetos (el tiempo), presentaremos los resultados obviando el factor longitudinal, lo cual nos proporcionará una primera aproximación general al contraste entre grupos. Para ello, usando pruebas de los efectos intersujetos comparamos las medias globales agregadas (calculadas a partir de las cuatro medias temporales) obtenidas por cada uno de los grupos, lo que nos permitirá determinar la existencia de diferencias significativas entre los resultados globales (sin tener en cuenta el momento temporal) de cada grupo de aprendices de ILE.

Por lo tanto, como se recoge en la tabla 4.17, podemos afirmar que el grupo de estudiantes de Secciones Europeas es globalmente mejor que los alumnos que solo reciben EFI en una medida de diversidad léxica (MTLD) y en las tres medidas de corrección (EFT/T, E/T y E/W) y que dichas diferencias son significativas. Además, observamos que en la ratio de subordinación y el índice de familiaridad las diferencias en favor del grupo experimental rozan la significación ($p=0,06$). Con todo, puesto que la perspectiva longitudinal es de interés investigador en esta tesis y, de hecho, constituye su foco principal, en las líneas sucesivas nos centraremos en desgranar los resultados de cada

medida en función del tiempo, con lo que nos basaremos en la interacción entre el tiempo (T0-T3) y el grupo (experimental o de comparación).

Medida	Media AICLE+EFI	Media EFI	F	p	Comparaciones por pares (si $p \leq 0,05$)
CI	0,39	0,42	0,80	0,38	--
CR	1,45	1,36	2,65	0,11	--
SR	1,51	1,42	3,60	0,06	--
CN/T	0,80	0,71	2,86	0,10	--
LD	0,48	0,49	1,84	0,18	--
GI	5,93	5,71	3,37	0,07	--
MTLD	55,31	45,29	14,01	0,00*	Diferencia: 10,03
LS2	2,23	2,41	2,35	0,13	--
AOA	290,21	284,26	1,02	0,32	--
WRDFAM	587,67	590,14	3,85	0,06	--
EFT/T	0,38	0,27	8,34	0,01*	Diferencia: 0,11
E/T	1,20	1,67	12,99	0,01*	Diferencia: -0,48
E/W	0,13	0,20	16,11	0,00*	Diferencia: -0,07
T/M	0,56	0,63	2,84	0,10	--
W/T	9,19	8,65	3,13	0,08	--
W/M	4,88	5,30	1,42	0,24	--
CNCCAUS	17,70	19,23	0,58	0,45	--
CNLogic	27,96	29,70	0,40	0,55	--
CNCADC	9,19	8,23	0,49	0,49	--
CNCTemp	15,37	12,80	1,78	0,18	--
CNCAdd	52,37	50,54	0,39	0,53	--

Tabla 4.17. Resultados de la comparación de las medias agregadas en las medidas de CAFCoH de cada grupo de estudiantes de ILE

Dejando de lado esta comparación intergrupos con las medias agregadas, al evaluar la producción escrita de los dos grupos de estudiantes de ILE por medio de las medias obtenidas en cada tiempo en las 21 medidas de CAFCoH, se observa un panorama bastante dispar por lo que respecta al grupo de estudiantes que obtiene mejores resultados en cada dominio de CAFCoH, medida concreta y momento temporal. Ahora bien, parece detectarse una tendencia a que el grupo experimental obtenga mejores resultados que los alumnos que no reciben AICLE, como se expondrá en los próximos párrafos. Es remarcable, con todo, que en el pretest las dos cohortes de aprendices de ILE muestran un nivel bastante similar, como ya hemos expuesto en repetidas ocasiones.

Por lo que respecta a la complejidad sintáctica, operacionalizada a través del índice de coordinación, las ratios de coordinación y de subordinación y el número de frases nominales complejas por unidad-t, cuyos resultados se recogen en la tabla 4.18, se observa una tendencia a que el grupo experimental obtenga mejores puntuaciones que los

estudiantes que solo reciben EFI. Ahora bien, las diferencias son relativamente pequeñas y no alcanzan la significación estadística en ninguna de las cuatro medidas.

En cuanto al índice de coordinación, en que valores más bajos apuntan a una preponderancia de la subordinación respecto de la coordinación, lo cual indica mayor complejidad, los estudiantes que reciben una combinación de AICLE y EFI tienen tendencia a obtener resultados ligeramente mejores (valores algo más bajos) que los de los alumnos del grupo de comparación en todos los tiempos, excepto en el T1, en que los dos grupos parecen igualarse (0,39). Dicha constatación también parece confirmarse al observar las medias absolutas de ambos grupos (0,39 en los estudiantes de Secciones Europeas vs. 0,42 en los alumnos que solo reciben EFI).

En relación con la ratio de coordinación, observamos la misma tendencia en cuanto a que los aprendices que reciben una combinación de AICLE y EFI obtengan resultados ligeramente superiores a los del grupo de comparación en todos los tiempos y en la media absoluta (1,45 vs. 1,36). Dicha diferencia alcanza su máximo en el T2 (0,21).

Por lo que concierne a la ratio de subordinación, la tendencia a la superioridad del grupo experimental se mantiene, igual que ocurre con las dos medidas indicadas en las líneas anteriores. Por lo tanto, en todos los tiempos de investigación, el grupo que recibe AICLE y EFI tiene tendencia a producir más cláusulas subordinadas que el grupo de comparación, lo que indicaría que el primero muestra un mayor desarrollo de la subordinación y, por ende, de la complejidad sintáctica en la destreza de la escritura. Más concretamente, la diferencia entre ambos grupos alcanza su máximo en el T1 (0,15 en favor de los alumnos que reciben AICLE y EFI) y prácticamente se iguala en el T3 (0,04). Con todo, la media absoluta también es más alta en el caso de los aprendices de Secciones Europeas (1,51 vs. 1,42), quienes también tienen tendencia a obtener los valores máximos más altos (excepto en el T2).

Dejando de lado la coordinación y la subordinación, se observa una tendencia muy similar para el número de frases nominales complejas por unidad-t. En efecto, los estudiantes que reciben el tratamiento de la LE compuesto por una combinación de AICLE y EFI parecen conseguir los valores más altos (que indican un mayor uso de las frases nominales complejas y, por lo tanto, mayor complejidad sintáctica) en comparación con los alumnos del grupo de comparación. No solo obtienen medias más altas en cada uno de los tiempos (con una diferencia de hasta 0,19 en el T2), sino también la media absoluta más elevada (0,80 vs. 0,71), así como los valores máximos (diferencias especialmente marcadas

entre el T1 y el T3) y mínimos más altos en todos los tiempos. Por lo tanto, parece que los estudiantes que reciben AICLE junto con EFI tienen tendencia a producir textos que contienen más frases nominales complejas que sus compañeros que solo reciben EFI, aunque esta tendencia no ha podido ser confirmada estadísticamente.

		Índice de coordinación							
		Media		σ		Mínimo		Máximo	
		AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI
T0		0,46	0,49	0,21	0,25	0,00	0,00	1,00	1,00
T1		0,39	0,39	0,19	0,31	0,00	0,00	0,72	1,00
T2		0,37	0,44	0,17	0,24	0,00	0,11	0,71	1,00
T3		0,33	0,35	0,21	0,21	0,00	0,00	1,00	0,75
TOTAL ¹⁴⁴		0,39	0,42	0,20	0,25	0,00	0,00	1,00	1,00
		Ratio de coordinación							
		Media		σ		Mínimo		Máximo	
		AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI
T0		1,45	1,36	0,29	0,23	1,00	1,00	2,17	2,40
T1		1,39	1,26	0,32	0,21	1,00	1,00	1,91	1,80
T2		1,56	1,35	0,77	0,28	1,00	1,04	5,50	2,07
T3		1,42	1,38	0,25	0,27	1,00	1,00	2,00	2,00
TOTAL		1,45	1,36	0,41	0,25	1,00	1,00	5,50	2,40
		Ratio de subordinación							
		Media		σ		Mínimo		Máximo	
		AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI
T0		1,36	1,26	0,20	0,17	1,00	1,00	1,80	1,67
T1		1,50	1,35	0,35	0,27	1,11	1,00	2,40	2,00
T2		1,59	1,51	0,30	0,39	1,17	1,00	2,27	2,31
T3		1,59	1,55	0,33	0,33	1,00	1,05	2,36	2,30
TOTAL		1,51	1,42	0,30	0,29	1,00	1,00	2,40	2,31
		Nº de frases nominales complejas por unidad-t							
		Media		σ		Mínimo		Máximo	
		AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI
T0		0,71	0,64	0,30	0,28	0,23	0,12	1,44	1,33
T1		0,74	0,66	0,40	0,29	0,29	0,08	2,00	1,24
T2		0,90	0,71	0,32	0,27	0,35	0,08	2,00	1,28
T3		0,86	0,84	0,44	0,37	0,23	0,23	2,20	1,75
TOTAL		0,80	0,71	0,37	0,30	0,23	0,08	2,20	1,75

Tabla 4.18. Resultados obtenidos por el grupo AICLE+EFI vs. el grupo EFI (complejidad sintáctica)

Continuando aún con la complejidad, pero adentrándonos en el vocabulario, constructo que descomponemos en densidad, diversidad (o variación) y sofisticación léxicas, los resultados de la comparación entre las dos cohortes de estudiantes de ILE en producción escrita se muestran en la tabla 4.19. *Grosso modo*, la comparación entre los

¹⁴⁴ En las filas correspondientes al total se indican, para cada grupo de estudiantes, la media global de los valores y de la desviación estándar obtenidos en los cuatro tiempos y el mínimo y el máximo absolutos. Procedemos de este mismo modo en todas las tablas del apartado 4.3.

resultados obtenidos en complejidad léxica por ambos grupos son dispares, igual que sucede en otros dominios de CAFCoh.

Densidad léxica								
	Media		σ		Mínimo		Máximo	
	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI
	T0	0,48	0,50	0,41	0,55	0,41	0,41	0,56
T1	0,47	0,48	0,33	0,49	0,43	0,41	0,54	0,60
T2	0,47	0,48	0,31	0,44	0,42	0,42	0,54	0,62
T3	0,48	0,48	0,43	0,36	0,41	0,41	0,59	0,55
TOTAL	0,48	0,49	0,37	0,46	0,41	0,41	0,59	0,68

Índice de Guiraud								
	Media		σ		Mínimo		Máximo	
	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI
	T0	5,51	5,27	0,58	0,62	3,80	3,91	6,52
T1	5,74	5,21	0,60	0,62	4,60	4,07	6,76	6,24
T2	6,21	5,92	0,80	0,66	4,40	4,63	7,29	7,52
T3	6,26	6,45	0,71	0,76	4,84	5,14	7,58	7,81
TOTAL	5,93	5,71	0,67	0,67	3,80	3,91	7,58	7,81

Medida de diversidad léxica textual								
	Media		σ		Mínimo		Máximo	
	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI
	T0	48,80	41,18	14,15	10,33	24,39	22,67	78,53
T1	49,83	43,18	11,12	13,63	35,42	18,04	79,92	73,00
T2	58,04	46,46	20,57	15,37	25,43	27,14	110,89	100,81
T3	64,59	50,33	17,79	14,49	32,46	31,93	110,54	78,80
TOTAL	55,31	45,29	15,91	13,46	24,39	18,04	110,89	100,81

Sofisticación léxica (LS2)								
	Media		σ		Mínimo		Máximo	
	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI
	T0	0,25	0,24	0,69	0,76	0,09	0,13	0,13
T1	0,22	0,26	0,50	0,69	0,11	0,14	0,14	0,45
T2	0,22	0,25	0,57	0,69	0,11	0,15	0,15	0,45
T3	0,22	0,22	0,65	0,62	0,07	0,09	0,09	0,31
TOTAL	0,23	0,24	0,60	0,69	0,07	0,09	0,09	0,53

Índice de edad de adquisición								
	Media		σ		Mínimo		Máximo	
	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI
	T0	282,49	265,67	33,92	60,72	220,58	219,53	369,33
T1	290,84	284,71	36,27	43,03	225,87	228,50	381,13	437,33
T2	285,21	291,14	38,81	27,42	218,88	252,63	364,73	369,08
T3	302,32	295,53	38,90	45,11	237,39	173,00	385,00	366,91
TOTAL	290,21	284,26	36,98	44,07	218,88	173,00	385,00	437,33

Índice de familiaridad								
	Media		σ		Mínimo		Máximo	
	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI
	T0	586,60	592,64	9,60	7,32	556,71	572,62	599,02
T1	587,48	590,46	6,55	8,08	566,81	573,68	599,95	608,30
T2	589,39	590,44	9,18	4,91	569,78	577,72	602,44	599,53
T3	587,22	587,02	6,49	7,27	569,78	571,18	595,94	598,26
TOTAL	587,67	590,14	7,96	6,90	556,71	571,18	602,44	608,30

Tabla 4.19. Resultados obtenidos por el grupo AICLE+EFI vs. el grupo EFI (complejidad léxica)

Tal como se recoge en la tabla que acabamos de presentar, puede considerarse que en densidad léxica ambos grupos son iguales en todos los tiempos, ya que las diferencias observadas en los valores obtenidos por los estudiantes de los dos grupos son exiguas. Quizás lo más remarcable es que parece que la tendencia apunta a que los valores máximos del grupo de comparación sean ligeramente más altos que los del grupo experimental.

Por lo que respecta al índice de Guiraud, una de las medidas de diversidad léxica utilizadas, el grupo experimental parece obtener mejores resultados que el de comparación, excepto en el T3 (véanse los gráficos de la figura 4.12). Ahora bien, es muy destacable que la ligera diferencia en favor del grupo experimental que se observa en el pretest no sea estadísticamente significativa, con lo que puede considerarse que, con todo, ambos grupos parten de un nivel estadísticamente igual. Aun así, el grupo experimental es significativamente mejor que el de comparación ($p=0,001$) en este indicador en el T1, cuando la diferencia entre ambos grupos (0,53 puntos) es máxima (5,74 vs. 5,21), lo cual quiere decir que las redacciones de los alumnos del grupo experimental presentan un vocabulario más diverso y rico que las de los aprendices del otro grupo un año después de haber iniciado nuestro estudio. Dicha significación se pone de manifiesto con los resultados obtenidos por las pruebas ómnibus, que arrojan los siguientes resultados para la interacción grupos x GI (contrastes multivariados): $F=4,54$; $p=0,007$ (potencia observada de 0,81), los cuales quedan confirmados por las pruebas de efectos intrasujetos que no asumen esfericidad ($F=4,31$; $p=0,01$).

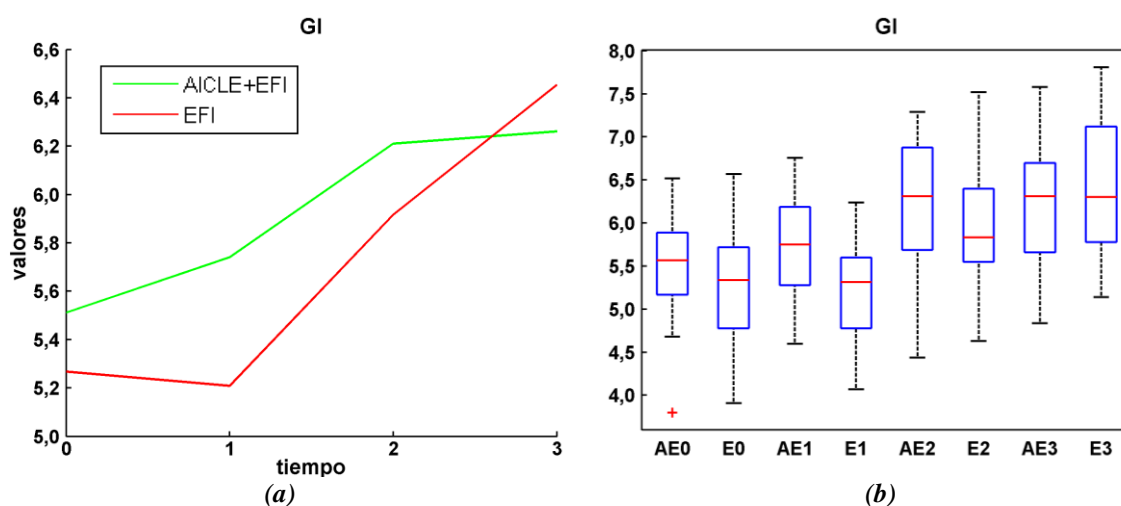


Figura 4.12. Índice de Guiraud. Gráfico de la evolución temporal de ambos grupos (a) y gráfico de cajas y bigotes (b) que compara los resultados obtenidos por cada grupo en cada tiempo (AE: AICLE+EFI, E: EFI)

Siguiendo con la diversidad léxica, pero avanzando ahora hacia la medida de diversidad léxica textual, se observa una clara tendencia a que el grupo experimental obtenga mejores resultados que el grupo de comparación (véanse los gráficos de la figura 4.13). En efecto, los estudiantes que reciben una combinación de AICLE y EFI parecen obtener sistemáticamente puntuaciones más altas en todos los tiempos que los alumnos que solo reciben EFI, lo cual se pone de manifiesto no solo en las medias de cada momento temporal sino también en la media total (55,31 vs. 45,29) y en los valores mínimos y máximos que obtienen, que son considerablemente más altos en el grupo AICLE.

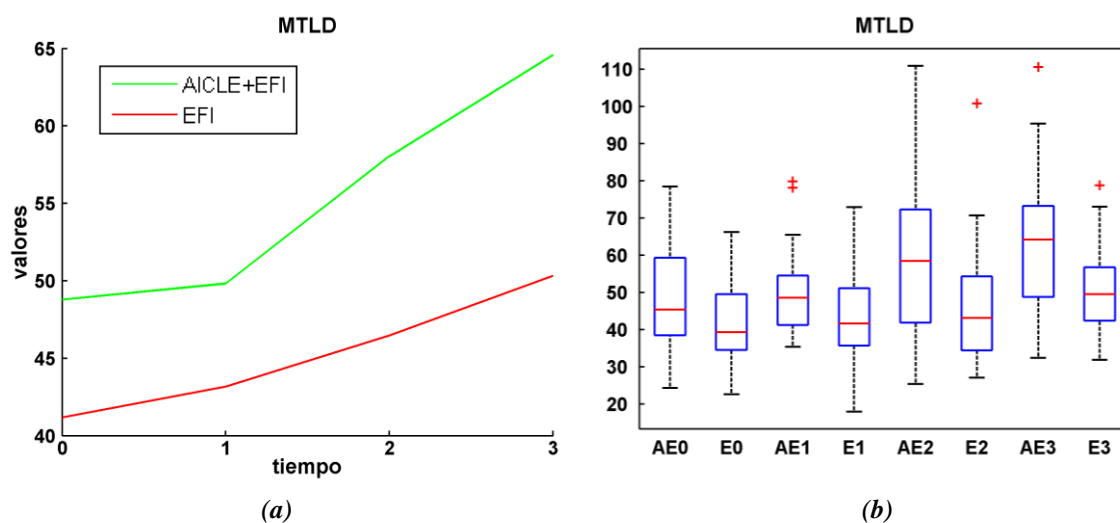


Figura 4.13. MTLT. Gráfico de la evolución temporal de ambos grupos (a) y gráfico de cajas y bigotes (b) que compara los resultados obtenidos por cada grupo en cada tiempo (AE: AICLE+EFI, E: EFI)

Sin embargo, pese a la tendencia observada en la MTLT, el resultado de la interacción entre los grupos y el tiempo para esta medida no es estadísticamente significativo, probablemente debido a la gran variabilidad interna de la muestra. Aun así, es posible que de forma univariante algunas comparaciones pudieran resultar estadísticamente significativas, lo cual consideramos que es necesario explorar, habida cuenta de los claros indicios cualitativos descritos en las líneas precedentes que apuntan a diferencias entre las medias temporales de ambos grupos en favor de los estudiantes que reciben una combinación de AICLE junto con EFI.

Como que la prueba de efectos principales de la variable grupo en cada combinación de niveles de la variable intra (tiempo) es estadísticamente significativa ($F=14,01$; $p=0,00$) se supone que hay diferencias significativas entre los dos grupos dentro de cada período temporal considerado en el factor intra. Los resultados muestran que, en efecto, hay diferencias significativas entre las medias de ambos grupos en la MTLT en

todos los tiempos: T0 (diferencia: 7,62; $p=0,02$), T1 (diferencia: 6,66; $p=0,04$), T2 (diferencia: 11,58; $p=0,02$) y T3 (diferencia: 14,26; $p=0,00$). Estos resultados indican que, en todos los momentos temporales, el grupo de participantes que recibe una combinación de AICLE y EFI utiliza un léxico significativamente más diverso que los alumnos del grupo de comparación, como ya apuntábamos en las líneas precedentes.

Avanzando hacia la sofisticación léxica, el tercero de los ámbitos de la complejidad léxica que analizamos, los resultados son dispares. En la medida LS2 no se observan tendencias claras en ningún momento temporal, con lo cual no se puede determinar que un grupo obtenga mejores resultados que el otro. Ahora bien, en el índice de edad de adquisición parece que los estudiantes del grupo experimental obtienen resultados más altos que los del grupo de comparación (excepto en el T2), lo que apuntaría a que la producción escrita de los alumnos de Secciones Europeas presenta un vocabulario más sofisticado, que se adquiriría en una etapa posterior del desarrollo de la interlengua. Una tendencia análoga de preponderancia del grupo experimental en términos de mayor sofisticación léxica parece observarse al analizar las medias (especialmente hasta el T2) y los máximos y mínimos obtenidos en el índice de familiaridad, en el que los valores más bajos se refieren al vocabulario menos frecuente y, por lo tanto, más sofisticado.

En resumen, los resultados en complejidad presentados en las líneas precedentes muestran que las RG de los alumnos que reciben una combinación de AICLE junto con EFI tienen tendencia a ser más complejas sintácticamente especialmente con más subordinación que las de los estudiantes que solo reciben EFI. Ahora bien, donde se detectan mayores diferencias entre ambos grupos es en el dominio de la variedad o riqueza léxica, en que se observan diferencias significativas en favor del grupo experimental, lo cual indica que dicho grupo muestra un dominio mayor del vocabulario productivo, sobre todo en términos de palabras diferentes.

Por lo que respecta al siguiente dominio de CAFCoH analizado, la corrección, que evaluamos calculando el número de unidades-t sin errores entre el número total de unidades-t, el número de errores por unidad-t y por palabra, los estudiantes del grupo experimental tienen tendencia a producir textos más correctos en todos los momentos temporales que los alumnos que solo reciben EFI. Dichos resultados, que, pese a la clara tendencia en favor del grupo de Secciones Europeas, no alcanzan la significación estadística en ningún caso probablemente debido a la gran desviación estándar, se recogen en la tabla 4.20 de la página 253.

Unidades-t sin errores/unidad-t								
	Media		σ		Mínimo		Máximo	
	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI
T0	0,28	0,23	0,21	0,16	0,00	0,00	0,81	0,55
T1	0,36	0,25	0,22	0,19	0,07	0,00	1,00	0,67
T2	0,43	0,29	0,22	0,17	0,07	0,00	0,86	0,66
T3	0,47	0,32	0,22	0,21	0,00	0,06	0,88	0,86
TOTAL	0,38	0,27	0,22	0,18	0,00	0,00	1,00	0,86

Errores/unidad-t								
	Media		σ		Mínimo		Máximo	
	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI
T0	1,58	1,88	0,77	0,88	0,36	0,32	3,10	4,00
T1	1,19	1,75	0,58	0,66	0,00	0,44	2,60	2,80
T2	1,08	1,58	0,67	0,68	0,14	0,46	3,46	3,36
T3	0,93	1,46	0,55	0,80	0,13	0,15	2,40	3,44
TOTAL	1,20	1,67	0,64	0,76	0,00	0,15	3,46	4,00

Errores/palabra								
	Media		σ		Mínimo		Máximo	
	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI
T0	0,19	0,24	0,09	0,09	0,04	0,11	0,40	0,42
T1	0,14	0,23	0,07	0,10	0,00	0,07	0,33	0,46
T2	0,11	0,19	0,07	0,08	0,01	0,07	0,34	0,44
T3	0,10	0,16	0,05	0,08	0,02	0,02	0,26	0,33
TOTAL	0,13	0,20	0,07	0,09	0,00	0,02	0,40	0,46

Tabla 4.20. Resultados obtenidos por el grupo AICLE+EFI vs. el grupo EFI (corrección)

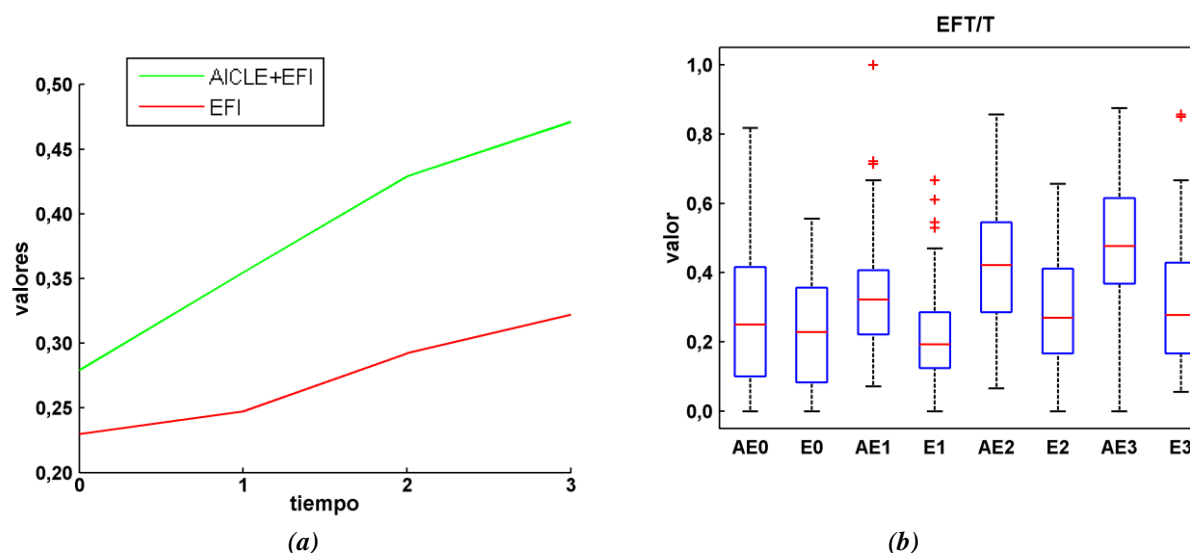


Figura 4.14. EFT/T. Gráfico de la evolución temporal de ambos grupos (a) y gráfico de cajas y bigotes (b) que compara los resultados obtenidos por cada grupo en cada tiempo (AE: AICLE+EFI, E: EFI)

Más concretamente, la medida EFT/T parece revelar que los textos de los estudiantes del grupo que recibe AICLE y EFI contienen más unidades-t sin errores en todos los tiempos que los de los aprendices que solo reciben EFI, tal como se visualiza en los gráficos de la figura 4.14. Lo sugerirían los valores medios de ambos grupos, que son

sistemáticamente más altos en el caso del grupo de Secciones Europeas (T0: 0,28 vs. 0,23; T1: 0,36 vs. 0,25; T2: 0,43 vs. 0,29; T3: 0,47 vs. 0,32), las medias totales (0,38 vs. 0,27) y los valores máximos, que son más altos en los estudiantes del grupo experimental. Además, destaca el hecho de que a medida que avanza el tiempo los resultados en EFT/T se acrecientan a favor del grupo de Secciones Europeas (desde los 0,05 puntos del T0 a los 0,15 del T3). En el caso de los errores por unidad-t, en que los valores más bajos denotan mayor corrección, la tendencia es la misma que la que se describe en el párrafo anterior. Es decir, los aprendices que reciben una combinación de AICLE y EFI redactan unidades-t que contienen menos errores que los alumnos de EFI en todos los momentos temporales (media total: 1,20 vs. 1,67) y la diferencia entre grupos va aumentando a medida que se avanza en el tiempo (T0: 0,30; T1: 0,46; T2: 0,50; T3: 0,53). Igualmente, los estudiantes que reciben AICLE junto con EFI obtienen los valores máximos de errores por unidad-t más bajos en todos los tiempos, lo cual apunta también a una mayor corrección de sus textos. Dichos resultados pueden visualizarse claramente en los gráficos recogidos en la figura 4.15, la cual se presenta a continuación.

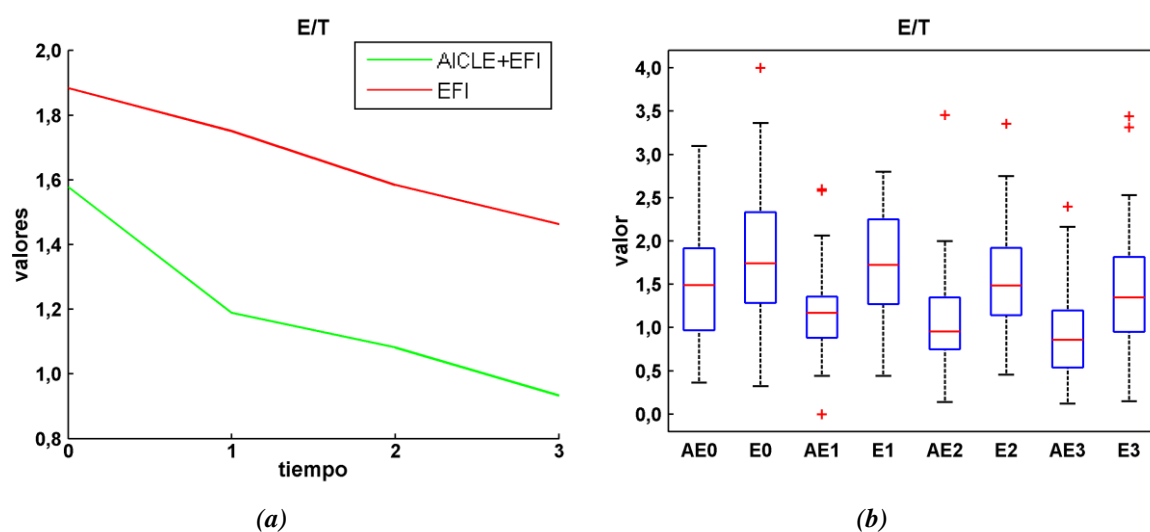


Figura 4.15. E/T. Gráfico de la evolución temporal de ambos grupos (a) y gráfico de cajas y bigotes (b) que compara los resultados obtenidos por cada grupo en cada tiempo (AE: AICLE+EFI, E: EFI)

Respecto del número de errores por palabra, medida en la que puntuaciones más bajas indican mayor corrección, detectamos una tendencia muy similar a la descrita en los párrafos anteriores, que apunta a un mayor dominio de la corrección por parte del grupo experimental en todos los tiempos. Así, por ejemplo, los estudiantes de dicho grupo cometen una media de 0,13 errores por palabra, en contraposición con los 0,20 de los alumnos que solo reciben EFI. Los valores máximos del grupo experimental también son

más bajos en este caso. Con todo, en esta medida, a diferencia de las dos anteriores, las diferencias en las medias de ambos grupos no parecen acrecentarse con el paso del tiempo (véanse los gráficos de la figura 4.16 que presentamos más adelante).

Pese a que la interacción entre los grupos y el tiempo no ha resultado significativa para ninguna de las medidas de corrección utilizadas, es posible que de forma univariante algunas comparaciones pudieran resultar estadísticamente significativas, lo cual creemos conveniente explorar habida cuenta de los indicios en favor del grupo experimental observados y que recogemos en los párrafos anteriores. Para ello, llevamos a cabo la prueba de efectos simples de la variable grupo en cada combinación de niveles de la variable intra (el tiempo) para cada medida de corrección.

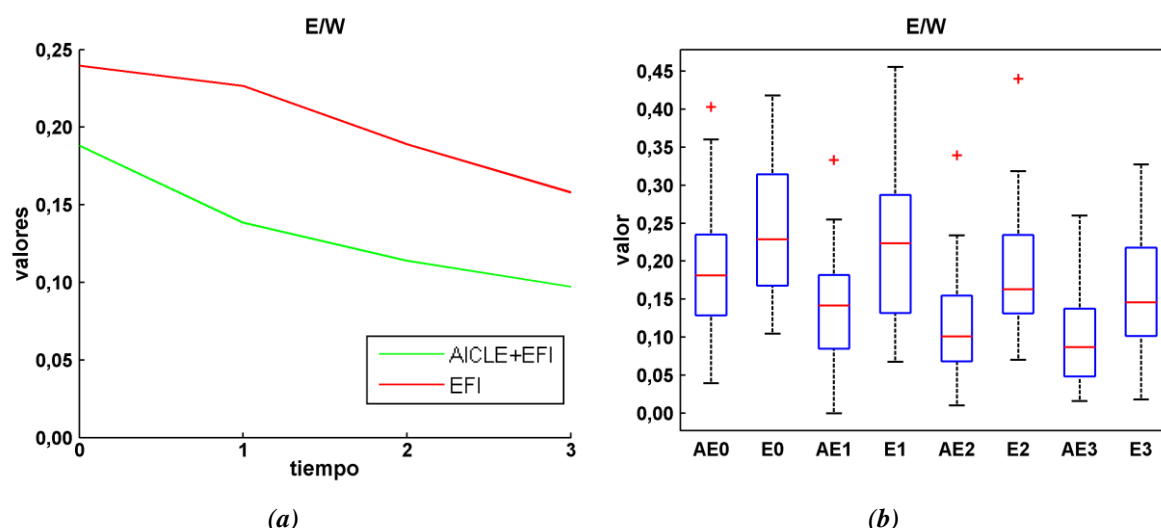


Figura 4.16. E/W. Gráfico de la evolución temporal de ambos grupos (a) y gráfico de cajas y bigotes (b) que compara los resultados obtenidos por cada grupo en cada tiempo (AE: AICLE+EFI, E: EFI)

En el caso de EFT/T, el resultado es significativo ($F=8,34$; $p=0,01$) y las diferencias entre ambos grupos en favor de los estudiantes que reciben AICLE en combinación con EFI se encuentran en el T1 (diferencia: 0,10; $p=0,05$), el T2 (diferencia: 0,14; $p=0,01$) y el T3 (diferencia: 0,15; $p=0,01$). Estos resultados indican que el grupo de estudiantes que recibe AICLE en combinación con EFI redacta textos que contienen más unidades-t sin errores que los alumnos que solo reciben EFI y que la diferencia va aumentando a medida que pasa el tiempo. Además, comparamos mediante un ANOVA la media obtenida en el T1 (0,36) por el grupo que recibe AICLE junto con EFI con la del grupo de comparación en el T2 (0,29), de manera que equiparamos el número de horas de exposición a la lengua meta (210 h), y la media del grupo experimental en el T1 (tras 210 h desde el inicio del estudio) con la del grupo de comparación en el T3 (0,32), tras 315 h de exposición al ILE.

Pese a la ligera ventaja en favor del grupo de comparación, ninguna de las comparaciones arroja un significado estadísticamente significativo ($F=1,56$; $p=0,22$, con las horas de exposición igualadas; $F=0,35$; $p=0,56$, con 105 h más en favor del grupo de comparación). Esto sugiere que ambos grupos de participantes muestran un nivel de corrección escrita similar al controlar la diferencia de horas de exposición a la lengua meta.

Por lo que respecta a la ratio E/T, los contrastes univariados también muestran un resultado significativo ($F=8,34$; $p=0,01$), lo cual indica que las diferencias en las media en el número de errores por unidad-t en favor del grupo experimental son significativas. Más concretamente, las diferencias se encuentran en el T1 (diferencia: $-0,11$; $p=0,00$), el T2 (diferencia: $-0,14$; $p=0,01$) y el T3 (diferencia: $-0,15$; $p=0,04$). Estos resultados indican, por lo tanto, que las redacciones de los estudiantes que reciben AICLE en combinación con EFI contienen menos errores por unidad-t que las de sus compañeros, y que la diferencia aumenta ligeramente con el paso de los años. Además, comparamos ambos grupos manteniendo constantes las horas de exposición a la lengua meta (210 h) y favoreciendo al grupo de comparación (210 h vs. 315 h), tal como hemos procedido con la medida de corrección anterior. Los resultados de la primera comparación, en la que ambos grupos han recibido 210 h de exposición a la lengua meta (el grupo experimental en el T1 vs. el grupo de comparación en el T2), arrojan un resultado significativo ($F=5,89$; $p=0,02$; diferencia: $-0,39$), lo cual indica que el grupo experimental, pese a ser un año más joven que el de comparación (13 vs. 14), comete menos errores por unidad-t. En la segunda comparación, en que el número de horas de exposición a la lengua meta beneficia a los estudiantes que solo tienen la asignatura de ILE (315 h vs. 210 h), la diferencia no es significativa ($F=2,13$; $p=0,13$), si bien el grupo de estudiantes que recibe AICLE en combinación con EFI sigue cometiendo menos errores (1,18 vs. 1,46).

En el caso de los E/W, las pruebas F que contrastan el efecto simple del factor grupos en cada combinación de niveles del factor intra (tiempo) también arrojan un resultado significativo ($F=16,11$; $p=0,00$). En este caso, la significación de las diferencias entre las medias de ambos grupos se alcanza en todos los momentos temporales: T0 (diferencia: $-0,05$; $p=0,03$), T1 (diferencia: $-0,09$; $p=0,00$), T2 (diferencia: $-0,08$; $p=0,00$) y T3 (diferencia: $-0,06$; $p=0,00$). Por lo tanto, los estudiantes que reciben una combinación de AICLE y EFI cometen menos errores en sus redacciones en todos los momentos temporales que los aprendices que solo tienen la asignatura de ILE.

En definitiva, los resultados en corrección presentados muestran, por lo general, que los aprendices que reciben AICLE junto con EFI cometen significativamente menos errores que los alumnos del grupo de comparación. Dichas diferencias en favor del grupo de Secciones Europeas se mantienen incluso al igualar las horas de exposición a la lengua meta.

Moviéndonos ahora hacia el siguiente dominio de CAFCoH analizado, la fluidez, que medimos calculando la longitud media de las unidades-t (o, lo que es lo mismo, el número de palabras por unidad-t), y el número de palabras y de unidades-t por minuto, los resultados de la comparación entre los estudiantes que reciben AICLE junto con EFI y los de los aprendices que solo tienen la asignatura de EFI se recogen en la tabla 4.21. A diferencia de la corrección, la fluidez es un dominio en el cual no se observa una preponderancia clara del grupo experimental sobre el grupo de comparación en todos los tiempos y medidas (ni viceversa), y los resultados son más dispares, como se expondrá con mayor detalle en los párrafos sucesivos.

Unidades-t/minuto								
	Media		σ		Mínimo		Máximo	
	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI
	T0	0,57	0,56	0,22	0,22	0,28	0,24	1,28
T1	0,57	0,51	0,25	0,16	0,20	0,28	1,44	1,00
T2	0,61	0,67	0,19	0,25	0,28	0,32	1,12	1,40
T3	0,47	0,77	0,17	0,35	0,20	0,28	0,76	2,12
TOTAL	0,56	0,63	0,21	0,25	0,20	0,24	1,44	1,00
Palabras/unidad-t								
	Media		σ		Mínimo		Máximo	
	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI
	T0	8,32	8,02	1,72	1,34	6,08	5,00	13,56
T1	8,93	8,12	2,44	1,75	3,96	5,55	17,20	12,00
T2	9,75	8,78	1,57	2,49	7,28	2,76	13,57	13,08
T3	9,76	9,66	2,35	2,52	6,83	5,85	15,17	15,63
TOTAL	9,19	8,65	2,02	2,03	3,96	2,76	17,20	15,63
Palabras/minuto								
	Media		σ		Mínimo		Máximo	
	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI
	T0	4,59	4,31	1,36	1,49	2,84	2,16	8,36
T1	4,84	4,07	1,56	1,60	2,64	2,08	9,64	7,56
T2	5,76	5,92	1,43	2,42	3,76	2,12	8,44	11,80
T3	4,34	6,88	1,37	2,64	2,00	2,84	7,68	12,40
TOTAL	4,88	5,30	1,43	2,04	2,00	2,08	9,64	12,40

Tabla 4.21. Resultados obtenidos por el grupo AICLE+EFI vs. el grupo EFI (fluidez)

Más concretamente, con relación al número de unidades-t por minuto (T/M), ambos grupos obtienen resultados prácticamente idénticos en el T0 (0,57 vs. 0,56). Ahora bien, en

el T1 se observa una ligera ventaja en favor del grupo experimental (0,57 vs. 0,51), que en el T2 (0,61 vs. 0,67) y, especialmente, en el T3 (0,47 vs. 0,77), se invierte en favor del grupo de comparación. Por lo tanto, si bien se parte de una práctica igualdad entre los dos grupos en el pretest, en el T3 el grupo de comparación saca 0,30 puntos de ventaja a los estudiantes del grupo de Secciones Europeas y acaba obteniendo una media global más alta (0,63 vs. 0,56). Dicha diferencia tan marcada en la ratio de T/M obtenida en el T3 en favor del grupo de alumnos que solo reciben EFI es estadísticamente significativa ($p=0,01$). Ello se pone de manifiesto a partir de la convergencia de los contrastes multivariados ($F=6,85$; $p=0,000$) y las pruebas intrasujetos que no asumen esfericidad ($F=11,14$; $p=0,000$) al indicar significación estadística. Esta diferencia demuestra que, si bien los dos grupos de alumnos producen textos que contienen el mismo número de unidades-t al inicio del estudio y, por consiguiente, pueden considerarse iguales en términos de fluidez, en el T3 el grupo de comparación acaba aventajando a los alumnos que reciben AICLE junto con EFI al producir más unidades-t por minuto, como se visualiza en los gráficos de la figura 4.17.

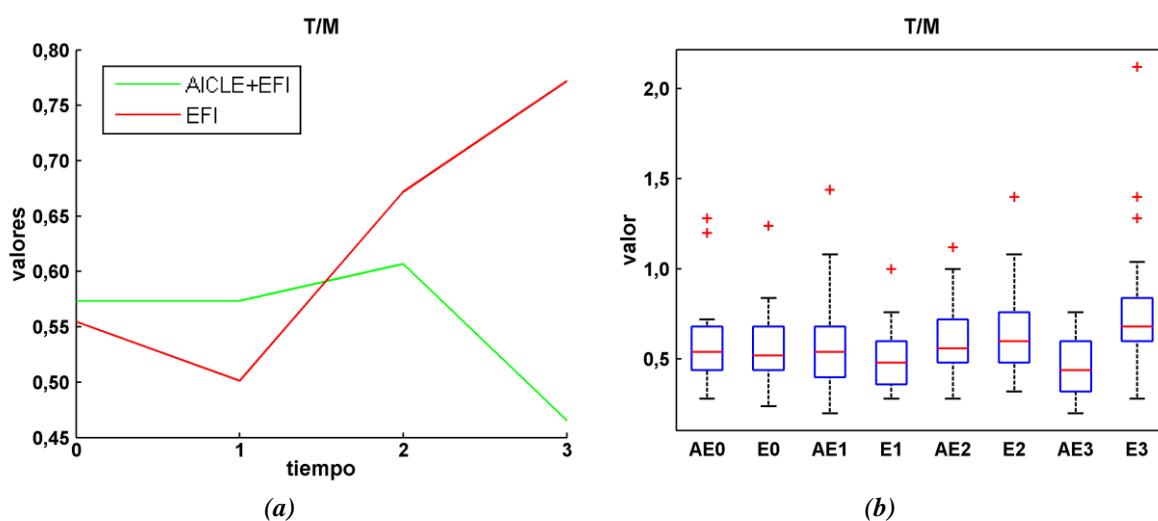


Figura 4.17. T/M. Gráfico de la evolución temporal de ambos grupos (a) y gráfico de cajas y bigotes (b) que compara los resultados obtenidos por cada grupo en cada tiempo (AE: AICLE+EFI, E: EFI)

Por lo que respecta a la segunda medida de fluidez, la longitud media de las unidades-t (W/T), la producción escrita del grupo que recibe AICLE junto con EFI parece producir unidades-t más largas que las del grupo de comparación en todos los momentos temporales. Esta tendencia también se observa en la media global (9,19 vs. 8,65) y en los valores mínimos y máximos, que son sistemáticamente más altos en el grupo experimental. Ahora bien, es destacable que, pese a que en el T2 se alcanza la diferencia máxima en favor del grupo experimental (0,97 puntos), un año más tarde (T3) la ventaja de dicho

grupo es de solo 0,10. Con todo, ninguna de las mencionadas diferencias se confirma estadísticamente.

Si comparamos ahora los dos grupos de estudiantes usando la última de las medidas de fluidez, el número de palabras por minuto (W/M), en los gráficos de la figura 4.18 observamos que en el T0 y en el T1 el grupo experimental tiene tendencia a obtener resultados más altos que los del grupo de comparación (con una diferencia de 0,28 y 0,77 puntos respectivamente). Estos resultados, que no alcanzan la significación estadística, apuntarían a una mayor fluidez del grupo experimental durante el primer año del estudio. Ahora bien, a partir del T2, la tendencia en cuanto a la ratio de W/M de las producciones escritas de ambos grupos de aprendices se invierte (grupo experimental: 5,76 vs. grupo de comparación: 5,92) y la diferencia alcanza su máximo en favor del grupo de comparación al final del estudio (2,54 puntos), de manera que los alumnos que no reciben AICLE acaban obteniendo también una media global más alta en palabras por minuto (5,30 vs. 4,88). Esta ventaja tan marcada en el T3 a favor del grupo de comparación es estadísticamente significativa ($p=0,000$) e indica que las redacciones de dicho grupo son más extensas que las del grupo experimental al finalizar la ESO. Más concretamente, los contrastes multivariados arrojan una $F=12,88$ y $p=0,000$ y las pruebas de efectos intrasujetos confirman la significación de la diferencia ($F=17,72$; $p=0,000$) en el T3.

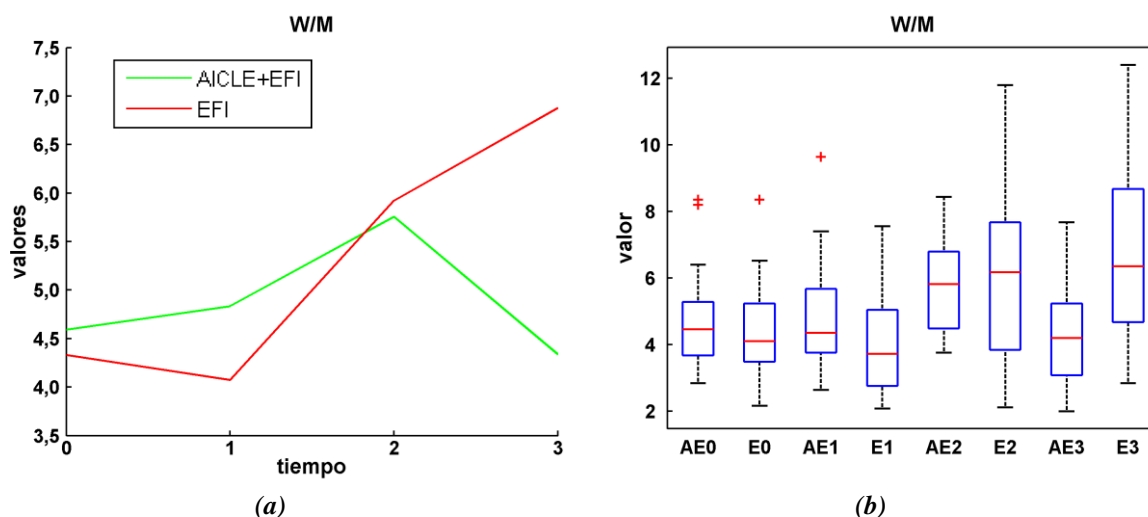


Figura 4.18. W/M. Gráfico de la evolución temporal de ambos grupos (a) y gráfico de cajas y bigotes (b) que compara los resultados obtenidos por cada grupo en cada tiempo (AE: AICLE+EFI, E: EFI)

En definitiva, los resultados sobre fluidez presentados en los párrafos anteriores muestran un panorama dispar. Por una parte, el grupo experimental tiene tendencia a producir unidades-t más largas que los alumnos que solo reciben EFI. Por otra parte, los

aprendices del grupo de comparación muestran una mayor fluidez que los de Secciones Europeas en el número de unidades-t y palabras por minuto, especialmente en el T3. Dichas diferencias en favor de los estudiantes que reciben menos exposición a la lengua meta resultan estadísticamente significativas, con lo que podemos afirmar que las RG de los alumnos que solo reciben EFI muestran claros signos de una mayor fluidez.

Tasa de incidencia de conectores causales								
	Media		σ		Mínimo		Máximo	
	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI
	T0	16,41	12,00	11,77	11,47	0,00	0,00	42,02
T1	15,52	21,13	10,05	17,15	0,00	0,00	37,59	73,40
T2	17,41	22,88	10,96	13,66	0,00	0,00	45,46	84,11
T3	21,47	20,91	14,21	12,42	0,00	0,00	54,95	73,86
TOTAL	17,70	19,23	11,75	13,68	0,00	0,00	54,95	84,12
Tasa de incidencia de conectores lógicos								
	Media		σ		Mínimo		Máximo	
	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI
	T0	23,53	24,72	19,37	15,82	0,00	0,00	81,08
T1	30,83	29,02	17,22	18,74	0,00	0,00	57,85	73,40
T2	29,65	33,72	14,34	19,20	0,00	0,00	51,14	84,11
T3	27,80	31,35	19,66	16,91	0,00	0,00	82,09	73,86
TOTAL	27,95	29,70	17,65	17,67	0,00	0,00	82,09	84,11
Tasa de incidencia de conectores adversativos y contrastivos								
	Media		σ		Mínimo		Máximo	
	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI
	T0	8,93	10,68	9,69	11,71	0,00	0,00	32,41
T1	9,36	5,95	10,49	9,31	0,00	0,00	27,28	36,70
T2	12,15	8,11	9,80	8,30	0,00	0,00	36,84	32,71
T3	6,32	8,24	8,68	8,60	0,00	0,00	38,46	28,41
TOTAL	9,19	8,25	9,67	9,48	0,00	0,00	38,46	53,57
Tasa de incidencia de conectores temporales								
	Media		σ		Mínimo		Máximo	
	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI
	T0	14,36	6,92	11,81	10,18	0,00	0,00	32,79
T1	17,13	14,12	13,07	13,72	0,00	0,00	50,31	54,05
T2	14,78	12,41	11,88	10,62	0,00	0,00	37,04	36,70
T3	15,21	17,74	13,82	9,07	0,00	4,39	43,48	33,56
TOTAL	15,37	12,80	12,65	10,90	0,00	0,00	50,31	54,05
Tasa de incidencia de conectores aditivos								
	Media		σ		Mínimo		Máximo	
	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI
	T0	55,90	50,55	19,13	20,61	28,81	10,20	97,22
T1	56,33	43,76	17,25	24,12	18,69	0,00	82,35	112,68
T2	53,47	56,29	14,63	21,29	25,00	16,81	86,96	111,80
T3	43,76	51,58	19,24	16,63	9,90	23,81	85,11	87,25
TOTAL	52,37	50,54	17,56	20,67	9,90	0,00	97,22	112,68

Tabla 4.22. Resultados obtenidos por el grupo AICLE+EFI vs. el grupo EFI (cohesión)

Por último, en cuanto a las tasas de incidencia de los conectores causales, lógicos, adversativos y contrastivos, temporales, y aditivos, medidas con las que operacionalizamos el dominio de la cohesión, resumimos los resultados obtenidos por un grupo de estudiantes y el otro en la tabla 4.22 que hemos presentado en la página 260. A grandes rasgos, no se observan tendencias claras en cuanto a qué grupo utiliza más conectores causales y aditivos en cada momento temporal, aunque sí parece que el grupo experimental obtiene tasas de incidencia mayores de conectores temporales y adversativos y contrastivos, pero solo hasta el T2, y que las tareas de redacción del grupo de comparación contienen más conectores lógicos de media. No obstante, en el dominio de la cohesión no se constatan estadísticamente diferencias significativas. Es remarcable, también, que la desviación típica es muy alta en todas las medidas de cohesión y momentos temporales evaluados.

Por lo que respecta a los conectores causales, como ya hemos indicado, no puede determinarse cuál de los dos grupos obtiene mejores resultados, puesto que, si atendemos a los valores medios obtenidos en cada momento temporal, se observa que en el pretest (16,41 vs. 12,00) y en el T3 (21,47 vs. 20,91) el grupo experimental parece usar más conectores causales que los alumnos que solo reciben EFI, mientras que en los momentos temporales intermedios (T1 y T2) la tendencia se invierte en favor del grupo de comparación (15,52 vs. 21,13 y 17,41 vs. 22,88). Es destacable, asimismo, que la media global del grupo de comparación es 1,57 puntos superior a la de los aprendices de Secciones Europeas, que ambos grupos cuentan en todos los momentos temporales con estudiantes que no utilizan en sus redacciones ningún conector para marcar relaciones de causalidad, y que los valores máximos obtenidos por el grupo de comparación en esta medida son sistemáticamente superiores a los del grupo experimental.

Avanzando hacia los conectores lógicos, en general, las tareas de redacción del grupo de comparación parecen contener más conectores de este tipo (29,70 vs. 27,95) y en la mayoría de los momentos temporales (T0, T2 y T3), aunque la tendencia no se mantiene si se atiende a los valores máximos obtenidos por cada grupo. De nuevo, es destacable la ausencia total de conectores lógicos en alguna producción escrita de cada grupo en cada momento temporal.

Por lo que concierne a los conectores adversativos y contrastivos, se detecta una mayor presencia en los textos escritos por el grupo de Secciones Europeas entre T0 y T2, diferencia que se va acrecentando a medida que avanza el tiempo (1,75 en el T0; 3,41 en el T1 y 4,04 en el T2), hasta que en el T3 la tendencia se invierte y es el grupo de

comparación quien utiliza más conectores para indicar oposición o contrariedad de sentido (6,32 vs. 8,24). Con todo, los estudiantes que reciben una combinación de AICLE y EFI obtienen un valor medio global (9,19) más alto que el de los alumnos del grupo de comparación (8,25). Asimismo, es también destacable que en todos los tiempos haya aprendices de ambos grupos que redacten su correo electrónico sin utilizar ningún conector adversativo y contrastivo.

La tendencia relativa a los conectores adversativos y contrastivos reseñada en el párrafo anterior se repite en el caso de los conectores temporales. Por lo tanto, observamos que entre el T0 y el T2 el grupo experimental produce textos que contienen más conectores de este tipo que el grupo de comparación, si bien la diferencia no aumenta con el paso del tiempo. Además, la tendencia se invierte al final del estudio, de manera que el grupo de comparación pasa a utilizar más conectores que expresan relaciones temporales (15,21 vs. 17,74). En este caso, la media global del grupo de Secciones Europeas (15,37) también es más alta que la del grupo de comparación (12,80).

Finalmente, los conectores aditivos no siguen una distribución uniforme entre grupos, con lo que no podemos determinar cuál de los dos grupos tiene tendencia a utilizarlos más. Ahora bien, es destacable, como ya hemos indicado, que este tipo de conectores, que señalan que la frase posterior sigue la misma línea temática que las anteriores, es el más utilizado con creces por ambos grupos de estudiantes en todos los momentos temporales, con máximos que se acercan o superan (incluso holgadamente) los 100 puntos.

En resumen, la cohesión por medio de conectores explícitos es un componente de la escritura que parecen dominar poco ambos grupos de aprendices. Es remarcable, en este sentido, que no hay diferencias significativas en favor de ninguno de los dos grupos en ninguno de los cinco tipos de conectores analizados, y que tampoco se observan tendencias claras en cuanto al uso de un tipo de conector respecto de otro.

Para terminar, tras haber presentado en este apartado el panorama que se deriva de la comparación de los resultados obtenidos en las 21 medidas analíticas de CAFCoH por los alumnos que reciben una combinación de AICLE y EFI y por aquellos que solo tienen la asignatura de ILE, estamos en disposición de pasar a explorar cuál de los dos grupos obtiene mejores resultados en términos de calidad percibida de sus redacciones. Para ello, a continuación (en 4.3.2) contrastaremos los resultados de ambos grupos en los cinco componentes (contenido, organización, vocabulario, uso de la lengua y mecánica) y en la

puntuación total de la escala de Jacobs *et al.* (1981), que evalúa la producción escrita desde un punto de vista más holístico teniendo en cuenta por encima de todo su eficacia comunicativa.

4.3.2. Resultados en calidad percibida

Como primera aproximación a la comparación de la calidad percibida de las redacciones del grupo de estudiantes que reciben AICLE junto con EFI en contraposición de los que solo reciben EFI, exploramos los resultados agregados de cada grupo (es decir, las medias totales sin tener en cuenta el tiempo). Tal como se muestra en la tabla 4.23, los alumnos de Secciones Europeas obtienen, de manera global, mejores puntuaciones en todos los elementos del Profile, diferencias que alcanzan la significación estadística en todos los casos, con lo que podemos afirmar que se los aprendices que reciben una combinación de AICLE y EFI son mejores en escritura que los que solo reciben EFI, cuando se los evalúa en términos de calidad percibida de sus RG. Con todo, puesto que la perspectiva longitudinal es de interés investigador en esta tesis, en los párrafos sucesivos centraremos nuestra atención en la comparación entre grupos considerando la variable tiempo.

Medida	Media AICLE+EFI	Media EFI	F	p	Comparaciones por pares (si $p \leq 0,05$)
Contenido	20,98	19,74	4,27	0,04	Diferencia: 1,23
Organización	15,43	12,96	32,78	0,00	Diferencia: 2,47
Vocabulario	14,93	13,53	13,15	0,00	Diferencia: 1,43
Uso de la lengua	16,79	14,13	21,54	0,00	Diferencia: 2,67
Mecánica	3,33	2,90	7,66	0,01	Diferencia: 0,43
Puntuación total	71,49	63,25	16,67	0,00	Diferencia: 8,23

Tabla 4.23. Resultados de la comparación de las medias agregadas en los diferentes componentes del Profile de cada grupo de estudiantes de ILE

A grandes rasgos, la perspectiva longitudinal por lo que respecta a la comparación entre grupos de los resultados obtenidos en la destreza de la escritura en cada uno de los cinco componentes del Profile y en la puntuación total es de clara preponderancia del grupo experimental por encima de los estudiantes que solo reciben EFI, a menudo confirmada por la significación estadística de las diferencias observadas. Sin embargo, cabe matizar dicha afirmación, puesto que no siempre el grupo experimental obtiene mejores resultados, como se verá en los párrafos posteriores. Asimismo, hay que tener en

cuenta que en algunas medidas se parte de diferencias significativas de origen (en el pretest) entre ambos grupos.

Empezando por el contenido, se trata de un componente de la producción escrita en el que los estudiantes del grupo que recibe AICLE junto con EFI obtienen resultados más altos a lo largo de los dos primeros cursos escolares que los alumnos que solo reciben EFI (T0: 20,10 vs. 18,28; T1: 20,60 vs. 18,45 y T2: 22,03 vs. 20,28). Por lo tanto, la diferencia en favor del grupo experimental alcanza su máximo en el T2 (2,15). Además, la media global también es más alta en el caso del grupo que recibe AICLE junto con EFI (20,98) respecto del grupo de comparación (19,74) como se visualiza en la tabla 4.24. Estos resultados indican que el grupo experimental produce textos cuyo contenido desarrolla el tema y cumple la tarea de manera más adecuada y eficaz que los del grupo de comparación. Ahora bien, la tendencia en el T3 se invierte, puesto que en este momento temporal es el grupo de comparación el que obtiene resultados ligeramente superiores (diferencia: 0,78 puntos). Con todo, hay que destacar que las puntuaciones no son extraordinariamente altas en ningún caso. De hecho, las medias temporales del grupo experimental obtenidas entre el T0 y el T1 y en el T3 corresponden al límite superior del nivel “flojo-aceptable” y solo en el T2 alcanzan el umbral del nivel “estándar-bueno”, y las del grupo de comparación pertenecen en todo momento al nivel “flojo-aceptable”, lo cual indica que hay considerable margen de mejora en ambos grupos.

	Contenido							
	Media		σ		Mínimo		Máximo	
	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI
T0	20,10	18,28	2,46	2,01	13,50	14,00	25,50	23,50
T1	20,60	18,45	2,78	2,30	13,00	14,50	26,50	23,50
T2	22,03	20,28	2,68	3,04	17,50	14,50	27,00	26,00
T3	21,17	21,95	3,11	3,26	15,00	15,50	28,00	27,50
TOTAL	20,98	19,74	2,76	2,65	13,00	14,00	28,00	27,50

Tabla 4.24. Resultados obtenidos por el grupo AICLE+EFI vs. el grupo EFI (contenido)

De hecho, al analizar estadísticamente dichas diferencias entre las puntuaciones en contenido de ambos grupos de participantes, los resultados del ANOVA señalan diferencias significativas, ya que la interacción grupos x contenido en los contrastes multivariados ($F=8,65$; $p=0,00$) y en las pruebas intrasujetos que no asumen esfericidad ($F=9,68$; $p=0,000$) convergen en indicar significación. Concretamente, el grupo experimental obtiene puntuaciones significativamente más altas que las del grupo de

comparación en el T0 (diferencia: 1,82; $p=0,003$), en el T1 (diferencia: 2,15; $p=0,002$) y en el T2 (diferencia: 1,75; $p=0,02$), como se representa en los gráficos de la figura 4.19.

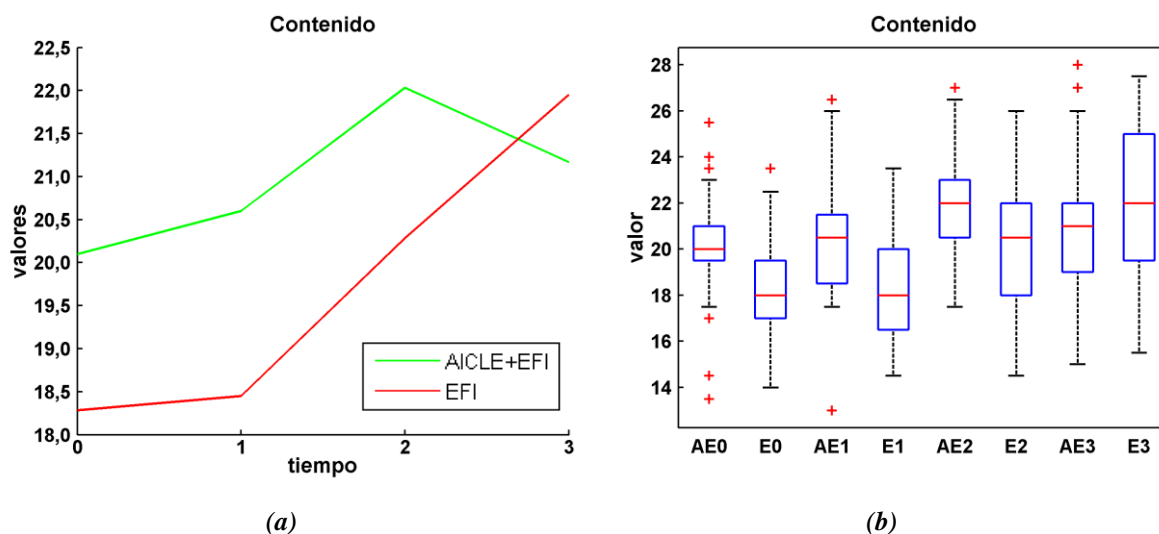


Figura 4.19. Contenido. Gráfico de la evolución temporal de ambos grupos (a) y gráfico de cajas y bigotes (b) que compara los resultados obtenidos por cada grupo en cada tiempo (AE: AICLE+EFI, E: EFI)

Por lo que respecta a la organización de los textos producidos por los dos grupos de aprendices, el grupo que recibe AICLE junto con EFI tiene tendencia a obtener puntuaciones más altas que las del grupo de comparación en todos los momentos temporales y en la media total. Además, mientras que el valor absoluto de las puntuaciones de los alumnos del grupo experimental oscila entre los 9,50 puntos y los 19,00 puntos, el rango de puntuaciones mínimas y máximas del grupo de comparación es más bajo (8,50-18,00 puntos). Esta tendencia apuntaría a que los textos de los alumnos del grupo experimental están mejor estructurados y cohesionados y que los párrafos y las ideas se presentan de manera más clara. Sin embargo, esta preponderancia del grupo experimental no resulta estadísticamente significativa. Es remarcable, asimismo, que la diferencia máxima en las puntuaciones medias en favor del grupo de Secciones Europeas se alcanza en el T2 (3,1 puntos) y que solo un año después (T3) esta diferencia se reduce hasta su mínimo (2,09).

Con todo, las puntuaciones en organización del grupo de alumnos que recibe AICLE y EFI se mueven entre los niveles “estándar-bueno” en todos los momentos temporales (14,15-16,27). Por su parte, el grupo de comparación solo alcanza el umbral de este nivel en el T3 (14,18), puesto que en el resto de los momentos temporales obtiene puntuaciones (11,95-13,17) que corresponden al nivel “flojo-aceptable”. Ello indicaría que la organización de las redacciones de nuestros participantes aún debe mejorar

considerablemente, sobre todo por lo que respecta al grupo de comparación (véase la tabla 4.25).

	Organización							
	Media		σ		Mínimo		Máximo	
	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI
T0	14,15	11,95	2,11	2,07	9,50	9,00	18,00	17,00
T1	15,05	12,53	1,78	2,00	12,00	10,00	18,50	17,00
T2	16,27	13,17	1,83	2,35	12,50	8,50	19,00	18,00
T3	16,27	14,18	1,95	2,35	12,00	9,00	19,00	17,50
TOTAL	15,43	12,96	1,92	2,19	9,50	8,50	19,00	18,00

Tabla 4.25. Resultados obtenidos por el grupo AICLE+EFI vs. el grupo EFI (organización)

En cuanto al vocabulario, el tercer elemento que evaluamos por medio del Profile, las tendencias observadas son muy similares a las que se detectan en la organización y que se describen en los párrafos anteriores. Por lo tanto, en el vocabulario, también, las puntuaciones medias del grupo de estudiantes que recibe AICLE en combinación con EFI son más altas que las del grupo de comparación en todos los momentos temporales, aunque son relativamente bajas en ambos grupos (entre los niveles “flojo-aceptable” y “estándar-bueno” en el grupo experimental y de nivel “flojo-aceptable” en el grupo de comparación), y la diferencia más exigua (0,40 puntos) en favor del primer grupo se alcanza igualmente en el T3, tal como se recoge en la tabla 4.26. Además, la media global del grupo experimental (14,96) es considerablemente superior a la del grupo de comparación (13,53 puntos), y la tendencia a la preponderancia en términos de vocabulario productivo de los alumnos que reciben AICLE en combinación de EFI se manifiesta también en los valores absolutos mínimos y máximos de las puntuaciones de sus redacciones, que van desde los 10,00 hasta los 19,00 puntos, mientras que el rango del grupo de comparación abarca puntuaciones ligeramente inferiores (9,00-18,50). Esta superioridad de los aprendices que reciben AICLE y EFI indica que sus textos despliegan un repertorio léxico más rico y que muestran un mayor dominio del vocabulario productivo.

	Vocabulario							
	Media		σ		Mínimo		Máximo	
	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI
T0	13,73	12,57	1,89	1,63	10,00	10,00	17,00	16,50
T1	14,80	12,60	1,60	1,66	10,00	10,00	18,50	16,50
T2	15,72	13,77	1,65	2,08	13,00	9,00	19,00	17,50
T3	15,60	15,20	1,63	2,13	13,00	10,50	19,00	18,50
TOTAL	14,96	13,53	1,69	1,88	10,00	9,00	19,00	18,50

Tabla 4.26. Resultados obtenidos por el grupo AICLE+EFI vs. el grupo EFI (vocabulario)

Mediante el análisis estadístico realizado por medio del ANOVA mixto, los contrastes multivariados ($F=8,13$; $p=0,000$) y las pruebas de efectos intrasujetos que no asumen esfericidad ($F=8,34$; $p=0,000$) confirman que hay diferencias significativas entre las puntuaciones medias en vocabulario obtenidas por el grupo experimental y el de comparación, en favor del primero. Más concretamente, la mencionada preponderancia en vocabulario productivo del grupo de Secciones Europeas sobre los alumnos que solo reciben EFI alcanza la significación estadística en el T0 (diferencia: 1,17 puntos; $p=0,013$), el T1 (diferencia: 2,20 puntos; $p=0,000$) y el T2 (diferencia: 1,95 puntos; $p=0,000$), lo cual indica que entre principios de 2º y final de 3º de ESO (T0 y T2) los estudiantes del grupo experimental muestran un dominio significativamente mayor del vocabulario productivo escrito en comparación con los alumnos que no reciben AICLE (véanse los gráficos de la figura 4.20).

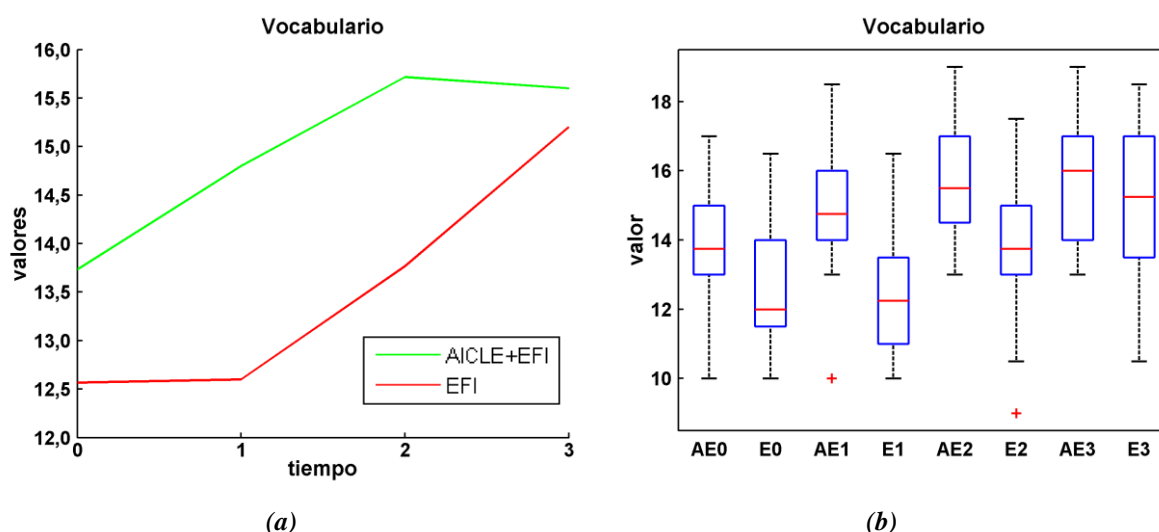


Figura 4.20. Vocabulario. Gráfico de la evolución temporal de ambos grupos (a) y gráfico de cajas y bigotes (b) que compara los resultados obtenidos por cada grupo en cada tiempo (AE: AICLE+EFI, E: EFI)

En relación con el uso de la lengua, el cuarto de los dominios analizados, los resultados sugieren en todos los momentos temporales una preeminencia del grupo experimental en los aspectos morfosintácticos de la lengua escrita, como puede comprobarse con los datos recogidos en la tabla 4.27 de la página 268. Esto se manifiesta en los valores medios obtenidos por ambos grupos en cada tiempo, en la media total (16,79 vs. 14,13) y en el rango de valores mínimos y máximos alcanzado por cada grupo, que incluye valores más altos en el caso de los alumnos que reciben una combinación de AICLE junto con EFI (11,00-23,50 vs. 9,50-21,00), en comparación con los estudiantes que solo tienen la materia de ILE. Esta tendencia a la superioridad del grupo que recibe

AICLE junto con EFI, la cual no resulta significativa estadísticamente ($p=0,08$), sería un indicio de que las tareas de redacción de los aprendices del grupo experimental presentan menos errores de tipo morfosintáctico y muestran un uso más rico de estructuras sintácticas sofisticadas en contraposición con el grupo que no recibe AICLE.

	Uso de la lengua							
	Media		σ		Mínimo		Máximo	
	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI
T0	15,08	12,70	2,62	2,09	11,00	10,00	21,00	17,00
T1	16,17	13,40	2,37	2,18	12,00	10,50	22,50	18,00
T2	17,65	14,23	2,80	2,30	11,00	9,50	23,50	18,50
T3	18,27	16,17	2,43	3,35	13,00	10,50	22,00	21,00
TOTAL	16,79	14,13	2,56	2,48	11,00	9,50	23,50	21,00

Tabla 4.27. Resultados obtenidos por el grupo AICLE+EFI vs. el grupo EFI (uso de la lengua)

Otro aspecto remarcable es que, una vez más, la diferencia máxima entre los valores medios en uso de la lengua de las producciones escritas de ambos grupos en favor del experimental se alcanza en el T2 (3,42 puntos), aunque solo un año después (T3) esta diferencia se reduce hasta su mínimo (2,1 puntos). Además, en el dominio del uso de la lengua también parece que, en todos los momentos temporales, las puntuaciones obtenidas por las redacciones de cada uno de los dos grupos de aprendices de ILE pueden mejorar considerablemente, puesto que corresponden al nivel “flojo-aceptable” y solo el grupo de comparación rebasa el umbral del siguiente nivel (“estándar-bueno”) en el T3.

En cuanto a la mecánica, el último de los aspectos de la producción escrita analizados, se observa la tendencia a la superioridad del grupo experimental sobre el de comparación en todos los momentos temporales y en la media global (3,33 vs. 2,90 puntos), según se recoge en la tabla 4.28. Ello sería un indicio de que las redacciones del grupo de estudiantes que recibe AICLE y EFI contendrían menos errores ortográficos y harían un uso más correcto de las mayúsculas y minúsculas y de los signos de puntuación. No obstante, esta tendencia no se confirma estadísticamente.

	Mecánica							
	Media		σ		Mínimo		Máximo	
	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI
T0	2,98	2,60	0,75	0,53	2,00	2,00	4,50	4,00
T1	3,20	2,70	0,64	0,69	2,00	2,00	5,00	4,50
T2	3,48	3,03	0,84	0,72	2,00	2,00	5,00	4,50
T3	3,63	3,25	0,72	0,88	3,00	2,00	5,00	5,00
TOTAL	3,33	2,90	0,74	0,71	2,00	2,00	5,00	5,00

Tabla 4.28. Resultados obtenidos por el grupo AICLE+EFI vs. el grupo EFI (mecánica)

Finalmente, sumando las puntuaciones medias obtenidas en cada uno de los cinco componentes del Profile obtenemos la puntuación total sobre 100, cuyos resultados incluimos en la tabla 4.29 y presentamos con mayor detalle en las próximas líneas. Dicha puntuación total proporciona un indicador global de la calidad percibida de los textos de las dos cohortes de estudiantes en la destreza de la escritura.

	Puntuación total							
	Media		σ		Mínimo		Máximo	
	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI
T0	66,05	58,10	8,67	7,47	48,00	46,50	85,00	74,50
T1	69,82	59,68	7,89	8,02	53,50	50,00	91,00	77,00
T2	75,15	64,48	8,45	9,76	56,00	43,50	92,00	83,00
T3	74,93	70,75	8,24	11,29	58,00	48,00	91,00	88,50
TOTAL	71,49	63,25	8,31	9,14	48,00	43,50	92,00	88,50

Tabla 4.29. Resultados obtenidos por el grupo AICLE+EFI vs. el grupo EFI (puntuación total)

En cuanto a la puntuación total, por lo tanto, lo más destacable es que los alumnos del grupo experimental obtienen sistemáticamente puntuaciones medias más altas que los aprendices que no reciben AICLE y, por consiguiente, también consiguen una media global mayor (71,49 puntos vs. 63,25), lo cual indica un mayor dominio general de la destreza de la escritura por parte del grupo de Secciones Europeas. Más concretamente, las diferencias entre las puntuaciones de los estudiantes que reciben una combinación de AICLE junto con EFI y las de aquellos que solo tienen la asignatura de ILE son de 7,95 puntos (en el T0), 10,14 (en el T1), 10,67 (en el T2) y 4,18 (en el T3). Por ende, igual que en otros dominios, en la puntuación total observamos que la superioridad del grupo que recibe AICLE y EFI alcanza su máximo en el T2 y se reduce drásticamente hasta su mínimo solo un año después (T3), debido tanto a un ligero descenso de la puntuación del grupo de comparación (de 75,15 a 74,93 puntos) como, sobre todo, a una pronunciada mejoría de los estudiantes que no reciben AICLE, que pasan de 64,48 a 70,75 puntos en el último año. También es relevante señalar que el rango de puntuaciones en el cual se enmarcan los valores mínimos y máximos del grupo de Secciones Europeas incluye puntuaciones más altas (48,00-92,00 puntos) que el del grupo de comparación (43,50-88,50 puntos), lo cual es un elemento más que apunta a la preponderancia del grupo experimental en la valoración global de la calidad percibida de las tareas de redacción en todos los momentos temporales analizados (véanse los gráficos de la figura 4.21).

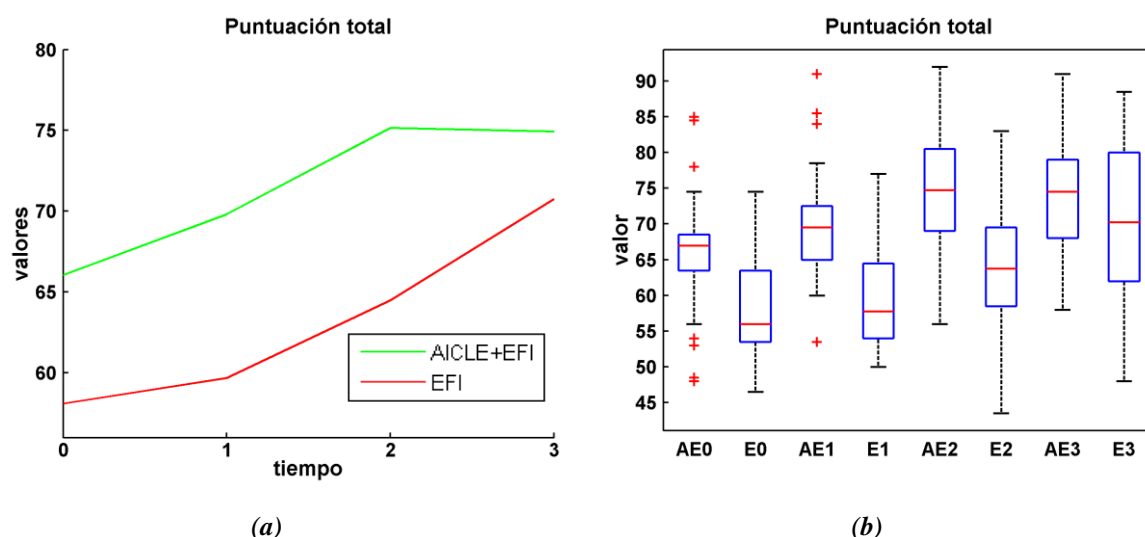


Figura 4.21. Puntuación total. Gráfico de la evolución temporal de ambos grupos (a) y gráfico de cajas y bigotes (b) que compara los resultados obtenidos por cada grupo en cada tiempo (AE: AICLE+EFI, E: EFI)

El ANOVA confirma la existencia de diferencias significativas en las puntuaciones totales del Profile obtenidas por el grupo experimental respecto del de comparación, puesto que la interacción grupos x puntuación total en los contrastes multivariados ($F=5,71$; $p=0,002$) y en las pruebas de efectos intrasujetos que no asumen esfericidad ($F=5,93$; $p=0,002$) resulta significativa. Concretamente, el grupo de alumnos que recibe AICLE en combinación con EFI obtiene puntuaciones totales significativamente más altas que las conseguidas por el grupo que solo tienen la asignatura de ILE en los tiempos siguientes: T0, T1 y T2 ($p=0,000$ en los tres casos).

En definitiva, tras haber comparado los resultados obtenidos en la tarea de RG por el grupo experimental con los del grupo que no recibe AICLE en los cinco componentes del Profile y en la puntuación total, los cuales apuntan a una preponderancia del grupo de estudiantes que recibe AICLE junto con EFI en la calidad percibida de sus textos especialmente hasta el T2, estamos en disposición de dar paso al apartado siguiente (4.4), en el que respondemos a la PI-3. Para ello, en 4.4.1 y en 4.4.2 analizamos los resultados obtenidos por los dos grupos de aprendices de ILE (los que reciben AICLE en combinación con EFI, por una parte, y los que reciben EFI sola, por la otra) y los comparamos con los del grupo de estudiantes NLSE en cuanto a las 21 medidas de CAFCoH y a la calidad percibida de sus redacciones, respectivamente.

4.4. PI-3. Producción escrita general: estudiantes de ILE vs. NLSE

En este apartado damos respuesta a la PI-3, que se centra en evaluar los dominios en los que la producción escrita de los dos grupos de aprendices de ILE (N=30 en cada grupo) difiere menos de la de los estudiantes NLSE (N=11). Para ello, compararemos estadísticamente (partiendo de la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis, como se describe en 3.9) los resultados obtenidos en cada una de las 21 medidas de CAFCoH (4.4.1) y en calidad percibida (4.4.2) por cada grupo de estudiantes de ILE (es decir, por una parte, los alumnos que reciben AICLE junto con EFI y, por la otra, aquellos que solo reciben EFI) en el T3 –el final de nuestro estudio y, por lo tanto, el momento en el que ambos grupos de aprendices de ILE habían acumulado más exposición a la lengua meta– con los obtenidos por los estudiantes NLSE (que, como ya hemos indicado, fueron evaluados en un solo momento temporal).¹⁴⁵

4.4.1. Resultados en las medidas de CAFCoH

En este apartado presentamos de manera comparativa los resultados en las 21 medidas de CAFCoH obtenidos por los dos grupos de estudiantes de ILE en el T3 por una parte y los del grupo de NLSE por la otra, en respuesta a nuestra PI-3. Nuestro objetivo, por lo tanto, es determinar en qué dominios y medidas concretas de CAFCoH la producción escrita del grupo de NLSE es significativamente mejor que la de los alumnos que estudian ILE (ya sea mediante una combinación de AICLE junto con EFI o por medio de EFI sola).

Antes de empezar a desglosar los resultados obtenidos por los tres grupos, en la tabla 4.30 presentamos los resultados de las pruebas de comparación de medias obtenidas en las 21 medidas de CAFCoH de los dos grupos de estudiantes de ILE en el T3 respecto del grupo de NLSE. Se muestra, por ende, si existen diferencias significativas ($p \leq 0,05$) entre las medias de los tres grupos utilizando tres enfoques estadísticos diferentes: la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis, que utilizamos como referencia y punto de partida, y dos pruebas complementarias, para confirmar las posibles diferencias. Solo si las tres aproximaciones convergieron en señalar que las medias de los tres grupos eran diferentes, llevamos a cabo pruebas post-hoc para explorar en qué pares de medias se encontraban dichas diferencias, significación que destacamos en gris en la mencionada

¹⁴⁵ Véase el Anexo 3, en el que se incluyen gráficos que comparan los resultados de las dos cohortes de aprendices de ILE en los cuatro momentos temporales (T0-T3) y los obtenidos por el grupo de NLSE.

tabla. Puesto que el foco de interés de la PI-3 es la comparación entre NLSE y los dos grupos de estudiantes de ILE, recogemos solo las diferencias de las medias que afectan a dichos pares de comparaciones: a) NLSE vs. estudiantes que reciben AICLE en combinación con EFI, o b) NLSE vs. alumnos que solo reciben EFI.

	Estadístico de contraste no paramétrico (Kruskal-Wallis)		ANOVA de un factor		Pruebas robustas de igualdad de las medias				Pruebas post-hoc (Bonferroni/T3 de Dunnett) ¹⁴⁶			
	x ²	p	F	p	Welch		Brown-Forsythe		NLSE vs. AICLE+EFI		NLSE vs. EFI	
					F	p	F	p	Dif.	p	Dif.	p
CI	1,75	0,42	0,94	0,39	1,32	0,28	1,08	0,35	--	--	--	--
CR	0,36	0,84	0,36	0,70	0,43	0,66	0,41	0,67	--	--	--	--
SR	3,72	0,84	2,54	0,09	1,81	0,18	2,19	0,13	--	--	--	--
CN/T	0,26	0,88	0,24	0,79	0,37	0,70	0,29	0,75	--	--	--	--
LD	0,32	0,85	0,10	0,91	0,10	0,90	0,10	0,91	--	--	--	--
GI	4,93	0,09	3,05	0,05	2,75	0,08	2,90	0,07	--	--	--	--
MTLD	22,34	0,00	15,98	0,00	17,16	0,00	15,48	0,00	B 15,19	0,02*	B 29,45	0,00*
LS2	2,72	0,26	1,15	0,32	1,89	0,17	1,36	0,27	--	--	--	--
AOA	0,26	0,88	0,25	0,78	0,24	0,79	0,29	0,75	--	--	--	--
WRDFAM	1,96	0,38	0,95	0,39	0,79	0,46	0,89	0,42	--	--	--	--
EFT/T	21,24	0,00	13,11	0,00	23,66	0,00	16,74	0,00	B 0,21	0,01*	B 0,36	0,00*
E/T	23,59	0,00	12,61	0,00	29,91	0,00	17,95	0,00	D -0,54	0,00*	D -1,07	0,00*
E/W	25,12	0,00	14,77	0,00	32,65	0,00	20,96	0,00	D -0,06	0,00*	D -0,12	0,00*
T/M	18,46	0,00	10,08	0,00	9,13	0,01	10,99	0,00	B 0,31	0,33	B 0,01	0,14
W/T	0,87	0,65	0,16	0,85	0,25	0,78	0,19	0,82	--	--	--	--
W/M	16,90	0,00	11,34	0,00	10,93	0,00	10,93	0,00	D -1,54	1,00	D 0,99	0,06
CNCAUS	2,16	0,34	0,74	0,48	0,94	0,40	0,81	0,45	--	--	--	--
CNCLogic	1,84	0,40	0,76	0,47	0,84	0,44	0,85	0,43	--	--	--	--
CNCADC	8,11	0,02	3,89	0,03	3,73	0,04	3,86	0,03	D 8,49	0,04*	D 3,07	0,13
CNCTemp	1,52	0,47	0,32	0,73	0,34	0,71	0,27	0,77	--	--	--	--
CNCAdd	2,70	0,26	1,17	0,32	1,38	0,27	0,88	0,43	--	--	--	--

Tabla 4.30. Resultados de las pruebas de comparación de medias de los dos grupos de estudiantes de ILE en el T3 vs. el grupo de NLSE (medidas de CAFCoh)

Como puede observarse en la tabla 4.30, los estudiantes NLSE son significativamente mejores que las dos cohortes de aprendices de ILE en el T3 en diversidad léxica (medida a través de la MTLD) y en las tres medidas de corrección (EFT/T, E/T y E/W), y utilizan significativamente más conectores adversativos y contrastivos que el grupo de estudiantes que recibe AICLE en combinación con EFI. Es remarcable, también, que los estudiantes NLSE conforman el grupo más homogéneo,

¹⁴⁶ Como se explica en 3.9, la elección de un tipo de prueba post-hoc u otro vino motivada por la aceptación (Bonferroni, B) o el rechazo (T3 de Dunnett, D) de la hipótesis nula de igualdad de las varianzas de los tres grupos.

puesto que presentan la desviación estándar más baja de los tres grupos en la mayoría de las medidas. En los próximos párrafos ahondaremos en estas diferencias significativas, así como en las tendencias observadas en el resto de los dominios y las medidas de CAFCoH.

Más concretamente, por lo que respecta a la complejidad sintáctica, como se muestra en la tabla 4.31, parece que el grupo de estudiantes NLSE tiene tendencia a usar más la subordinación en detrimento de la coordinación que los aprendices de ILE, lo cual sería un signo de mayor complejidad sintáctica que se manifestaría en los resultados obtenidos en el índice de coordinación y en las ratios de coordinación y subordinación. Si exploramos con más detalle estas tres medidas vemos que los resultados del CI (0,25)¹⁴⁷ y de la CR (1,31) del grupo de NLSE son los más bajos de los tres grupos, mientras que la SR es la más alta (1,81). Con todo, estas diferencias son relativamente pequeñas (CI: diferencia de -0,08 y -0,10 puntos; CR: diferencia de -0,04 y -0,07; SR: diferencia de 0,22 y 0,26 puntos en comparación con los grupos de estudiantes que reciben AICLE junto con EFI y EFI sola, respectivamente) y no alcanzan la significación estadística en ningún caso, con lo que no podemos afirmar que las medias en estas tres medidas que exploran el uso de la coordinación y la subordinación del grupo de estudiantes NLSE sean diferentes de la de los otros dos grupos en el T3. En cuanto al número de frases nominales complejas por unidad-t, los resultados sugieren que los NLSE utilizarían menos estructuras de este tipo (NLSE: 0,76; AICLE en combinación con EFI: 0,86; EFI sola: 0,84), si bien las diferencias tampoco son significativas.

	AICLE+EFI T3			EFI T3			NLSE		
	Media	σ	Rango	Media	σ	Rango	Media	σ	Rango
CI	0,33	0,21	36,78	0,35	0,21	37,95	0,25	0,15	28,55
CR	1,35	0,25	35,47	1,38	0,27	37,50	1,31	0,20	33,36
SR	1,59	0,33	35,02	1,55	0,33	33,02	1,81	0,41	46,82
CN/T	0,86	0,45	36,22	0,84	0,36	36,83	0,76	0,28	33,14

Tabla 4.31. Estadísticos descriptivos y rangos promedios (prueba de Kruskal-Wallis) de los dos grupos de ILE y del grupo de NLSE (complejidad sintáctica)

Continuando con la complejidad, pero avanzando ahora hacia cuestiones de léxico, los resultados son dispares en los diferentes componentes de este constructo (véase la tabla 4.32). En las líneas sucesivas detallaremos los resultados sobre complejidad léxica.

¹⁴⁷ En el CI valores más bajos indican una proporción mayor de subordinación respecto de la coordinación y, por lo tanto, apuntan a mayor complejidad sintáctica.

	AICLE+EFI T3			EFI T3			NLSE		
	Media	σ	Rango	Media	σ	Rango	Media	σ	Rango
LD	0,48	0,04	35,95	0,48	0,04	34,93	0,48	0,04	39,05
GI	6,26	0,71	31,58	6,45	0,76	36,12	6,91	0,81	47,73
MTLD	64,59	17,79	40,55	50,32	12,49	23,98	79,78	16,26	56,36
LS2	0,22	0,07	34,10	0,22	0,05	34,45	0,25	0,04	45,41
AOA	302,32	38,90	36,42	295,53	45,11	34,75	302,76	31,76	38,27
WRDFAM	587,22	6,49	38,05	587,02	7,27	36,85	583,95	7,78	28,09

Tabla 4.32. Estadísticos descriptivos y rangos promedios (prueba de Kruskal-Wallis) de los dos grupos de ILE y del grupo de NLSE (complejidad léxica)

En primer lugar, en la densidad léxica no se observan diferencias entre los tres grupos, puesto que ambos obtienen la misma media (0,48), así como rangos y desviaciones típicas muy similares. En segundo lugar, por lo que respecta a la diversidad o variación léxica, se observa una clara tendencia a que el grupo de NLSE supere a los estudiantes de ILE. Dicha tendencia se pone de manifiesto en la ligera preponderancia de dicho grupo en el índice de Guiraud (6,91 vs. 6,26 AICLE junto con EFI y 6,45 EFI sola) y, especialmente, en la gran diferencia obtenida en la MTLT, en la que el grupo de NLSE saca 15,19 puntos de ventaja a los alumnos que reciben una combinación de AICLE y EFI y 29,46 a los del grupo de comparación, como se visualiza en el gráfico de la figura 4.22. Las diferencias en la MTLT son significativas ($p=0,02$ en la comparación con el grupo de estudiantes que reciben AICLE junto con EFI; $p=0,000$ en la comparación por pares del grupo de NLSE respecto del otro grupo de estudiantes de ILE). Finalmente, el grupo de estudiantes NLSE tiene tendencia a obtener valores que apuntan a una mayor sofisticación léxica de sus producciones escritas en las tres medidas, si bien las diferencias son algo más marcadas respecto del grupo de comparación, aunque no son significativas en ningún caso.

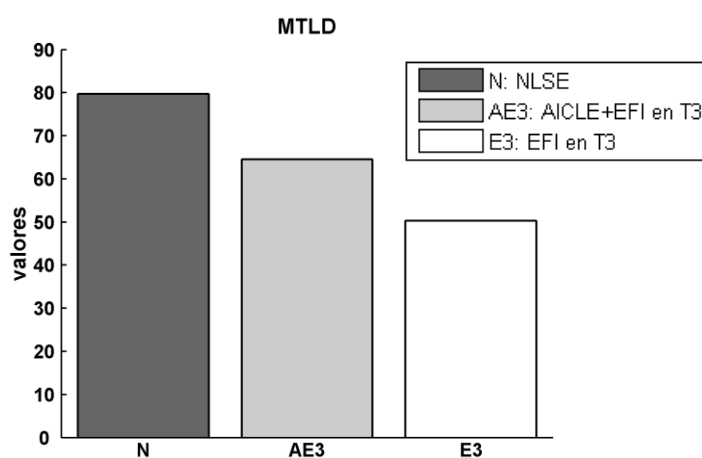


Figura 4.22. MTLT. Gráfico de barras de los resultados obtenidos por los NLSE (N) y los estudiantes de los grupos experimental (AE3) y de comparación (E3) en el T3

En el siguiente dominio de CAFCOh analizado, la corrección, los NLSE muestran una superioridad muy prominente sobre los dos grupos de aprendices de ILE en el T3, lo cual indica, sin lugar a dudas, que los estudiantes NLSE cometen muchos menos errores al redactar sus textos y, por consiguiente, muestran un mayor dominio de la corrección ortográfica, léxica y morfosintáctica. Más concretamente, dicha preponderancia del grupo de NLSE se manifiesta en los valores medios obtenidos en las tres medidas de corrección analizadas (número de unidades-t sin errores por unidad-t, número de errores por unidad-t y número de errores por palabra), como se recoge en la tabla 4.33 y como se explicará con mayores detalles en los párrafos siguientes.

	AICLE+EFI T3			EFI T3			NLSE		
	Media	σ	Rango	Media	σ	Rango	Media	σ	Rango
EFT/T	0,47	0,22	39,23	0,32	0,21	24,92	0,68	0,12	57,41
E/T	0,93	0,55	33,12	1,46	0,80	47,38	0,40	0,18	12,82
E/W	0,10	0,05	33,22	0,16	0,08	47,63	0,04	0,02	11,86

Tabla 4.33. Estadísticos descriptivos y rangos promedios (prueba de Kruskal-Wallis) de los dos grupos de ILE y del grupo de NLSE (corrección)

Es decir, los NLSE producen de media 0,68 unidades-t sin errores por unidad-t, ratio que disminuye hasta 0,47 y 0,32 en el caso de los estudiantes que reciben AICLE junto con EFI y en aquellos que reciben EFI sola, respectivamente. Dicha diferencia en favor de los NLSE de 0,21 EFT/T respecto del grupo de estudiantes de Secciones Europeas ($p=0,01$) y de 0,36 respecto del grupo de alumnos que solo reciben la materia de ILE ($p=0,00$) en el T3 resulta estadísticamente significativa (véase la tabla 4.30 de la página 272). Observamos, asimismo, que en dicha medida de corrección (EFT/T) el grupo de NLSE muestra menor variabilidad interna, lo cual se manifiesta en el valor de la desviación típica, y que su rango promedio (57,41) es muy superior al del grupo de alumnos de Secciones Europeas (39,23) y al de aquellos que solo reciben EFI (24,92).

Asimismo, la preponderancia del grupo de estudiantes NLSE en el dominio de la corrección en la producción escrita es más marcada, si cabe, en el número de errores por unidad-t (E/T), la segunda de las medidas de corrección analizadas, en la que valores más bajos incidan mayor corrección. Estos estudiantes cometen 0,54 errores por palabra menos que el grupo de alumnos que recibe AICLE en combinación con EFI y 1,07 menos respecto de los aprendices que solo tienen la asignatura de ILE, en el T3, diferencias que resultan significativas ($p=0,00$ en las dos comparaciones). De nuevo, el grupo de alumnos NLSE muestra una variabilidad interna menor y su rango promedio es significativamente

diferente (12,82) del de los alumnos de Secciones Europeas (33,12) y del de los que solo reciben la materia de ILE (47,38).

En el número de errores por palabra (E/W), la tercera y última medida de corrección, en la que valores más bajos indican mayor corrección, se observa un panorama idéntico, de manera que los alumnos NLSE muestran una ventaja muy clara sobre los dos grupos de estudiantes de ILE. Así pues, el número de errores por palabra (0,04) cometido por los NLSE es muy inferior que el que cometen los estudiantes de Secciones Europeas (0,10) y los que solo reciben la asignatura de ILE (0,16). Por ende, las diferencias entre los E/W de las redacciones de los estudiantes NLSE y los cometidos por los alumnos del grupo de Secciones Europeas (-0,06) y por los aprendices que solo reciben la materia de ILE (-0,12) al terminar la ESO resultan estadísticamente significativas ($p=0,00$ en ambos casos). Es más, el rango y la desviación típica de los NLSE no hacen sino confirmar su preponderancia sobre los otros dos grupos de estudiantes (véanse los gráficos de la figura 4.23).

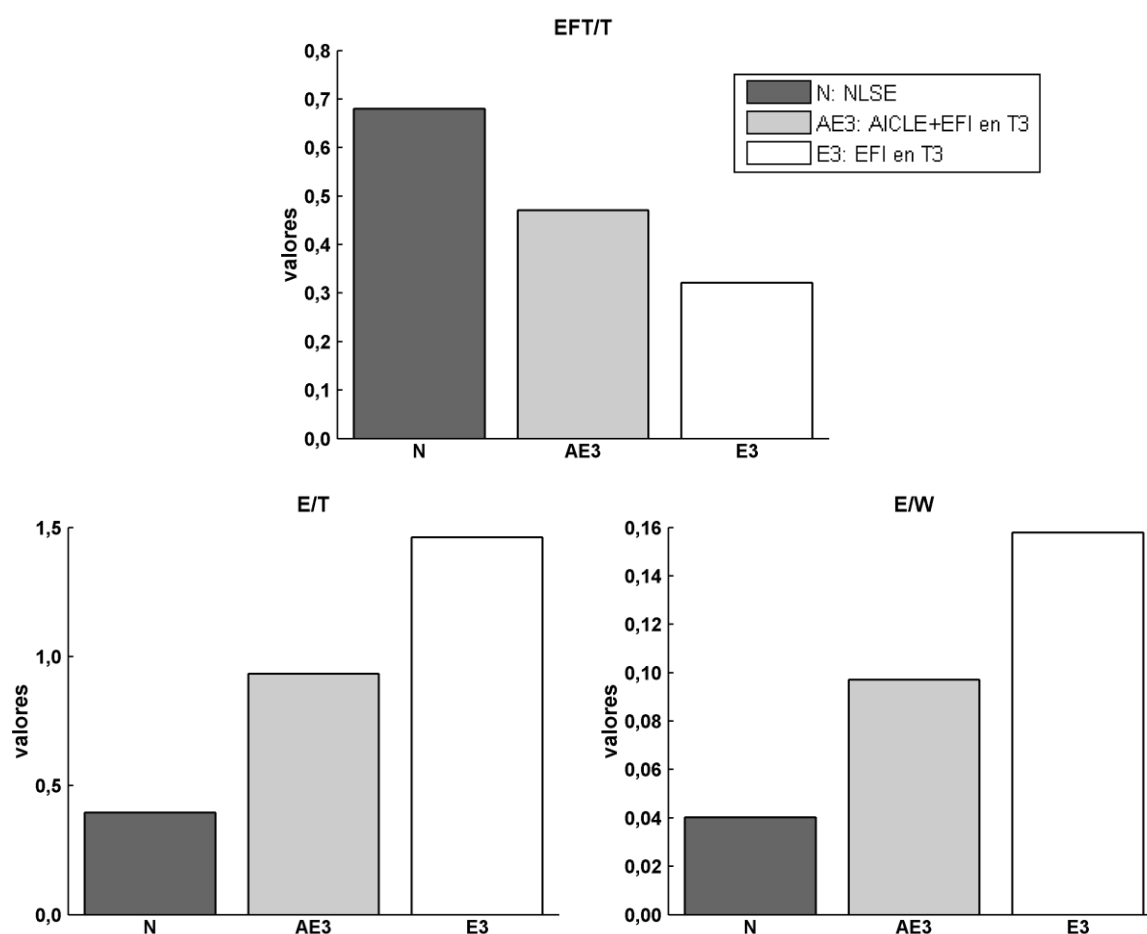


Figura 4.23. Corrección. Gráfico de barras de los resultados obtenidos por los NLSE (N) y los estudiantes de los grupos experimental (AE3) y de comparación (E3) en el T3 en EFT/T, E/T y E/W

Por lo que respecta a la fluidez, el tercero de los dominios de CAFCoH analizados, no tenemos suficientes elementos para poder afirmar que el grupo de estudiantes NLSE sea mejor que los alumnos de ILE, a la vista de los resultados obtenidos por los tres grupos de participantes en el número de unidades-t y de palabras por minuto (T/M y W/M) y en la longitud media de las unidades-t (W/T), como se recoge en la tabla 4.34. Por ende, no observamos ninguna diferencia significativa entre los valores medios de los NLSE y los de los dos grupos de ILE.

	AICLE+EFI T3			EFI T3			NLSE		
	Media	σ	Rango	Media	σ	Rango	Media	σ	Rango
T/M	0,47	0,17	25,40	0,77	0,35	47,98	0,54	0,23	32,23
W/T	9,75	2,34	35,43	9,66	2,52	34,63	10,13	1,71	41,27
W/M	4,33	1,37	24,98	6,88	2,64	46,88	5,33	1,89	36,36

Tabla 4.34. Estadísticos descriptivos y rangos promedios (prueba de Kruskal-Wallis) de los dos grupos de ILE y del grupo de NLSE (fluidez)

Más concretamente, los textos producidos por los estudiantes NLSE tienen tendencia a ser más breves (5,33 W/M) que los redactados por los alumnos que solo reciben EFI (6,88 W/M), pero más largos que los del grupo de Secciones Europeas (4,33 W/M). La misma tendencia se observa en el número de T/M, medida en la que es el grupo que solo tiene la asignatura de ILE el que parece conseguir el valor medio más alto (0,77) en el T3 en comparación con los estudiantes que reciben AICLE junto con EFI (0,47) y con los NLSE (0,54). Con todo, las unidades-t de las tareas de redacción del grupo de NLSE tienen una longitud media de 10,13 palabras, un valor más alto que los obtenidos en el T3 por los grupos de Secciones Europeas (9,75) y de comparación (9,66). Es remarcable que, pese al panorama apartemente dispar, reseñado en las líneas anteriores, de los dos grupos de aprendices de ILE, el grupo de estudiantes que recibe una combinación de AICLE junto con EFI es el que parece obtener valores medios más cercanos a los de los NLSE en las tres medidas de fluidez, como se recoge en la tabla 4.35. Sin embargo, como ya hemos indicado, ninguna de las diferencias entre los resultados en fluidez obtenidos por los estudiantes NLSE y los de los dos grupos de alumnos de ILE alcanza la significación, con lo que las tendencias señaladas no se confirman estadísticamente.

	Diferencia NLSE-grupo AICLE+EFI T3	Diferencia NLSE-grupo EFI T3
T/M	0,07	-0,23
W/T	0,38	0,47
W/M	1,00	-1,52

Tabla 4.35. Diferencias entre los valores medios obtenidos en las tres medidas de fluidez por los NLSE y cada uno de los dos grupos de estudiantes de ILE en el T3

Para terminar, analizamos los resultados en cohesión, el último dominio de CAFCoH explorado en la presente tesis doctoral, que medimos por medio de la tasa de incidencia de los cinco tipos de conectores siguientes: causales (CNCCAUS), lógicos (CNCLogic), adversativos y contrastivos (CNCADC), temporales (CNCTemp) y aditivos (CNCAdd). Dichos resultados se muestran en la tabla 4.36.

	AICLE+EFI T3			EFI T3			NLSE		
	Media	σ	Rango	Media	σ	Rango	Media	σ	Rango
CNCCAUS	21,47	14,21	34,45	20,91	12,42	34,47	26,34	11,12	44,41
CNCLogic	27,80	19,66	33,45	31,34	16,91	35,87	35,17	14,51	43,32
CNCADC	6,32	8,68	30,57	8,24	8,61	36,07	14,81	8,76	50,64
CNCTemp	15,21	13,81	33,03	17,74	9,07	39,47	16,77	15,59	34,64
CNCAdd	43,76	19,24	32,25	51,58	16,63	40,68	47,55	27,92	33,45

Tabla 4.36. Estadísticos descriptivos y rangos promedios (prueba de Kruskal-Wallis) de los dos grupos de ILE y del grupo de NLSE (cohesión)

Es destacable que el orden de frecuencia de los cinco tipos de conectores se mantenga invariable en los tres grupos de participantes: 1º) CNCAdd, 2º) CNCLogic, 3º) CNCCAUS, 4º) CNCTemp y 5º) CNCADC. Con todo, se observan tendencias diferentes por lo que respecta a los valores concretos obtenidos por cada grupo en cada tipo de conectores. Así, por ejemplo, el grupo de NLSE tiene tendencia a utilizar más conectores adversativos y contrastivos, lógicos, y causales que cada uno de los dos grupos de estudiantes de ILE. En este sentido, destaca la significación ($p=0,04$) de la diferencia de 8,49 puntos en favor del grupo de NLSE respecto de los estudiantes de Secciones Europeas obtenida en los conectores adversativos y contrastivos, la única diferencia del constructo de la cohesión que alcanza la significación estadística. En cambio, es el grupo de alumnos que solo recibe EFI el que parece utilizar más conectores aditivos y temporales que los otros dos grupos de participantes.

Con todo, creemos que el resultado más destacable en relación con la cohesión en el presente estudio es la abrumadora presencia de conectores aditivos, usados en el 100% de las redacciones de ambos grupos de estudiantes de ILE y de los NLSE, en mayor o menor medida, a diferencia de los cuatro tipos restantes de conectores de los cuales en algunos textos no se detecta ni una sola ocurrencia. De hecho, hemos constatado que alrededor de un 10% de todos los participantes utilizó únicamente conectores de tipo aditivo en alguna de las cuatro redacciones.

En resumen, tras haber comparado los resultados de los estudiantes NLSE respecto de los obtenidos al finalizar la ESO (hito que corresponde al T3 de nuestra investigación) por cada uno de los dos grupos de ILE (los que reciben un tratamiento de la LE formado

por AICLE en combinación con EFI y aquellos que solo tienen EFI) en las 21 medidas utilizadas en la presente tesis doctoral para explorar de manera analítica y pormenorizada los rasgos de CAFcoh de las producciones escritas de nuestros estudiantes, podemos concluir que los estudiantes NLSE muestran un nivel significativamente más alto que los dos grupos de estudiantes de ILE en diversidad léxica y, sobre todo, en corrección, y que aparece una diferencia significativa aislada en una de las medidas de cohesión (tasa de incidencia de conectores adversativos y contrastivos), aunque solo respecto del grupo de Secciones Europeas. Aun así, detectamos una tendencia general a que sean los estudiantes de dicho grupo los que más se aproximen en el T3 al grupo de NLSE, pese a contadas excepciones. Con esto, damos paso al apartado 4.4.2, en el que procederemos de la misma manera con los resultados en calidad percibida de las tareas de redacción escrita. Para ello, recurriremos al Profile y, por consiguiente, evaluaremos de manera más holística, el contenido, la organización, el vocabulario, el uso de la lengua y la mecánica de los textos de los tres grupos de estudiantes, así como la puntuación total obtenida al sumar las puntuaciones de los cinco componentes de dicha escala de evaluación.

4.4.2. Resultados en calidad percibida

En este apartado presentamos los resultados fruto de la comparación entre las medias obtenidas en los cinco componentes con los que medimos la calidad percibida de la tarea de RG del grupo de NLSE y de cada uno de los dos grupos de ILE (el que recibe AICLE en combinación con EFI y el que solo recibe EFI) al finalizar la ESO (T3). Para ello, desgranaremos los resultados obtenidos en cada uno de los cinco componentes del Profile (contenido, organización, vocabulario, uso de la lengua, mecánica) y presentaremos también la puntuación total al sumar los valores medios de cada componente. La naturaleza de la escala de evaluación nos permite proporcionar evaluaciones tanto cuantitativas (valores numéricos) como cualitativas (según las bandas de niveles relacionadas con cada aspecto y los niveles de competencia lingüística asociados a cada rango de puntuaciones totales que se recogen en la tabla 3.14 y en la tabla 3.15, respectivamente, de las páginas 196 y 197).

Para empezar, en la tabla 4.37 presentamos los resultados de las tres pruebas de comparación de medias de los tres grupos de estudiantes: los NLSE, por una parte, y cada uno de los grupos de aprendices de ILE en el T3, por la otra (el grupo que recibe una

combinación de AICLE más EFI y el que solo recibe EFI). Para más detalles sobre su interpretación, véase el apartado 4.4.1 y la nota al pie 146 (pág. 272).

	Estadístico de contraste (Kruskal-Wallis)		ANOVA de un factor		Pruebas robustas de igualdad de las medias				Pruebas post-hoc (Bonferroni/T3 de Dunnett)			
	x ²	p	F	p	Welch		Brown-Forsythe		NLSE vs. AICLE+EFI		NLSE vs. EFI	
					F	p	F	p	Dif.	p	Dif.	p
Contenido	7,53	0,02	4,07	0,02	4,07	0,03	4,09	0,02	B 3,19	0,02*	B 1,12	0,10
Organización	18,38	0,00	11,63	0,00	12,50	0,00	14,03	0,00	B 0,73	0,71	B 2,95	0,00*
Vocabulario	23,34	0,00	15,88	0,00	51,66	0,00	21,95	0,00	D 3,04	0,00*	D 3,44	0,00*
Uso de la lengua	29,40	0,00	23,20	0,00	57,89	0,00	31,71	0,00	D 4,46	0,00*	D 6,56	0,00*
Mecánica	6,16	0,05	3,13	0,05	3,07	0,06	3,42	0,04	--	--	--	--
Puntuación total	16,89	0,00	11,60	0,00	19,49	0,00	14,36	0,00	D 11,79	0,00*	D 15,98	0,00*

Tabla 4.37. Resultados de las pruebas de comparación de medias de los dos grupos de estudiantes de ILE en el T3 vs. el grupo de NLSE (calidad percibida)

A grandes rasgos, observamos que los estudiantes NLSE obtienen puntuaciones significativamente más altas que los dos grupos de aprendices de ILE en el T3 en vocabulario, uso de la lengua y puntuación total. Además, los primeros superan significativamente en el contenido de sus redacciones al grupo que recibe AICLE en combinación con EFI y en la organización de sus textos a los aprendices que solo tienen la asignatura de ILE, como se detallará más adelante.

Asimismo, por lo que respecta a los componentes de la escala en los que cada grupo obtiene mayor puntuación en términos de porcentajes normalizados,¹⁴⁸ como se visualiza en la tabla 4.38, es remarcable que el grupo de aprendices que solo recibe EFI y los NLSE coinciden en los dominios en los que obtienen su puntuación más alta (el vocabulario, con porcentajes del 63,1% y 89,5%, respectivamente) y más baja (la mecánica, con el 41,7% y el 62,1% de la puntuación, respectivamente). Por lo que respecta a los alumnos que reciben AICLE en combinación con EFI, en el T3 obtienen su puntuación más baja en contenido (48,0%) y la más alta en organización (71,3%). Con todo, como era de esperar, los NLSE son los estudiantes que obtienen los porcentajes más altos en todos los componentes en comparación con los dos grupos de aprendices de ILE.

¹⁴⁸ Véase el apartado 4.2.2 para más detalles sobre la manera de obtener dichos porcentajes.

	AICLE+EFI T3	EFI T3	NLSE
Contenido	48,0%	52,6%	66,8%
Organización	71,3%	55,3%	78,0%
Vocabulario	66,2%	63,1%	89,5%
Uso de la lengua	66,3%	55,8%	88,6%
Mecánica	54,4%	41,7%	62,1%

Tabla 4.38. Puntuaciones obtenidas por cada grupo de estudiantes en los diferentes componentes (porcentajes sobre el máximo posible de cada componente)

Por lo que respecta al contenido, el primero de los componentes del Profile, la tabla 4.39 y el gráfico de la figura 4.24 muestran que el grupo de estudiantes NLSE obtiene una media 2,41 y 3,19 puntos superior que la de los estudiantes que solo tienen la asignatura de ILE y la de los que además reciben AICLE, respectivamente. Aun así, solo la diferencia entre el valor medio de los alumnos NLSE y el de los de Secciones Europeas es significativa $-p=0,02-$ (véase la tabla 4.37 de la pág. 280). Dicha superioridad del grupo de NLSE, cuya puntuación media (24,36) corresponde a la zona central del nivel “estándar-bueno”, demuestra que sus textos desarrollan más el tema y cumplen mejor la tarea, en comparación con los aprendices que reciben EFI (21,95) y sobre todo con los que reciben además AICLE (21,17), cuyas puntuaciones medias se sitúan en el límite superior del nivel “flojo-aceptable”.

Contenido								
AICLE+EFI T3			EFI T3			NLSE		
Media	σ	Rango	Media	σ	Rango	Media	σ	Rango
21,17	3,11	30,55	21,95	3,26	36,15	24,36	3,16	50,45

Tabla 4.39. Estadísticos descriptivos y rangos promedios (prueba de Kruskal-Wallis) de los dos grupos de ILE y del grupo de NLSE (contenido)

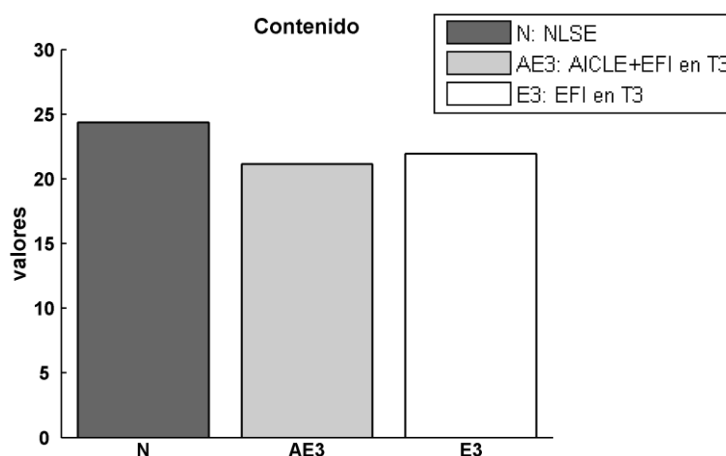


Figura 4.24. Contenido. Gráfico de barras de los resultados obtenidos por los NLSE (N) y los estudiantes de los grupos experimental (AE3) y de comparación (E3) en el T3

Los 24,36 puntos sobre 30 (que corresponden a un nivel “estándar-bueno”) obtenidos por los NLSE en contenido pueden explicarse por el hecho de que algunas de las redacciones de este grupo de estudiantes no abordaban todos los aspectos que pedía el enunciado. No obstante, a diferencia de las redacciones de los dos grupos de aprendices de ILE, el 100% de los textos de los NLSE sí que contienen una fórmula inicial de saludo (“Dear \$\$”, en todos los casos) y una despedida, que en ocasiones consta solo del nombre del remitente, precedido a veces por expresiones que denotan familiaridad con el destinatario, del tipo “Love” o “Your \$\$”.

Organización								
AICLE+EFI T3			EFI T3			NLSE		
Media	σ	Rango	Media	σ	Rango	Media	σ	Rango
16,27	1,95	42,52	14,18	2,35	24,18	17,14	1,41	50,45

Tabla 4.40. Estadísticos descriptivos y rangos promedios (prueba de Kruskal-Wallis) de los dos grupos de ILE y del grupo de NLSE (organización)

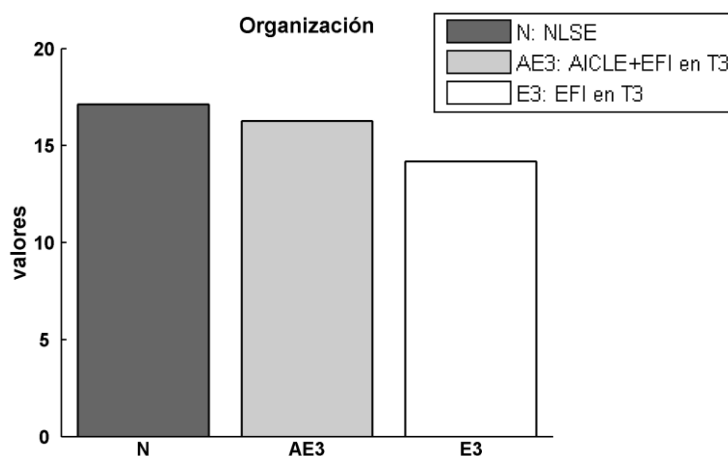


Figura 4.25. Organización. Gráfico de barras de los resultados obtenidos por los NLSE (N) y los estudiantes de los grupos experimental (AE3) y de comparación (E3) en el T3

Avanzando hacia el segundo dominio de la producción escrita, la organización, que da cuenta de la cohesión y la estructuración de las ideas y los párrafos, al observar los valores medios obtenidos por los NLSE y los dos grupos de aprendices de ILE en el T3 (recogidos en la tabla 4.40 y representados en el gráfico de la figura 4.25), detectamos la tendencia a una ligera superioridad del grupo de NLSE (17,14 puntos) respecto de los alumnos que reciben AICLE y EFI (16,27 puntos). Dicha preponderancia del grupo de alumnos NLSE es más marcada respecto de los aprendices que solo reciben EFI (14,18 puntos). Apuntan en la misma dirección los rangos promedios y las desviaciones típicas de los tres grupos, que indican una mayor convergencia entre los alumnos de Secciones

Europeas respecto de los NLSE en cuanto a la organización de sus redacciones y diferencias más marcadas en este dominio entre este último grupo de alumnos y los que solo reciben EFI. Las diferencias en este dominio solo son estadísticamente significativas respecto del grupo de comparación ($p=0,00$). Esto sería un indicio de que los textos de los NLSE estarían mejor estructurados, cohesionados y organizados que los producidos al finalizar la ESO por los aprendices que solo reciben EFI.

Vocabulario								
AICLE+EFI T3			EFI T3			NLSE		
Media	σ	Rango	Media	σ	Rango	Media	σ	Rango
15,60	1,63	32,32	15,20	2,13	29,65	18,64	0,67	63,36

Tabla 4.41. Estadísticos descriptivos y rangos promedios (prueba de Kruskal-Wallis) de los dos grupos de ILE y del grupo de NLSE (vocabulario)

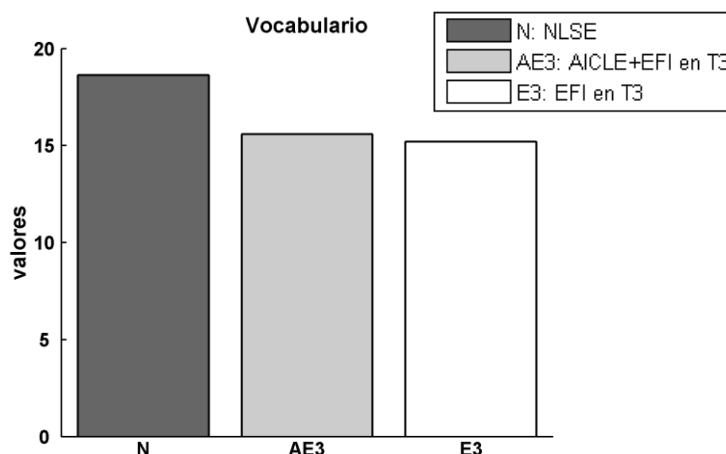


Figura 4.26. Vocabulario. Gráfico de barras de los resultados obtenidos por los NLSE (N) y los estudiantes de los grupos experimental (AE3) y de comparación (E3) en el T3

En cuanto al vocabulario, la puntuación de los NLSE (18,64) corresponde al límite inferior del nivel máximo (“muy bueno-excelente”), lo que indicaría un gran dominio del léxico productivo, muy superior al de los aprendices de ILE (que es de nivel “estándar-bueno”) que solo reciben EFI (15,20) y al de aquellos que además reciben AICLE (15,60 puntos), como se recoge en la tabla 4.41 y se visualiza en el gráfico de la figura 4.26. Las diferencias entre las puntuaciones medias en vocabulario del grupo de NLSE y de los estudiantes de Secciones Europeas (3,04 puntos) y de los que solo reciben la materia de ILE (3,44 puntos) son significativas, con un valor $p=0,000$ en ambos casos (véase la tabla 4.37 de la página 280). Es importante destacar también que el rango promedio del grupo de NLSE (63,36) demuestra las diferencias respecto de los otros grupos de Secciones

Europeas y de comparación, que obtienen rangos muy inferiores (32,32 y 29,65, respectivamente).

En este sentido, por lo tanto, destacan las abrumadoramente altas puntuaciones en vocabulario de los NLSE, con una media de 18,64 puntos sobre 20 y un nivel “muy bueno-excelente”. Es más, 10 de los 11 estudiantes obtienen una puntuación del nivel máximo (entre 18 y 20 puntos) y solo 1 consiguió 17,5 puntos, que corresponde al límite superior del nivel “estándar-bueno”. Estos resultados indican que los estudiantes NLSE muestran un repertorio léxico sofisticado, que eligen y utilizan de manera correcta y efectiva la forma léxica y que el registro es el adecuado. Ello se materializa en el uso de expresiones idiomáticas (entre ellas, *phrasal verbs*) y de vocabulario relativamente sofisticado, probablemente desconocido para los estudiantes adolescentes de ILE de los contextos educativos analizados. Lo ilustran las muestras del léxico y de las expresiones utilizados por los NLSE de nuestra tesis doctoral recogidas en el ejemplo 4.3:

“a couple of friends”	“in the late eighteenth hundreds”	“university lecturer”	“shared a bucket of McNuggets”
“had a sleepover”	“who adventure out into the bitter cold antartic”	“he fails to pass the message”	“on behalf of his flat mate”
“Message back when you have a moment”	“I went to the movies”	“he chased a man”	“Eventually Virginia turned up”
“thank god”	“I got pulled into the story”	“auction”	“The farmer’s son used to horse to plough his fields”
“it smudges her mascara”	“my heart was racing”	“a man who gets sucked into a board game”	“toddlers”
“creature-like”	“I was utterly shocked”	“all of a sudden”	“It brought tears to my eyes”

Ejemplo 4.3. Expresiones léxicas utilizadas por los estudiantes NLSE en sus redacciones

Además, en las redacciones de los NLSE aparecen algunas construcciones informales (como el uso de la conjunción *and* en vez de la preposición *to* para unir dos verbos en “try and defeat” y “go and see”) y expresiones propias del inglés juvenil (“We were all super full”, “I was completely stuffed” o “What have you been up to?”).

En relación con el uso de la lengua, es decir, los aspectos morfosintácticos, cuyos resultados se recogen en la tabla 4.42, los NLSE son el grupo que obtiene la puntuación más alta en este dominio en sus redacciones (22,73 puntos, que corresponde al nivel máximo “muy bueno-excelente”) en comparación con la de los aprendices que reciben AICLE junto con EFI (18,27 puntos, puntuación que sobrepasa el umbral del nivel

“estándar-bueno”) y, sobre todo, con la de aquellos que reciben un tratamiento de la lengua meta consistente solo en la asignatura de ILE (16,17 puntos, en la zona central del nivel “flojo-aceptable”). Asimismo, el rango promedio de los NLSE (64,36) es considerablemente superior a los de los otros dos grupos (36,58 y 25,02, respectivamente).

Uso de la lengua								
AICLE+EFI T3			EFI T3			NLSE		
Media	σ	Rango	Media	σ	Rango	Media	σ	Rango
18,27	2,43	36,58	16,17	3,35	25,02	22,73	1,13	64,36

Tabla 4.42. Estadísticos descriptivos y rangos promedios (prueba de Kruskal-Wallis) de los dos grupos de ILE y del grupo de NLSE (uso de la lengua)

Tal como puede visualizarse con claridad en el gráfico de la figura 4.27, los indicios reseñados en las líneas anteriores apuntan a una clara preponderancia del grupo de estudiantes NLSE sobre las otras dos cohortes de aprendices en términos de uso de la lengua, lo que indica que el primer grupo comete menos errores morfosintácticos en sus tareas de redacción y utiliza estructuras sintácticas más sofisticadas. Dicha superioridad del grupo de NLSE queda confirmada estadísticamente, puesto que resultan significativas las diferencias (de 4,46 y 6,56 puntos, respectivamente) entre el valor medio obtenido por el grupo de NLSE y el de los estudiantes de Secciones Europeas y entre la puntuación del primer grupo y la de los alumnos que solo reciben la asignatura de EFI ($p=0,00$ en ambos casos), como se recoge en la tabla 4.38 de la página 272.

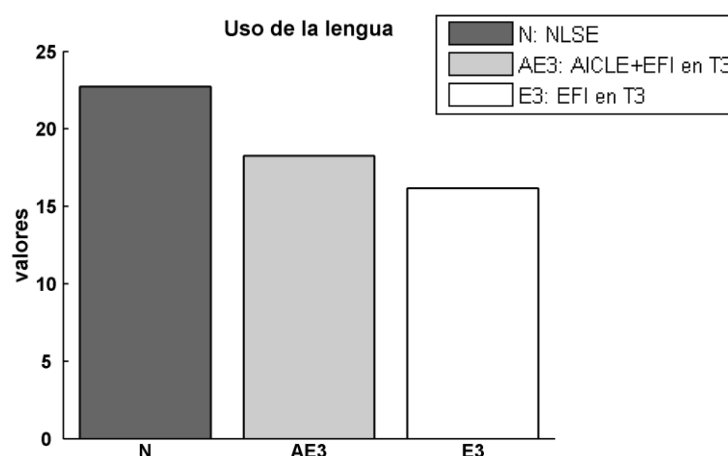


Figura 4.27. Uso de la lengua. Gráfico de barras de los resultados obtenidos por los NLSE (N) y los estudiantes de los grupos experimental (AE3) y de comparación (E3) en el T3

Queda patente, pues, que en el dominio del uso de la lengua los estudiantes NLSE también obtienen de media una puntuación del nivel “muy bueno-excelente” (22,73 puntos

de 25). En este caso, 8 de los 11 alumnos NLSE alcanzan dicho nivel de puntuación (entre 22 y 25 puntos) y únicamente 3 consiguen puntuaciones de la zona superior del nivel anterior (más de 18 y menos de 22 puntos), “estándar-bueno”. Tal como se visualiza en los fragmentos recogidos en el ejemplo 4.4, dichas puntuaciones del grupo de NLSE indican que estos alumnos utilizan construcciones morfosintácticas ricas, efectivas y complejas (entre ellas, pasivas) y que cometen escasos errores de concordancia, tiempo, número, orden de los elementos, artículos, pronombres, preposiciones, etc.

“They are helped by a gypsy queen whose brother is a suicide bomber for the evil professor the one Holmes used to listen to”	“It seemed like it would go on forever”
“Everytime I thought it was over, another scene would commence”	“gets him arested as he is not trained to be a substitute”
“We were supposed to be meeting at seven pm but I was late and I arrived at seven fifteen pm”	“It was just me and Bea even though Leo was supposed to come but he never arrived”
“The school later finds out he has only been teaching them music”	“He wanted to have revenge on the man who took his wife away from him”

Ejemplo 4.4 Fragmentos de redacciones producidas por NLSE que ilustran la complejidad morfosintáctica

Por lo que concierne a la mecánica, el último de los dominios de la producción escrita incluido en el Profile, y que da cuenta de la ortografía y de cuestiones convencionales, tal como se visualiza en tabla 4.43, si bien los estudiantes NLSE (3,86 puntos) parecen ser superiores a los otros dos grupos de aprendices (3,63 puntos el grupo de Secciones Europeas y 3,25 el que solo recibe EFI), la tendencia no es tan marcada como en otros dominios de la producción escrita, y los tres grupos obtienen puntuaciones que se engloban en el nivel “flojo-aceptable”. Además, no se detectan diferencias significativas entre las medias de los tres grupos de alumnos.

Mecánica								
AICLE+EFI T3			EFI T3			NLSE		
Media	σ	Rango	Media	σ	Rango	Media	σ	Rango
3,63	0,72	38,88	3,25	0,88	29,63	3,86	0,67	45,50

Tabla 4.43. Estadísticos descriptivos y rangos promedios (prueba de Kruskal-Wallis) de los dos grupos de ILE y del grupo de NLSE (mecánica)

Para terminar, sumando las puntuaciones medias obtenidas en cada uno de los cinco componentes del Profile, obtenemos la puntuación total, que ofrece una visión global de la calidad percibida de la producción escrita de cada grupo de participantes (véase la tabla 4.44). Los estudiantes NLSE consiguen 86,73 puntos, con lo que les correspondería un nivel avanzado al evaluar su producción escrita, mientras que el grupo de estudiantes de

Secciones Europeas en el T3 se encuentra en el umbral del nivel avanzado bajo (74,93 puntos) y los aprendices que solo reciben EFI acabarían la ESO con un nivel intermedio alto (70,75 puntos) en escritura, tal como se visualiza en el gráfico de la figura 4.28. Estos resultados indican que los aprendices NLSE muestran un dominio global mayor de la destreza de la escritura que los dos grupos de estudiantes de ILE, y quedan confirmados estadísticamente (véase la tabla 4.30 de la página 272). Concretamente, resultan significativas (con un valor $p=0,00$ en ambos casos) la diferencia de 11,79 puntos entre la media en puntuación total obtenida por el grupo NLSE respecto de la media del grupo de Secciones Europeas en el T3 y la diferencia de 15,98 puntos entre la puntuación total de los NLSE y la que obtienen al finalizar la ESO los estudiantes que solo reciben la asignatura de ILE.

Puntuación total								
AICLE+EFI T3			EFI T3			NLSE		
Media	σ	Rango	Media	σ	Rango	Media	σ	Rango
74,93	8,24	35,03	70,75	11,28	28,72	86,73	5,99	58,80

Tabla 4.44. Estadísticos descriptivos y rangos promedios (prueba de Kruskal-Wallis) de los dos grupos de ILE y del grupo de NLSE (puntuación total)

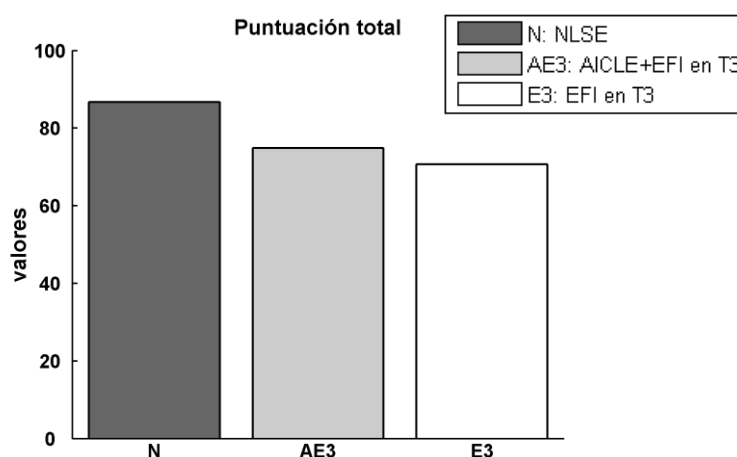


Figura 4.28. Puntuación total. Gráfico de barras de los resultados obtenidos por los NLSE (N) y los estudiantes de los grupos experimental (AE3) y de comparación (E3) en el T3

Sin embargo, probablemente son rasgos más cualitativos, percibidos sobre todo en el vocabulario y el uso de la lengua, de las redacciones de los NLSE los que marcan la diferencia respecto de los textos escritos por los dos grupos de estudiantes de ILE. Ello se ilustra en el ejemplo 4.5, que recoge las RG producidas por un alumno que solo recibe EFI (A), un estudiante de Secciones Europeas (B) y un NLSE (C). A efectos de comparación, hemos escogido el texto de un NLSE al azar y una redacción de un estudiante de ILE de

cada cohorte con la mejor puntuación total de su grupo. Por la gran variabilidad interna de los alumnos de ILE, somos conscientes de que dicha selección supone un sesgo y de que, por consiguiente, las dos redacciones de los aprendices de ILE no son, en ningún caso, representativas de la media de su grupo. Aun así, consideramos adecuado hacer dicha comparación para establecer los puntos de convergencia y divergencia en términos de calidad percibida de la producción escrita entre los adolescentes NLSE y los estudiantes no nativos de inglés que muestran una mejor competencia en la destreza de la escritura en ILE de nuestra tesis doctoral, por las implicaciones pedagógicas que ello puede tener.

(A)
Hi Sharlotte!
How've you been?
I want to talk to you about the film I went to watch at the cinema the last weekend.
I'm talking about Danse la danse, I think you'll like it, you must all it.
The film was a documentary about Nacho Duato, the coreographer of the National dance company of Spain a few years ago.
The documentary took place in the last performance of the company in the Mariinsky theatre in Russia and Duato talked about his work, his career, and some funny stories that happened to the company douring their tours.
Was very emotive seeing the reaction of all the dancers crying when the performance finished.
It was the last time they were dancing together.
I was amazed to see how dance can unite so much people who loves it, of course.
I've heard that in companies of classical ballet there use to be a lot of problems, arguments and fightings between the dancers but one of the Cnd's principal dancers said that they were a big family and of course they had had problems but as a family, they apologized to each others and forgot about what happened.
We could also see pieces of Duato's repertory with Bach's music.
I loved it so much and I'm in love with Duato's contemporary dance now!
You have to watch it!
Next to the film I went home with my mum because I had to finish my history of dance project for the conservatory and I hadn't had much time as usual.
Was a weekend full of dance!
Write me back soon when you'll watch the film!
Hope you'll enjoy it!
Kisses
\$\$\$
[WG_ES_LALA20_03]

(B)
Hi John, how are you?
I'm fine.
I would like to tell you what I did on Saturday.
First, I had breakfast with my parents until eleven o'clock.
Then, I went to the cinema to watch a film.
The film was The boy in a stripped pyjama.
It talked about boy, who lived near a Konzentrations lager in Auschwitz.
The boy met a jewish boy who lived in it.
One day, the little boy went into the Kz and he died in a room ful of toxic gases, together with other people.
After seeing the film, I went to Mc Donald's to eat something, and then, I went home.
I hope you are fine.
Great regards.
[WG_BE_PAKU_02]

(C)
 Dear Kerri,
 Last week I went to the cinema with Wana and my family.
 We went to see Harry Potter and the Goblet of fire, it was absolutely amazing.
 Eventually Virginia turned up because she was alone at home and she was scared.
 Wana lined the movie, and directly wanted to watch it again, she bought her self another ticket, and watched it again, Virginia and I went to have a Burger at Blorus house and we rung you (byphone) but you never answered, we were sad.
 Eventually Bea came out of the movie because she got bored and didn't enjoy it anymore, after that Virginia, Bea and me went for suchi in Sushi Club in Palma, Pasello del borne, and then we rung you again, thank god you arrived.
 I had a fabulous time with you guys in the end.
 Lots of love and warm Regards to your parents.
 Your \$\$\$.
 [WG_KR_LEPR14]

Ejemplo 4.5. Comparación de las dos redacciones con puntuaciones totales más altas de estudiantes de ILE y un texto de un NLSE

En definitiva, los resultados del análisis de la producción escrita en términos de la calidad percibida de las redacciones producidas por los dos grupos de estudiantes de ILE en el T3 y los NLSE indican que ambas cohortes de estudiantes distan de los NLSE en todos los componentes holísticos de la escritura y, en algunos casos, dichas diferencias resultan significativas. Aun así, detectamos una tendencia a una mayor convergencia entre los resultados obtenidos en el T3 por los estudiantes que reciben una combinación de AICLE y EFI respecto de los NLSE que entre los de este último grupo y los alumnos del grupo de comparación.

Para concluir, en este apartado 4.4.2 hemos presentado los resultados en calidad percibida de las tareas de redacción (medida por medio del Profile) obtenidos por los estudiantes NLSE y los hemos comparado con los que alcanzan los dos grupos de alumnos de ILE al finalizar la escolarización obligatoria (T3). Con esto, junto con los resultados en las 21 medidas analíticas de CAFCoh que hemos presentado en 4.4.1, hemos respondido a nuestra PI-3. Por lo tanto, tras habernos centrado en la producción escrita general (corpus general formado por los correos electrónicos) en los apartados 4.2, 4.3 y 4.4, a continuación (4.5) procedemos a explorar de manera tentativa la calidad percibida y el vocabulario especializado de las redacciones basadas en contenidos específicos (corpus temático) sobre ciencias naturales (reciclaje de residuos) producidas por una submuestra de los dos grupos de estudiantes de ILE entre el T0 y el T2, en respuesta a la PI-4.

4.5. PI-4. Producción escrita basada en contenidos específicos

En este apartado 4.5 presentamos los resultados que dan respuesta a nuestra cuarta y última PI, para lo cual nos basaremos en el corpus temático, es decir, las RBCE sobre ciencias naturales producidas por las dos submuestras de estudiantes del grupo experimental (N=14) y de comparación (N=7) entre el T0 y el T2. Como ya hemos indicado, el objetivo de la PI-4 es triple y así se recoge en la estructuración de este apartado. En primer lugar, en respuesta a nuestra PI-4a, queremos evaluar las diferencias existentes entre las tareas de RG y las tareas de RBCE de los dos grupos de estudiantes de ILE (4.5.1). En segundo lugar, pretendemos comparar las RBCE de los dos grupos, en consonancia con nuestra PI-4b (4.5.2). Finalmente, en respuesta a nuestra PI-4c, exploraremos el vocabulario que usa el grupo de estudiantes de Secciones Europeas en sus RBCE (4.5.3), un rasgo propio del lenguaje académico (CALP).

Con todo, cabe señalar que planteamos la PI-4 y su respuesta en términos tentativos y exploratorios, ya que trabajamos con muestras pequeñas, especialmente el grupo de comparación, y con un tamaño muestral diferente para cada grupo, si bien el número de participantes de cada cohorte se mantiene constante a lo largo de los tres tiempos. Además, en este caso, el grupo de comparación está formado únicamente por los estudiantes que solo reciben EFI que asisten a los centros que imparten Secciones Europeas. Aun así, esperamos poder detectar tendencias relativas al discurso académico y la producción escrita basada en contenidos específicos con el fin de hacer una contribución –aunque limitada– a un ámbito poco estudiado y dejar la puerta abierta a investigaciones posteriores.

4.5.1. Calidad percibida de las dos tareas de redacción de temática diferente

En las próximas líneas presentamos los resultados en calidad percibida de la escritura evaluada a través del Profile. Para ello, nos valemos tanto del corpus general como del corpus temático (conformados, respectivamente, por las RG y las RBCE). Concretamente, utilizamos las redacciones de ambos tipos producidas entre el T0 y el T2 por la submuestra de estudiantes de Secciones Europeas que tienen, además de EFI, la asignatura de ciencias naturales en inglés a través de la metodología AICLE (N=14), el grupo experimental, y la submuestra de participantes del mismo centro que solo reciben la materia de ILE (N=7), el grupo de comparación. Una muestra de dichas redacciones se incluye en el ejemplo 4.6,

que recoge dos de las RG con las puntuaciones totales más altas del T2, una producida por un estudiante de Secciones Europeas (A) y otra por un alumno del grupo de comparación (C), así como las RBCE del mismo tiempo y de los dos mismos estudiantes (B y D, respectivamente). Como se puede observar, las RBCE (B y D) presentan un mayor número de errores morfosintácticos y utilizan estructuras gramaticales más sencillas y menos eficaces comunicativamente. Además, se detecta inconsistencia en los errores y en los usos léxicos y morfosintácticos.

<p>(A) Hey Phil, last Saturday I went to Rafa's house with John and Frei. We didn't know what to do and John asked us to watch a film at the computer. It was a very good film, it was called Saving Private Ryan, made by Steven Spielberg. The story takes place during the Second World War. A regiment of soldiers leaded by the John H Miller, Tom Hanks, try to find the private James F Ryan to send him back home. After watching the film we played football with Rafa's brother. I hope you have fun at your trip to Germany. See you on Monday. <i>[WG_FE_Joaz_02]</i></p>	<p>(C) Hello Suriya! How are you? The last weekend I went to the cinema to watch Avatar. In this film there went people to Pandora, because there were stons for twenty milions pounts. But there also went people than wanted to watch and know the plants and the people. And four persons have his one avatar and they can be an avatar when they want. The film was one of the best films I saw, but it's a long film it was about three hours. You have too watch this film because his very good. After the film I went with Susana, Chris, Zoe, Tomeu, Miquel Angel and my brother too eat something in Cales in a very good pizza restaurant. After eating we went at my home for went in the swimming pool an for watch a film from my brother when he was a little child. It was a little bit boring because first we watched Avatar and then another film. What did you do last weekend? Write me bag soon please. Kisses \$\$\$. <i>[WG_FE_Jahe_02]</i></p>
<p>(B) Re-using and recycling are good methods to help our planet. I think that all people must helps to recycle separating the waste produced in they houses and also re-using things like the plastic bags. In my house we help to recycle separating glass, paper, plastics and organic matter and also we re-use. <i>[WS_FE_Joaz_02]</i></p>	<p>(D) I think that re-using and recycling is a good thing. It's better for the natur because the plastics and all the other things when they don't are re-using or recycling this materials the people have too cut more trees and have to take more substancies that are bad for us. My family and don't recycling, but we want to do it because it's better for the natur. And we want re-use things but not every time we think that we can re-use this think. But normaly we want re-use. <i>[WS_FE_Jahe_02]</i></p>

Ejemplo 4.6. Comparación de una RG y de una RBCE de un estudiante de Secciones Europeas y de otro que solo recibe EFI

Al convertir a porcentajes normalizados las puntuaciones numéricas otorgadas a cada componente del Profile (procedimos según se explica en el apartado 4.4.2) de cada tarea de redacción (RG y RBCE), detectamos las tendencias que se exponen en las líneas siguientes. Véase la tabla 4.45 para los resultados del grupo experimental y la tabla 4.46 para los del grupo de comparación.

Por lo que respecta al grupo experimental, tal como se recoge en la tabla 4.45, es destacable que en las RBCE obtienen su media global (sin tener en cuenta el tiempo) más alta en vocabulario (63,4%) y la más baja, con un porcentaje del 45,6%, en mecánica, mientras que en las RG consiguen el porcentaje medio más alto en organización (65,6%) y el más bajo igualmente en mecánica (43,3%). Si desgranamos estos resultados por tiempos, observamos que la puntuación más baja va a parar sistemáticamente a la mecánica, sin distinción de tipos de tareas. Por lo que respecta a la puntuación más alta, en el caso de las RG, el aspecto que la consigue siempre es la organización, con porcentajes que oscilan entre el 57,1% del T0 y el 76,1% del T2, mientras que las RBCE obtienen su máxima puntuación generalmente en vocabulario (T0: 56,2% y T2: 68,4%), aunque en el T1 el aspecto que consigue la máxima puntuación (67,3%) es la organización.

	T0	T1	T2	Media
RBCE				
Contenido	52,1%	58,4%	59,7%	56,7%
Organización	55,2%	67,3%	65,1%	62,5%
Vocabulario	56,2%	65,7%	68,4%	63,4%
Uso de la lengua	52,7%	60,5%	65,2%	59,5%
Mecánica	31,0%	48,8%	57,1%	45,6%
RG				
Contenido	43,7%	47,3%	60,3%	50,4%
Organización	57,1%	63,5%	76,1%	65,6%
Vocabulario	49,2%	57,7%	68,1%	58,3%
Uso de la lengua	50,2%	54,6%	64,8%	56,5%
Mecánica	35,7%	40,5%	53,6%	43,3%

Tabla 4.45. Porcentajes normalizados correspondientes a las puntuaciones obtenidas por el grupo experimental en los diferentes componentes y tiempos, por tareas

En cuanto al grupo de comparación, la tabla 4.46 muestra que el aspecto en el que dicho grupo obtiene la peor puntuación es la mecánica, puesto que sistemáticamente consigue la puntuación más baja en este aspecto en ambas tareas de redacción, así como también la peor media global (con exiguos valores medios del 11,1% en el caso de las RBCE y del 17,5% en las RG). Por otra parte, también se observa una tendencia bastante clara por lo que respecta al aspecto que obtiene la puntuación más alta en dicha cohorte de

alumnos, que es el vocabulario. De hecho, en este dominio los estudiantes que solo reciben EFI obtienen su máxima puntuación en el T1 (47,3%) y el T2 (44,0%) en las tareas de RBCE y en el T0 (35,2%) y el T2 (55,5%) en la tarea de RG, así como en la media global de ambas tareas. En los dos únicos momentos temporales en que el vocabulario no es el aspecto que consigue la máxima puntuación solo es superado por la organización (42,9% en el T0 en la RBCE y 44,0% en el T1 en la RG). Con todo, es muy destacable que únicamente en el vocabulario de las RG (y solo en el T2) los alumnos que solo reciben EFI consiguen una puntuación superior al 50%. Estos bajos resultados apuntan a que la producción escrita –tanto general como basada en contenidos específicos– de dichos aprendices todavía puede mejorar considerablemente.

	T0	T1	T2	Media
RBCE				
Contenido	31,1%	30,7%	26,9%	29,6%
Organización	42,9%	44,5%	41,8%	43,1%
Vocabulario	39,0%	47,3%	44,0%	43,4%
Uso de la lengua	40,0%	40,7%	38,2%	39,6%
Mecánica	7,1%	11,9%	14,3%	11,1%
RG				
Contenido	21,4%	24,8%	35,3%	27,2%
Organización	28,0%	44,0%	45,6%	39,2%
Vocabulario	35,2%	41,2%	55,5%	44,0%
Uso de la lengua	33,6%	39,6%	48,2%	40,5%
Mecánica	11,9%	11,9%	28,6%	17,5%

Tabla 4.46. Puntuaciones obtenidas por el grupo de comparación en los diferentes componentes (porcentajes normalizados), por tipo de tarea

Más concretamente, por lo que respecta al contenido, el primero de los componentes bajo escrutinio, en la tabla 4.47 se observa la tendencia general de que el contenido de las RBCE de los estudiantes que reciben una combinación de AICLE y EFI sea mejor que el de sus RG, lo cual sugeriría que las RBCE del grupo de Secciones Europeas desarrollan el tema de manera más adecuada y que cumplen mejor con la tarea establecida que las RG del mismo grupo. Este indicio se obtiene a partir de la media total (22,64 vs. 21,57) y de los valores obtenidos en el T0 (21,86 vs. 20,43) y el T1 (22,93 vs. 21,04) en ambas tareas de redacción de dicho grupo de estudiantes. Con todo, en el T2, las puntuaciones de ambas tareas del grupo experimental prácticamente se igualan (23,14 puntos la RBCE vs. 23,25 puntos la RG), debido a que las RG experimentan una mejoría notable en contenido entre el T1 y el T2 (2,21 puntos en contraposición con los 0,21 de las RBCE).

	Contenido			
	RBCE	RG	RBCE	RG
	AICLE+EFI	AICLE+EFI	EFI	EFI
T0	21,86	20,43	18,29	16,64
T1	22,93	21,04	18,21	17,21
T2	23,14	23,25	17,57	19,00
TOTAL	22,64	21,57	18,02	17,62

Tabla 4.47. Resultados obtenidos en contenido en las RBCE y las RG por ambos grupos de estudiantes de ILE

La tendencia observada en cuanto al contenido de las RBCE y las RG de los alumnos que solo reciben EFI es muy similar a la descrita en las líneas precedentes, de manera que dicho grupo de estudiantes redacta textos basados en contenidos específicos que obtienen una puntuación más alta que sus RG en el T0 (18,29 vs. 16,64) y en el T1 (18,21 vs. 17,21), a lo que hay que añadirle que la media total en contenido de sus RBCE (18,02) es también superior a la de sus RG (17,62). Igual como en el caso del grupo de Secciones Europeas, en el T2, el patrón del grupo de comparación se invierte, y son sus RG las que obtienen la media más alta en contenido (19,00 vs. 17,57), si bien la diferencia en este respecto es mucho mayor en el caso del grupo que solo recibe EFI (1,43 puntos) que en el grupo que además recibe AICLE (0,11 puntos). Sin embargo, es destacable, también, que las RBCE del grupo de comparación no parecen experimentar ningún desarrollo longitudinal en contenido, aunque sus RG sí que consiguen una puntuación en contenido considerablemente más alta en el T2 que en el T0 (2,29 puntos de diferencia).

Si pasamos a la organización, no se observa una tendencia clara en el caso del grupo experimental, con lo que no tenemos suficientes indicios para apuntar cuál de los dos tipos de tareas de producción escrita (es decir, la RBCE o la RG) parece mostrar una estructuración de las ideas más clara y cohesionada (véase la tabla 4.48). Quizás lo más destacable es que en el T2 las RG de este grupo de estudiantes obtienen una puntuación de 1,43 puntos más en comparación con sus RBCE.

	Organización			
	RBCE	RG	RBCE	RG
	AICLE+EFI	AICLE+EFI	EFI	EFI
T0	14,18	14,43	12,57	10,64
T1	15,75	15,25	12,79	12,71
T2	15,46	16,89	12,43	12,93
TOTAL	15,13	15,52	12,60	12,10

Tabla 4.48. Resultados obtenidos en organización en las RBCE y las RG por ambos grupos de estudiantes de ILE

Un panorama bastante similar se da en el caso de las redacciones del grupo de comparación, ya que ambos tipos de tareas de producción escrita consiguen unas puntuaciones bastante similares en el dominio de la organización. Con todo, en el pretest destaca una diferencia de 1,93 puntos en organización en favor de las RBCE de dicho grupo de aprendices de ILE respecto de sus RG.

En cuanto al tercero de los dominios de la producción escrita analizados, el vocabulario, cuyos resultados se recogen en la tabla 4.49, observamos que los estudiantes que reciben AICLE junto con EFI tienen tendencia a producir RBCE que usan un léxico más rico y lo hacen de manera más adecuada en comparación con sus RG (media total: 15,24 vs. 14,58), especialmente entre el T0 (14,29 puntos vs. 13,39) y el T1 (15,54 puntos vs. 14,50). De nuevo, los valores medios de ambas tareas de redacción de dicho grupo de aprendices prácticamente se igualan en el T2 (15,89 puntos la RBCE vs. 15,86 la RG), ya que la progresión de las RG es más constante en este ámbito que la de las RBCE (T1-T0: 1,11 puntos; T2-T1: 1,36 puntos), que –tras una mejoría de 1,25 puntos durante el primer año– prácticamente se estanca entre el T1 y el T2 (con un progreso de solo 0,35 puntos). Es más, a lo largo de los dos años que dura el estudio, las RBCE de los alumnos de Secciones Europeas experimentan un progreso de 1,6 puntos en vocabulario en contraposición con los 2,47 de sus RG, aunque ambas tareas de redacción acaban alcanzando un nivel de léxico muy similar en el T2, como ya hemos mencionado.

Vocabulario				
	RBCE	RG	RBCE	RG
	AICLE+EFI	AICLE+EFI	EFI	EFI
T0	14,29	13,39	12,07	11,57
T1	15,54	14,50	13,14	12,36
T2	15,89	15,86	12,71	14,21
TOTAL	15,24	14,58	12,64	12,71

Tabla 4.49. Resultados obtenidos en vocabulario en las RBCE y las RG por ambos grupos de estudiantes de ILE

Por otra parte, los alumnos del grupo de comparación no siguen un patrón longitudinal claro por lo que respecta al tipo de tarea de redacción (RBCE o RG) en el que muestran un desarrollo más evidente del vocabulario. Con todo, quizás lo más destacado de este grupo de estudiantes es que experimentan un progreso en léxico de 2,64 puntos entre el T0 y el T2 al producir la tarea de RG.

En relación con el uso de la lengua, el siguiente dominio de la producción escrita que evalúa el Profile, y que da cuenta básicamente de aspectos morfosintácticos, tal como

se recoge en la tabla 4.50, por una parte, las redacciones sobre ciencias naturales del grupo experimental tienen tendencia a contener menos errores morfosintácticos y a usar estructuras sintácticas más complejas, como sugieren las medias obtenidas en cada uno de los tiempos y la media total en contraposición con los valores de las RG. La diferencia alcanza su máximo en el T1 (1,18 puntos) y se reduce hasta prácticamente igualarse (0,08 puntos) en el T2, debido a un incremento de más de 2 puntos en uso de la lengua observado en el último año en las RG. Por otra parte, se percibe una progresión longitudinal en los dos tipos de tareas de redacción producidas por los estudiantes que reciben una combinación de AICLE y EFI (2,50 puntos en las tareas de RBCE vs. 2,92 puntos en las RG), si bien el patrón de desarrollo parece ser dispar, ya que en el caso de las RBCE mejorarían más el primer año (1,57 puntos entre el T0 y el T1) y lo harían en menor medida al final del estudio (0,93 puntos entre el T1 y el T2), mientras que las RG parecen seguir la tendencia inversa (progreso de 0,89 puntos entre el pretest y el T1 y de 2,03 entre el T1 y el T2).

	Uso de la lengua			
	RBCE	RG	RBCE	RG
	AICLE+EFI	AICLE+EFI	EFI	EFI
T0	15,54	15,04	13,00	11,71
T1	17,11	15,93	13,14	12,93
T2	18,04	17,96	12,64	14,64
TOTAL	16,89	16,31	12,93	13,10

Tabla 4.50. Resultados obtenidos en uso de la lengua en las RBCE y las RG por ambos grupos de estudiantes de ILE

Por otra parte, al centrarnos en los textos redactados por los alumnos que solo reciben EFI no tenemos suficientes indicios para sugerir en qué tipo de tarea (RBCE o RG) tienen tendencia a obtener sistemáticamente la puntuación más alta en uso de la lengua, puesto que los resultados parecen dispares. Por ejemplo, en el T0 sus RBCE obtienen 1,29 puntos más que sus RG, mientras que en el T1 la diferencia entre ambas tareas de redacción se reduce a su mínimo (0,21 puntos en favor de las RBCE) y en el T2 son las RG las que superarían a las RBCE en uso de la lengua (con 2,00 puntos de diferencia). Lo más destacable, si cabe, es que sus RG parecen progresar de manera notable entre el T0 (11,71 puntos) y el T2 (14,64 puntos) y que, en cambio, los aspectos morfosintácticos de las RBCE de dicho grupo de aprendices apenas experimentan variaciones a lo largo de los dos años.

Finalmente, en la tabla 4.51 presentamos los resultados obtenidos en la mecánica, el último de los dominios de la escritura analizados, que incluye la ortografía, el uso de mayúsculas y minúsculas, la puntuación y otros aspectos convencionales. Por lo que concierne a los estudiantes que reciben una combinación de AICLE y EFI, observamos una ligera tendencia a que las RBCE producidas por este grupo de alumnos obtengan mejores resultados que sus RG entre el T1 (3,46 vs. 3,21 puntos) y el T2 (3,71 vs. 3,61 puntos), así como en la media total (3,37 vs. 3,30), si bien en el pretest la tendencia parece ser la inversa (con una diferencia de 0,14 puntos en favor de las RG de dicho grupo). Detectamos, también, una cierta progresión longitudinal en ambos tipos de tareas de redacción en mecánica (de 2,93 puntos en el T0 a 3,71 puntos en el T2 en las RBCE, y de 3,07 puntos a 3,61 puntos entre el T0 y el T2 en las RG).

Mecánica				
	RBCE	RG	RBCE	RG
	AICLE+EFI	AICLE+EFI	EFI	EFI
T0	2,93	3,07	2,21	2,36
T1	3,46	3,21	2,36	2,36
T2	3,71	3,61	2,43	2,86
TOTAL	3,37	3,30	2,33	2,52

Tabla 4.51. Resultados obtenidos en mecánica en las RBCE y las RG por ambos grupos de estudiantes de ILE

En cuanto a los aprendices del grupo de comparación, estos muestran también un leve desarrollo longitudinal entre el T0 y el T2 en ambos tipos de tareas al evaluar su mecánica, si bien muy exiguo (0,22 puntos en las RBCE y 0,50 en las RG). Asimismo, parece que son sus RG las que evidencian un dominio ligeramente mayor de la ortografía y las convenciones lingüísticas, puesto que tienen tendencia a obtener puntuaciones algo más altas en el T0 (0,15 puntos de diferencia) y en el T2 (0,43 puntos), así como una media global ligeramente superior (2,52 puntos vs. 2,33), si bien en el T1 la puntuación obtenida por ambas redacciones se iguala en 2,36 puntos.

Para terminar, sumamos las puntuaciones medias obtenidas en los cinco componentes del Profile para obtener una puntuación total, que nos proporciona una visión general sobre la calidad percibida de las dos tareas de redacción efectuadas por cada grupo de estudiantes de ILE. Dichos resultados, que se resumen en la tabla 4.52, muestran que el grupo de estudiantes que recibe AICLE junto con EFI tiene tendencia a obtener una puntuación más alta en sus RBCE que la que consigue en sus RG, lo cual se sugiere por las puntuaciones medias otorgadas a las redacciones sobre ciencias naturales producidas por

este grupo en el T0 (68,79 puntos vs. 66,36), en el T1 (74,79 vs. 69,93 puntos) y en la media global (73,27 puntos vs. 71,29 puntos, aunque ambas corresponden al nivel intermedio alto). De nuevo, la diferencia máxima en favor de las RBCE se obtiene en el T1 (4,81 puntos) y, un año después (T2), la tendencia se invierte y las RG pasan a conseguir una puntuación total 1,32 puntos superior a la de las RBCE. Podría explicar estas tendencias el desarrollo longitudinal experimentado por ambas tareas de redacción, que en el caso de las basadas en contenidos específicos parecen mejorar sobre todo al inicio (6,00 puntos el primer año vs. 1,46 puntos entre el T1 y el T2), mientras que las RG parecen seguir la tendencia inversa, es decir, progresarían más durante el segundo año (7,64 puntos) que al inicio (3,57 puntos), y acabarían mejorando más en total que las RBCE (11,21 puntos vs. 7,46 puntos en los dos años). Con todo, ambas tareas de redacción de los alumnos del grupo de comparación pasan del nivel intermedio alto en el pretest al avanzado bajo en el T2.

Puntuación total								
RBCE			RG		RBCE		RG	
AICLE+EFI			AICLE+EFI		EFI		EFI	
T0	68,79	Intermedio alto	66,36	Intermedio alto	58,14	Intermedio	52,93	Intermedio bajo
T1	74,79	Avanzado bajo	69,93	Intermedio alto	59,64	Intermedio	57,57	Intermedio
T2	76,25	Avanzado bajo	77,57	Avanzado bajo	57,79	Intermedio	63,64	Intermedio
TOTAL	73,27	Intermedio alto	71,29	Intermedio alto	58,52	Intermedio	58,05	Intermedio

Tabla 4.52. Resultados obtenidos en puntuación total en las RBCE y las RG por ambos grupos de estudiantes de ILE

Por otra parte, las dos tareas de redacción del grupo de comparación dibujan un panorama general mucho más dispar. Mientras que en el T0 y el T1 las RBCE parecen conseguir mejores resultados que las RG (58,14 vs. 52,93 en el T0 y 59,64 vs. 57,57 en el T1), en el T2 son las tareas de redacción de los correos electrónicos las que obtienen una puntuación más alta (5,55 puntos superior a la puntuación de los textos argumentativos sobre ciencias naturales). Las medias totales de un tipo y otro de textos parecen sugerir bastante igualdad entre la calidad global de ambas tareas de redacción (cuyas puntuaciones se incluyen en el nivel intermedio, con la única excepción de la RG del T0, que solo alcanza el nivel intermedio bajo), puesto que reflejan una diferencia de solo 0,47 puntos en favor de las RBCE. Sin embargo, lo más destacable es que, mientras que los estudiantes que solo reciben EFI parecen mostrar un progreso global y constante en la destreza de la escritura general (10,41 puntos más en el T2 respecto del T0), sus RBCE muestran mucha más variación longitudinal (es decir, un progreso de 1,50 puntos en el primer año, seguido

de una disminución de 1,90 puntos entre el T1 y el T2), de manera que dicho grupo acaba el estudio (T2) obteniendo una media ligeramente inferior a la del pretest (0,35 puntos de diferencia) en las tareas de redacción sobre el reciclaje de residuos.

En definitiva, tras dedicar este apartado a comparar la calidad percibida en las dos tareas de redacción (RG y RBCE) analizando los resultados obtenidos en los cinco componentes que conforman el Profile de Jacobs *et al.* (1981) por parte tanto del grupo experimental como del de comparación, en 4.5.2 y 4.5.3 pasamos a centrarnos exclusivamente en las RBCE (el corpus temático de nuestra tesis doctoral).

4.5.2. Comparación de la calidad percibida de las RBCE de cada grupo de estudiantes de ILE

En respuesta a la segunda parte de nuestra PI-4, en este apartado comparamos los resultados longitudinales obtenidos en cada uno de los componentes del Profile por las RBCE del grupo de alumnos que reciben una combinación de AICLE junto con EFI respecto de los que solo tienen EFI. Antes de desgranar los resultados por componente (contenido, organización, vocabulario, uso de la lengua y mecánica) para llevar a cabo el análisis contrastivo entre ambos grupos, presentamos una perspectiva general de cada grupo de estudiantes por separado (grupo experimental en la tabla 4.53 y grupo de comparación en la tabla 4.55). Dichas tablas se refieren únicamente al corpus temático y presentan las frecuencias relativas (en tanto por ciento) de cada banda de puntuación cualitativa (“muy flojo”, “flojo-aceptable”, “estándar-bueno” y “muy bueno-excelente”) para cada componente y tiempo (T0-T2).

Por lo que respecta al grupo experimental, las RBCE muestran que, al calcular la media de las puntuaciones otorgadas a los alumnos de dicho grupo en todos los componentes y en todos los tiempos, un 88% corresponde a los niveles “flojo-aceptable” o “estándar-bueno” (véase la tabla 4.53). Además, el nivel más bajo (“muy flojo”) solo representa el 5,2% de las puntuaciones y un porcentaje ligeramente superior (6,7%) corresponde al nivel “muy bueno-excelente”. Asimismo, la organización y, sobre todo, el vocabulario son los dos niveles en los que los estudiantes de Secciones Europeas consiguen las puntuaciones más altas en todos los momentos temporales, como detallaremos a continuación.

	Contenido			Organización			Vocabulario			Uso de la lengua			Mecánica			Media
	T0	T1	T2	T0	T1	T2	T0	T1	T2	T0	T1	T2	T0	T1	T2	
MFI	7,1	7,1	0,0	0,0	7,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	7,1	0,0	42,9	7,1	0,0	5,2
FI-Ac	35,7	28,6	35,7	35,7	7,1	14,3	42,9	7,1	0,0	78,6	64,3	57,1	35,7	64,3	50,0	37,1
Es-B	57,1	57,1	42,9	64,3	78,6	78,6	57,1	85,7	85,7	21,4	21,4	21,4	21,4	21,4	50,0	50,9
MB-Ex	0,0	7,1	21,4	0,0	7,1	7,1	0,0	7,1	14,3	0,0	7,1	21,4	0,0	7,1	0,0	6,7

Tabla 4.53. Frecuencias relativas (en %) de cada banda de puntuación cualitativa en cada aspecto del Profile (grupo experimental)

Al analizar las frecuencias relativas de cada banda de puntuación por componente, observamos que en contenido la mayoría de los alumnos de Secciones Europeas obtienen una puntuación correspondiente al nivel “estándar-bueno”, lo cual significa que sus textos son bastante relevantes y muestran algo de conocimiento sobre el tema, si bien lo desarrollan de manera limitada y les falta detalle. Más concretamente, las puntuaciones cualitativas muestran un progreso longitudinal en este componente, puesto que en el T0 el 57,1% de las RBCE presentan un contenido de nivel “estándar-bueno” y ninguna alcanza el nivel máximo (“muy bueno-excelente”); en el T1, el porcentaje de los textos que se incluyen en el nivel “estándar-bueno” es el mismo (57,1%), pero un 7,1% de los estudiantes consiguen el nivel máximo (es decir, el 64,2% de los estudiantes se sitúa en los dos niveles más altos); finalmente, en el T2, ningún aprendiz se incluye en el nivel “muy flojo” y el 64,3% obtiene una puntuación correspondiente al nivel “estándar-bueno” o “muy bueno-excelente”, si bien el 21,4% alcanza el nivel más alto.

En cuanto a la organización, la mayoría de las redacciones obtienen, también, una puntuación correspondiente al nivel “estándar-bueno”, lo cual señala que están algo fragmentadas y pobremente organizadas aunque se distinguen las ideas principales y que la secuenciación es incompleta si bien lógica. El análisis temporal de las tendencias en este componente sugiere igualmente un progreso longitudinal, ya que en el pretest el 64,3% de los textos mostraba una organización correspondiente al nivel “estándar-bueno”, porcentaje que alcanza el 78,6% en el T1 y en el T2, cuando también un 7,1% de los alumnos de Secciones Europeas consigue el máximo nivel en contenido, y en el T2 ninguno tiene puntuaciones del nivel inferior (“muy flojo”). Dicha distribución de las frecuencias relativas de los niveles cualitativos sitúa la organización como el componente que obtiene en global la segunda mejor puntuación, por detrás del vocabulario.

Entrando en más detalle en el vocabulario, por lo tanto, es muy destacable que se trata del único componente en el que ningún alumno del grupo experimental obtiene

puntuaciones correspondientes al nivel inferior (“muy flojo”). Asimismo, es también el componente con más puntuaciones de los dos niveles superiores, con lo que el léxico productivo se erige como el aspecto con las puntuaciones cualitativas más altas, lo cual indicaría un repertorio amplio de vocabulario y expresiones y pocos errores léxicos. Un análisis más pormenorizado de las bandas de niveles nos da indicios de un progreso longitudinal de las RBCE en el vocabulario. Más concretamente, en el pretest si bien ninguna redacción alcanza el nivel “muy bueno-excelente”, el 100% de los estudiantes se sitúa en los niveles “flojo-aceptable” o “estándar-bueno”; en el T1, aumenta considerablemente el porcentaje de redacciones que obtienen un nivel “estándar-bueno” en vocabulario (pasa del 57,1% del T0 al 85,7%) y un 7,1% consigue la máxima puntuación en este aspecto; finalmente, en el T2, el 100% de las RBCE muestra un vocabulario de nivel “estándar-bueno” o “muy bueno-excelente”, de las cuales el 14,3% se incluyen en el nivel más alto (véase el gráfico de la figura 4.29).

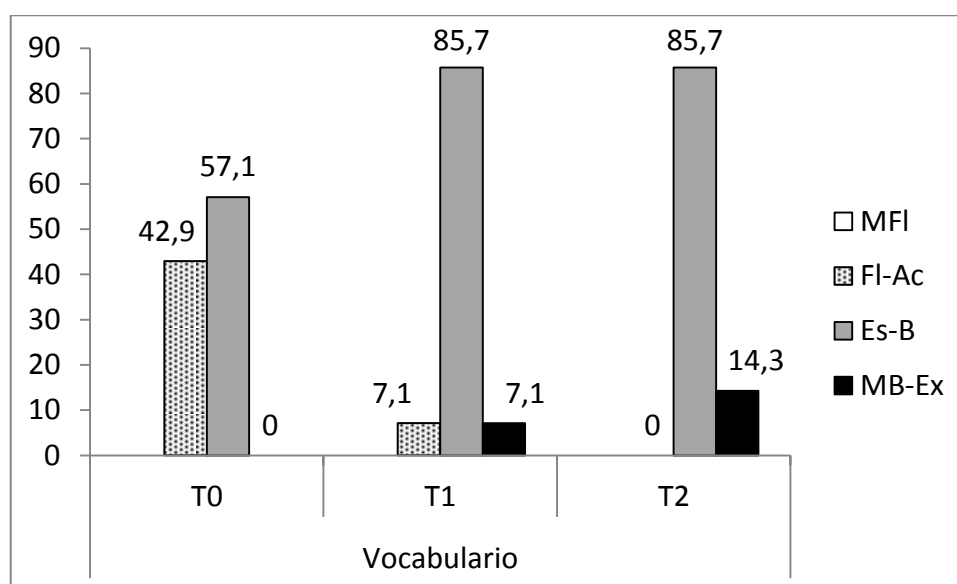


Figura 4.29. Vocabulario. Gráfico de las frecuencias relativas (%) correspondientes a cada nivel cualitativo del grupo experimental

Como se visualiza en el ejemplo 4.7, en la RBCE producida en el T0 (A), el estudiante aparte de recurrir a todo el vocabulario específico de la materia incluido en el enunciado (*re-use, recycle, wastes* –en vez de *waste*–, *material*) utiliza otro léxico relacionado con el tema de la reutilización de materiales, como *nature, separate, container, organic, glass, paper, metal, burned y compound*. Al final del segundo año de AICLE (B), el estudiante incorpora otro léxico más específico y en cierto modo más idiomático, como *preserving, environment, exploited, global warming, greenhouse effect, gases, and rubbish*.

Asimismo, observamos que la muestra (B) cumple mejor con los requisitos de la tarea, ya que aborda de manera más completa, concreta y focalizada los dos bloques de información planteados en el enunciado (por una parte, su opinión sobre la reutilización y el reciclaje de residuos y, por la otra, su actuación en relación con el reciclaje), mientras que la (A) se centra en el primer bloque de información, si bien no responde específicamente a lo que se pregunta, sino que aporta ideas algo más vagas relacionadas con el reciclaje y la reutilización de materiales en general.

<p>(A)</p> <p>The best way about help the nature is re-use and recycle the wastes that we produce at home.</p> <p>We can separate at home different materials like glass, paper, plastic, metal, etc, and leaves this in their container, and then is transport to a recycle center.</p> <p>The wastes that cannot be recycled are burned.</p> <p>The cut grass and organic wastes can be transformed into an organic compound.</p> <p>In my home, all recycle the paper, glass and plastic.</p> <p>[WS_FE_Guma_00]</p>	<p>(B)</p> <p>I think re-using and recycling are good ways for preserving the environment, because we need less trees to cut for making paper and in general we need les materials exploited from the environment.</p> <p>I also think that helps to avoid the global warming and the Greenhouse Effect, because when we burn wastes, we produce gases which generate these effects.</p> <p>At home, I usually separate the papers and plastics from the rubbish. Then I bring this to a place where there are three special containers and I put every material in the correct container.</p> <p>Then all these materials are recycled.</p> <p>[WS_FE_Guma_02]</p>
---	---

Ejemplo 4.7. Evolución longitudinal del vocabulario basado en contenidos específicos mostrada por un alumno de Secciones Europeas

Puesto que el vocabulario tiene un papel destacado en nuestra cuarta PI, hemos considerado oportuno explorarlo también desde el punto de vista de su sofisticación, por medio de bandas de frecuencias según el LFP (a través del VocabProfile). De esta manera, hemos obtenido la lista de las palabras (tipos) de cada redacción que pertenecen a las primeras 1.000 palabras más frecuentes (1K), las segundas 1.000 palabras más frecuentes (2K), las terceras 1.000 palabras más frecuentes (3K) y así sucesivamente hasta llegar a las vigesimoquintas 1.000 palabras más frecuentes (25K) del inglés. En la tabla 4.54, que recoge dichas listas de frecuencias medias agregadas (sin tener en cuenta el tiempo) de cada grupo de estudiantes, observamos que los estudiantes que reciben una combinación de AICLE junto con EFI producen un 8,91% de tipos sofisticados (que no pertenecen a las

2.000 primeras más frecuentes), porcentaje que en el caso de los aprendices que solo reciben EFI disminuye hasta el 7,32%. Es destacable también que, pese a que los porcentajes de los tipos más sofisticados son exiguos en ambos casos, el grupo experimental utiliza casi el triple de tipos correspondientes a las listas 5K-25K que sus compañeros del grupo de comparación (0,87% vs. 0,29%), lo cual es un signo de mayor sofisticación del léxico de las RBCE producidas por el grupo de aprendices de Secciones Europeas.

	1K	2K	3K	4K	5K-25K
AICLE+EFI	82,78%	9,21%	3,27%	4,77%	0,87%
EFI	86,22%	7,46%	2,19%	4,84%	0,29%

Tabla 4.54. Frecuencias medias según las listas de tipos de cada grupo de estudiantes en las RBCE

De hecho, si bien los porcentajes de los tipos más sofisticados (que se encuentran entre las 5.000 y las 25.000 palabras más frecuentes) son exiguos en ambos grupos de estudiantes, el porcentaje de tipos sofisticados utilizados por el grupo experimental (véase el ejemplo 4.8)¹⁴⁹ es casi el triple que el del grupo de comparación (en cuyas RCBE solo aparecen *compost* y *contaminant*, con una ocurrencia cada una).¹⁵⁰

compost (x3)	incinerator	recompenses (n)	incinerate (x2)	coke (=drink)	infinity
equilibrium	ecosystem (x2)	cardboard	carton	biodegradable	wallpapers landfill

Ejemplo 4.8. Palabras pertenecientes a las listas 5K y posteriores utilizadas por el grupo experimental en las RCBE

En este sentido, hay que tener en cuenta el papel que desempeñan las transferencias léxicas (préstamos e invenciones) de la L1 a la lengua meta a la hora de crear terminología en nuestro corpus temático, como podemos observar en las muestras recogidas en el ejemplo 4.9, que proceden de RBCE de ambos grupos de estudiantes.

¹⁴⁹ La celda marcada en gris corresponde a las palabras que no se encuentran en ninguna de las 25 listas de las palabras más frecuentes del BNC-COCA.

¹⁵⁰ Cabe señalar que en la versión 2-t de las transcripciones eliminamos todos los usos incorrectos de *contaminate* (y derivados) que se utilizaron por transferencia de las L1 en lugar de *pollute* (y derivados), para no sobrevalorar la sofisticación léxica. Procedimos del mismo modo con otros usos léxicos incorrectos debidos a falsos amigos.

“Also, the <i>wastes</i> can be converted in a <i>fertilization</i> by other plants.”	“Maybe they think that is a silly think or perhaps they don’t hope we can’t save our planet of a <i>complet destruction</i> .”
“The process of re-using and recycling waste materials helps to decrease the quantity of <i>contamination</i> that is produced every day.”	In my house, we only recycle glass and cardboat, because in my town, we don’t have a lot of containers to make possible this <i>recyclation</i> .
“It helps to contaminate less, to cut less trees, use less <i>exhaurible</i> materials, etc.”	“At home you can start it <i>separing</i> the different types of waste: glass, plastic, paper, etc.”
“At home you can start it <i>separing</i> the different types of waste: glass, plastic, paper, etc.”	“It’s better for the <i>natur</i> because the plastics and all the other things when they don’t are re-using or recycling this materials the people have too cut more trees and have to take more <i>substancies</i> that are bad for us.”
“I think that all people must helps to recycle <i>separing</i> the waste produced in they houses and also re-using things like the plastic bags.”	“The <i>neumathics</i> cannot be re-use and we have to incinerate it.”
“I think that the recycling is an important action that all the persons have to do a bit because the world will be better if we recycle and re-use materials that are or can <i>contaminate</i> our atmosphere, if our atmosphere don’t be contaminated all the living beings will live for a long time more.”	“The material <i>pass on tractments</i> and finally the waste materials are transformed into new <i>reciclate</i> materials.”
“To re-use and recycle the matterials you put the plastic, wallpapers and glass bottles into the respectives <i>cubes</i> .”	“I think it’s necessary because it reduces the speed of the <i>explotation of primary recurses</i> .”
“Is a good thing because if we don’t do that, the planet will be each time more <i>contaminated</i> and maybe in the future the <i>first materials</i> will finish.”	“The re-using and recycling are very important because the matter in the World are <i>esgotable</i> and burn the waste isn’t very good idea because produces <i>contaminant fums</i> .”

Ejemplo 4.9. Transferencias léxicas detectadas en el corpus temático

Volviendo a la calidad percibida de las RBCE y centrándonos ahora en el uso de la lengua, el cuarto de los componentes analizados, las puntuaciones cualitativas son algo peores en general, puesto que la mayoría de los estudiantes se sitúan en el nivel “flojo-aceptable” en todos los tiempos (el 78,6% en el T0, el 64,3% en el T1 y el 57,1% en el T2). Con todo, dichos porcentajes muestran una clara tendencia longitudinal de progreso en los aspectos morfosintácticos de la lengua, ya que a medida que avanza el tiempo aumenta la frecuencia relativa de las puntuaciones de los dos niveles superiores (que pasan del 21,4% en el T0, al 42,8% en el T2). Destaca, en este aspecto, que en el T2 no hay redacciones que se incluyan en el nivel más bajo por lo que respecta al uso de la lengua, pero a la vez se detecta el mayor porcentaje de puntuaciones con un nivel de uso de la lengua “muy bueno-excelente” (21,4%).

Finalmente, la mecánica es el componente en el que las RBCE de los estudiantes que reciben AICLE en combinación con EFI obtienen las puntuaciones más bajas, lo cual sugiere que tienen carencias en ortografía, en puntuación y en aspectos convencionales, como el uso de mayúsculas y minúsculas. De hecho, es remarcable que en el pretest más del 40% de los aprendices se sitúan en el nivel más bajo en mecánica. Con todo, también se observa un cierto progreso en cuanto a las puntuaciones cualitativas en dicho componente de la producción escrita basada en contenidos específicos si analizamos los resultados en clave longitudinal.

Por otra parte, en relación con el grupo de comparación, formado por los alumnos que solo reciben EFI, la tabla 4.55 muestra que los niveles “muy flojo” y “flojo-aceptable” sumados son los más frecuentes de media global, con un porcentaje del 93,3%. Asimismo, la organización y, sobre todo, el vocabulario son los dos dominios en que dicho grupo obtiene las puntuaciones más altas, ya que son los dos únicos en los que alguna redacción se incluye en el nivel “estándar-bueno”, como se detallará más adelante. Es muy destacable, asimismo, que ninguna RBCE de este grupo de estudiantes obtiene puntuaciones del nivel máximo (“muy bueno-excelente”) en ningún componente y que solo el 6,7% corresponde al nivel “estándar-bueno”. Esta perspectiva general sugiere que, cualitativamente, los estudiantes del grupo de comparación obtienen globalmente resultados pobres en sus RBCE, peores que sus compañeros que además participan en el programa de Secciones Europeas.

	Contenido			Organización			Vocabulario			Uso de la lengua			Mecánica			Media
	T0	T1	T2	T0	T1	T2	T0	T1	T2	T0	T1	T2	T0	T1	T2	
MFI	14,3	28,6	42,9	0,0	0,0	14,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	14,3	100,0	85,7	85,7	25,7
FI-Ac	85,7	71,4	57,1	100,0	85,7	71,4	71,4	71,4	85,7	100,0	100,0	85,7	0,0	14,3	14,3	67,6
Es-B	0,0	0,0	0,0	0,0	14,3	14,3	28,6	28,6	14,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	6,7
MB-Ex	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Tabla 4.55. Frecuencias relativas (en %) de cada banda de puntuación cualitativa en cada aspecto del Profile (grupo de comparación)

Al desgranar dichos resultados por componentes, en contenido observamos que todas las RBCE de los estudiantes que solo reciben EFI se sitúan en los dos niveles más bajos (“muy flojo” o “flojo-aceptable”), lo cual sugiere que sus redacciones sobre el reciclaje de residuos muestran un conocimiento limitado o muy limitado del tema y que lo desarrollan de manera poco adecuada. A este respecto, se constata una tendencia longitudinal a un empeoramiento de las puntuaciones cualitativas de este componente,

puesto que a medida que pasan los años más textos se sitúan en el nivel “muy flojo” (la frecuencia relativa de este nivel más bajo se triplica entre el T0 y el T2).

En cuanto a la organización, es muy destacable la homogeneidad existente en este componente en el pretest, puesto que todas las RBCE del grupo de comparación se sitúan en el nivel “flojo-aceptable”. En los años posteriores se observa una ligera mejoría en este componente, aunque no constante, ya que tanto en el T1 como en el T2 el 14,3% de las RBCE se sitúan en el nivel “estándar-bueno”, si bien al final de este estudio (T2) el mismo porcentaje solo consigue una puntuación de nivel “muy flojo”. Pese a que estas puntuaciones no son muy altas, la organización es el dominio de la producción escrita basada en contenidos específicos en que los aprendices del grupo de comparación obtienen sus segundos mejores resultados cualitativos, tras el vocabulario, como se detallará a continuación.

Ahondando en el vocabulario, el tercero de los dominios analizados, y el que consigue los resultados cualitativos más altos de este grupo de alumnos, pese a no contar con ninguna RBCE con léxico del nivel superior (“muy bueno-excelente”), destaca asimismo que ningún alumno del grupo de comparación se encuentra en la banda cualitativa de puntuaciones más baja en léxico. Por lo tanto, todos los aprendices de dicho grupo obtienen puntuaciones en vocabulario que corresponden a los niveles “flojo-aceptable” (71,4% en el T0 y en el T1 y 85,7% en el T2) y “estándar-bueno” (28,6% en los dos primeros tiempos y 14,3% al final del presente estudio), lo que indicaría que aún pueden mejorar considerablemente para conseguir un desarrollo y uso de un repertorio léxico más amplio y adecuado.

Por lo que concierne al uso de la lengua, el cuarto de los dominios analizados, destaca por encima de todo la gran homogeneidad de las puntuaciones cualitativas conseguidas por los alumnos del grupo de comparación. De hecho, tanto en el T0 como en el T1 el nivel “flojo-aceptable” tiene una frecuencia relativa del 100% en dicho dominio y solo en el T2 la uniformidad se rompe ligeramente, ya que dicho porcentaje desciende al 85,7% y el resto (14,3%) corresponde a RBCE con un nivel de uso de la lengua “muy flojo”. Dichas tendencias indicarían que las RBCE de los alumnos que únicamente reciben EFI contienen numerosos errores morfosintácticos y que utilizan estructuras gramaticales poco sofisticadas.

Finalmente, la mecánica es el dominio de la producción escrita basada en contenidos en que el grupo de comparación obtiene peores resultados cualitativos. Lo

ponen de manifiesto los bajos resultados obtenidos en este dominio por todos los estudiantes, que se sitúan muy mayoritariamente en el nivel “muy flojo” (100% en el T0 y 85,7% en el T1 y en el T2). Además, es muy destacable igualmente la gran homogeneidad de dichas frecuencias relativas, que como ya hemos mencionado se sitúan únicamente entre los niveles “muy flojo” y “flojo-aceptable”.

Tras esta panorámica general de los niveles cualitativos alcanzados por cada uno de los dos grupos en las tareas de RBCE a lo largo de los dos años, que pone de manifiesto una tendencia clara a la superioridad de los aprendices del grupo experimental respecto de sus compañeros que solo reciben EFI, en los próximos párrafos nos centraremos en las medias de las puntuaciones numéricas obtenidas por cada grupo en cada uno de los componentes del Profile. Con ello, pretendemos ahondar en la comparación de la calidad percibida de las RBCE del grupo de aprendices que recibe una combinación de AICLE y EFI respecto del grupo que solo tiene EFI.

Por lo que concierne al primero de los dominios que analiza el Profile, el contenido, observamos la tendencia a que el grupo de alumnos que recibe AICLE en combinación con EFI obtenga puntuaciones más altas en sus RGCE que sus compañeros que solo tienen la asignatura de ILE, como se recoge en la tabla 4.56. Dicha diferencia entre ambos grupos de aprendices va acentuándose con el paso de los años, puesto que pasa de 3,57 puntos en el T0 a 5,57 en el T2, y también se manifiesta en la media global (22,64 vs. 18,02), que es considerablemente más alta en el caso del grupo experimental. Esta tendencia a la superioridad de los estudiantes de Secciones Europeas sugiere que sus tareas de RBCE muestran un mayor conocimiento del tema y lo desarrollan de manera más adecuada, con lo que cumplirían mejor los requisitos de la tarea. Es destacable, asimismo, que mientras que el grupo experimental sigue una clara línea ascendente y, de hecho, obtiene 1,28 puntos más en contenido en el T2 respecto de su puntuación en el T0, el grupo que solo recibe EFI no parece avanzar en este sentido; es más, acaba el estudio (T2) con una puntuación en contenido ligeramente inferior a la del pretest (0,72 puntos de diferencia).

	Contenido					
	Media		Mínimo		Máximo	
	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI
T0	21,86	18,29	15,00	15,00	26,50	21,00
T1	22,93	18,21	13,00	16,00	27,00	20,00
T2	23,14	17,57	18,00	15,50	27,50	19,00
TOTAL	22,64	18,02	13,00	15,00	27,50	21,00

Tabla 4.56. Puntuaciones obtenidas por las RBCE del grupo experimental y del grupo de comparación (contenido)

Como puede visualizarse en la tabla 4.57, que recoge los resultados obtenidos por las RBCE de ambos grupos en organización, las tendencias observadas son prácticamente calcadas a las descritas en el párrafo anterior para el contenido. Por lo tanto, el grupo experimental parece aventajar al de comparación en la media global (15,13 vs. 12,60) y en la puntuación media de cada tiempo y obtener una diferencia cada vez mayor (de 1,61 puntos en el T0 a 3,03 en el T2) en el dominio de la organización, lo cual sugiere que los textos basados en contenidos específicos de ciencias naturales del grupo experimental están mejor organizados que los de sus compañeros que solo reciben EFI. Igualmente, los alumnos de Secciones Europeas muestran un progreso longitudinal (1,48 puntos más en el T2 que en el T0) a lo largo de los dos años de duración del estudio, mientras que sus compañeros del grupo de comparación llegan al T2 con una puntuación ligeramente inferior a la del T0.

	Organización					
	Media		Mínimo		Máximo	
	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI
T0	14,18	12,57	12,00	10,00	17,50	13,50
T1	15,75	12,79	8,50	11,00	18,00	14,50
T2	15,46	12,43	11,50	10,50	18,50	15,50
TOTAL	15,13	12,60	8,50	10,00	18,50	15,50

Tabla 4.57. Puntuaciones obtenidas por las RBCE del grupo experimental y del grupo de comparación (organización)

Con todo, es destacable que la mayoría de las RBCE de ambos grupos carecen de introducción y de conclusión. A este respecto, cabe señalar que aproximadamente un 10% del total de las RBCE parecen limitarse a responder a cada pregunta formulada en el enunciado por separado, en vez de redactar un texto cohesionado y autónomo sobre el tema. Esto se pone de manifiesto en las redacciones del ejemplo 4.10, que abordan la respuesta a las preguntas de manera directa, iniciando la frase con “Yes” o “No”, ya sea a principio de la redacción o entremedio.

<p>Yes, I do. Recycle is important for the animals he's died about the of the glass in grass. Re-use is very important for materials: glass, plastics, paper, newspaper, etc. I'm recycling for my father, he's recycle glass and paper. Recycle no is very funny about this is I don't like.</p>	<p>I think that re-using and recycling waste materials and products it's necessary and very important, to maintain the natural world clean. If we wouldn't re-use or recycle, all the waste will kept on a landfill, and we would need more and more landfills, it pollutes a lot, pollutes dangerously. Yes, I recycle a bit: all the glasses, I throw on a glass container, I also recycle and reuse papers, carton and wood. I reuse all the metals that I can, but I don't recycle too much plastic, and it's dangerous because it isn't biodegradable.</p>
<p>No, I not re-using and recycling materials. Recycling is very difficult for me. I don't can't recycling. No, I'm not re-use or recycle. I never re-use the material. I used different material.</p>	<p>They are very important things because we produce a lot of waste every day and we pollute a lot too. We must do it to save our world, our plants, trees, animals, fishes. If we don't do it the greenhouse effect and the climate change will accelerate. And maybe in the future any humans and any animal, except the rats, they can live in very heavy conditions, will be able to live in the Earth. Yes, a lot. And in my house we produce compost</p>

Ejemplo 4.10. Respuestas directas a las preguntas formuladas en el enunciado

En lo concerniente al vocabulario, el tercero de los dominios de la producción escrita analizados, los datos recogidos en la tabla 4.58 parecen confirmar que el vocabulario es un dominio en que las RBCE de los estudiantes del grupo experimental aventajan considerablemente a las de sus compañeros que solo reciben EFI (véase también el gráfico de la figura 4.30), lo que sugiere un mayor dominio del vocabulario productivo basado en contenidos específicos por parte del grupo de alumnos que recibe el tratamiento combinado de AICLE y EFI. En efecto, la media global del grupo de Secciones Europeas es 2,60 puntos superior a la del grupo de comparación y dicha superioridad también se manifiesta en las medias de cada momento temporal, de manera que la diferencia entre ambos grupos en favor de los alumnos de Secciones Europeas va aumentando año tras año

(2,22 puntos en el T0, 2,40 puntos en el T1 y 2,87 puntos en el T2), debido principalmente a la clara línea ascendente del grupo experimental (sobre todo entre el T0 y el T1).

	Vocabulario					
	Media		Mínimo		Máximo	
	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI
T0	14,29	12,07	12,00	10,00	17,50	14,00
T1	15,54	13,14	10,00	12,00	18,50	14,00
T2	15,89	12,71	14,00	12,50	18,50	14,00
TOTAL	15,24	12,64	10,00	10,00	17,50	14,00

Tabla 4.58. Puntuaciones obtenidas por las RBCE del grupo experimental y del grupo de comparación (vocabulario)

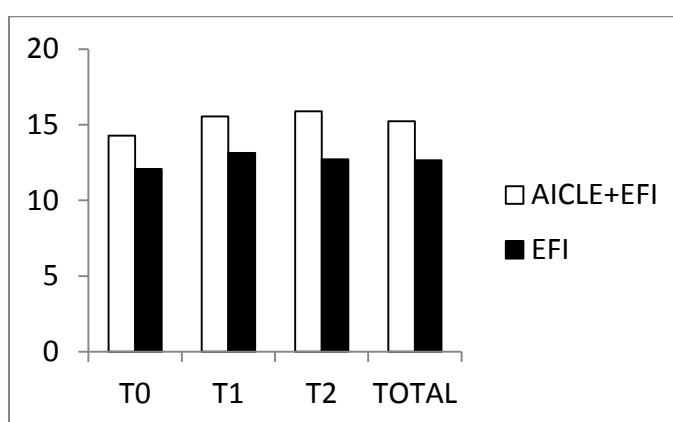


Figura 4.30. Gráfico de las puntuaciones obtenidas por las RBCE de ambos grupos de participantes de ILE en vocabulario

En cuanto al uso de la lengua, el penúltimo de los dominios de la producción escrita bajo escrutinio, tal como se muestra en la tabla 4.59, los resultados sugieren una clara preponderancia del grupo experimental en todos los tiempos (en especial, en el T2, cuando aventajan en 5,40 puntos al grupo de comparación, la máxima diferencia entre ambos cohortes). Dicha superioridad, que queda patente también en las medias globales (18,89 vs. 12,93 puntos), sería un indicio de un mayor dominio de la morfosintaxis por parte de los alumnos que reciben AICLE junto con EFI, en contraposición con los que solo reciben EFI. Apuntan en esta misma dirección los valores máximos obtenidos por las RBCE del grupo experimental, cuyo máximo absoluto está 7,00 puntos por encima del de sus compañeros que no tienen ninguna asignatura impartida a través del enfoque AICLE. Además, es destacable que el grupo experimental muestra un claro progreso longitudinal en este dominio (2,50 puntos más en el T2 respecto del T0), si bien los resultados del grupo de comparación no siguen una tendencia clara por lo que respecta al uso de la lengua.

	Uso de la lengua					
	Media		Mínimo		Máximo	
	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI
T0	15,54	13,00	12,00	11,50	21,50	16,00
T1	17,11	13,14	7,50	11,00	22,00	15,50
T2	18,04	12,64	15,00	12,00	22,00	14,50
TOTAL	16,89	12,93	7,50	11,00	21,50	14,50

Tabla 4.59. Puntuaciones obtenidas por las RBCE del grupo experimental y del grupo de comparación (uso de la lengua)

Finalmente, en mecánica destacan tres tendencias, que quedan recogidas en la tabla 4.60. En primer lugar, el grupo experimental obtiene puntuaciones considerablemente superiores a las de sus compañeros que no reciben AICLE (con una diferencia entre 0,72 y 1,28 puntos en función del tiempo), así como una media global también más alta (3,37 vs. 2,33). En segundo lugar, ambos grupos de aprendices muestran una línea longitudinal ascendente, si bien mucho más marcada en el caso de los alumnos que reciben AICLE y EFI (0,78 puntos vs. 0,22). Por último, los valores máximos obtenidos por las tareas de RBCE del grupo experimental llegan a alcanzar el máximo posible del dominio de la mecánica (5,00) y, en conjunto, son muy superiores a los del grupo de comparación.

	Mecánica					
	Media		Mínimo		Máximo	
	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI
T0	2,93	2,21	2,00	2,00	4,50	2,50
T1	3,46	2,36	2,00	2,00	5,00	3,00
T2	3,71	2,43	3,00	2,00	4,50	3,50
TOTAL	3,37	2,33	2,00	2,00	5,00	3,50

Tabla 4.60. Puntuaciones obtenidas por las RBCE del grupo experimental y del grupo de comparación (mecánica)

En definitiva, la tendencia a la superioridad del grupo experimental respecto del de comparación cuando se evalúa la calidad percibida de sus tareas de RBCE descrita en los párrafos precedentes queda patente asimismo en la puntuación total (véase la tabla 4.61), que se calcula sumando las puntuaciones medias obtenidas en cada uno de los cinco componentes del Profile. Ello indicaría que los alumnos que reciben AICLE en combinación con EFI mostrarían un mayor dominio global de la destreza de la escritura basada en contenidos específicos que sus compañeros que no reciben AICLE. Es más, los estudiantes del grupo experimental no solo obtienen una media global muy superior a la del grupo de comparación (73,72 vs. 58,52 puntos), sino que también obtienen

puntuaciones mayores en cada uno de los tiempos (destaca, especialmente, la diferencia de casi 20 puntos en el T2 en favor de los alumnos de Secciones Europeas).

	Puntuación total					
	Media		Mínimo		Máximo	
	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI	AICLE+EFI	EFI
T0	68,79	58,14	53,00	49,00	87,00	67,50
T1	74,79	59,64	41,00	54,00	90,50	65,00
T2	76,25	57,79	63,50	54,00	91,50	65,00
TOTAL	73,27	58,52	41,00	49,00	91,50	67,50

Tabla 4.61. Puntuaciones totales obtenidas por las RBCE del grupo experimental y del grupo de comparación

Por lo tanto, la puntuación total no hace sino aportar indicios adicionales relacionados con la calidad percibida de las RBCE que apuntan en la misma dirección que los resultados obtenidos a partir del recorrido pormenorizado por la comparación entre grupos para cada uno de los componentes del Profile analizados. De este modo, hemos podido constatar una tendencia bastante marcada a que los alumnos que reciban AICLE en comparación con EFI obtengan puntuaciones más altas en todos los dominios de la producción escrita basada en contenidos específicos.

4.5.3. Exploración del vocabulario en las RBCE del grupo experimental

En este apartado examinamos de manera cualitativa el vocabulario de las RBCE sobre ciencias naturales producidas por los alumnos de Secciones Europeas (N=14). Por lo tanto, trabajamos a partir de una muestra del corpus temático formada por 42 textos y un total de 3.659 palabras. Si bien dichas tareas de redacción fueron recogidas a lo largo de dos años (T0-T2), la perspectiva longitudinal no es el foco de nuestro análisis en este caso, sino que nos centramos en analizar el léxico desde un enfoque más bien de lingüística de corpus y, más concretamente, nuestro énfasis está en el vocabulario específico de la mencionada materia escolar. Asimismo, es importante remarcar que, aunque partimos de un análisis cuantitativo del léxico (frecuencias y ocurrencias) llevado a cabo con la ayuda de las herramientas computacionales Vocabprofile y WordSmith Tools (véase 3.8.3), las listas obtenidas por estos procedimientos son simplemente un punto de partida. Con ello, tenemos voluntad de hacer una pequeña contribución al ámbito de la exploración del surgimiento de rasgos propios del discurso académico especializado (CALP) en redacciones basadas en contenidos específicos relacionadas con la materia de AICLE cursada.

Posición	Palabra	Nº de ocurrencias	Frecuencia relativa (%)	Nº de textos	Frecuencia relativa textos (%)
1ª	the	252	6,89	42	100,00
2ª	and	184	5,03	41	97,62
3ª	we	101	2,76	37	88,10
4ª	recycle	97	2,65	37	88,10
5ª	I	88	2,41	34	80,95
6ª	a	81	2,21	32	76,19
7ª	to	78	2,13	31	73,81
8ª	that	76	2,08	35	83,33
9ª	of	67	1,83	26	61,90
10ª	in	66	1,80	34	80,95
11ª	materials	65	1,78	26	61,90
12ª	is	63	1,72	32	76,19
13ª	all	53	1,45	25	59,52
14ª	for	53	1,45	25	59,52
15ª	very	53	1,45	29	69,05
16ª	waste	52	1,42	23	54,76
17ª	are	48	1,31	27	64,29
18ª	recycling	48	1,31	28	66,67
19ª	re-use	48	1,31	28	66,67
20ª	because	47	1,28	28	66,67
21ª	my	44	1,20	30	71,43
22ª	can	43	1,18	24	57,14
23ª	it	40	1,09	17	40,48
24ª	think	40	1,09	29	69,05
25ª	re-using	38	1,04	25	59,52
26ª	be	37	1,01	22	52,38
27ª	if	36	0,98	23	54,76
28ª	this	36	0,98	17	40,48
29ª	have	32	0,87	21	50,00
30ª	world	31	0,85	18	42,86
31ª	people	30	0,82	19	45,24
32ª	things	29	0,79	20	47,62
33ª	important	27	0,74	22	52,38
34ª	or	26	0,71	15	35,71
35ª	paper	26	0,71	20	47,62
36ª	plastic	26	0,71	20	47,62
37ª	but	25	0,68	19	45,24
38ª	house	23	0,63	19	45,24
39ª	there	22	0,60	17	40,48
40ª	do	21	0,57	12	28,57
41ª	glass	20	0,55	15	35,71
42ª	good	20	0,55	19	45,24
43ª	will	20	0,55	12	28,57
44ª	our	19	0,52	10	23,81
45ª	lot	18	0,49	13	30,95
46ª	bottles	17	0,46	13	30,95
47ª	container	17	0,46	8	19,05
48ª	not	17	0,46	11	26,19
49ª	also	16	0,44	11	26,19
50ª	they	16	0,44	8	19,05

Tabla 4.62. Lista de las 50 palabras más frecuentes del corpus temático de los participantes de Secciones Europeas

Nuestro corpus de trabajo está formado por un total de 3.659 palabras (casos) y 495 tipos (palabras diferentes), lo que arroja una TTR de 13,5. Al analizar la lista de las 50 palabras más frecuentes (véase la tabla 4.62 de la página 313), es remarcable el hecho de que las palabras léxicas tienen una frecuencia muy elevada. De hecho, ya en la cuarta posición aparece la primera palabra léxica, la forma verbal *recycle*, que se documenta en casi el 90% de los textos y tiene un total de ocurrencias (casos) que se aproxima a las 100, frecuencia absoluta que asciende hasta más de 160 casos si consideramos todas las formas flexivas. Es aún más destacable que dicha palabra tan frecuente esté relacionada con el tema de la redacción (reutilización y reciclaje de residuos). De hecho, de entre las 50 palabras más frecuentes de todo el corpus temático, la inmensa mayoría de las léxicas están relacionadas con el tema de la redacción (reutilización y reciclaje de residuos): *recycling*, *materials*, *waste*, *plastic*, *re-using*, *paper*, *container*, *world* y *glass* (destacadas en gris).

Si nos centramos en la sofisticación de dichas palabras a partir del LFP, todas pertenecen a la lista 1K, excepto *materials*, *plastic* y *container*, que se encuentran entre las 2.000 más frecuentes, y *recycle* y *recycling*, que pertenecen a la lista 4K. El resto de las palabras léxicas (sin contar los verbos *be*, *have* y *do* y sus diferentes formas flexivas) de nuestro corpus de trabajo son palabras generales de uso bastante común: *think*, *people*, *things*, *important* y *good*.

La tendencia a la profusión de vocabulario relacionado con el tema objeto de redacción parece confirmarse al evaluar la lista de las 50 palabras léxicas más frecuentes de nuestro corpus de trabajo, como se observa en la tabla 4.63. De hecho, el 54% de las palabras léxicas más frecuentes (situadas entre las 50 primeras) de nuestro corpus temático de trabajo pueden considerarse relacionadas con el ámbito de la reutilización y el reciclaje de residuos en sentido más o menos amplio (destacadas en gris). Asimismo, los alumnos incorporan en sus redacciones las palabras léxicas del enunciado de la tarea de RBCE (*think*, *re-use/re-using*, *recycle/recycling*, *waste*, *materials* y *things*), por lo que aparecen en nuestro corpus entre las más frecuentes. Con todo, es destacable que de estas las que ocupan las cuatro primeras posiciones de nuestro corpus, con entre 60 y 161 ocurrencias, son precisamente las cuatro palabras más específicas y relacionadas con el tema de la reutilización y el reciclaje: *recycle*, *re-use*, *waste* y *material* (y sus derivados). Igualmente, observamos una presencia muy acentuada de otro vocabulario relacionado con el tema de la reutilización y el reciclaje de residuos (*plastic*, *paper*, *world*, *container*, *glass*, *bottles*, *environment*, *organic*, *product*, *planet*, *earth*, *atmosphere*, *throw*, etc.) que los alumnos son

capaces de producir de manera independiente y sin ninguna pista. Dichas palabras no son muy sofisticadas desde el punto de vista del análisis del LFP, ya que mayoritariamente se encuentran entre las 1.000 o 2.000 más frecuentes, excepto *organic* y *atmosphere*, que pertenecen a la lista 3K. Aun así, consideramos que es remarcable su presencia, ya que no creemos que sea léxico de uso común entre estudiantes adolescentes de ILE, con lo que probablemente no habrían aparecido en una tarea de redacción de temática más general.

Posición	Palabra/ lema	Nº de ocurrencias	Frecuencia relativa (%)	Formas incluidas y nº de ocurrencias
1ª	recycle	161	4,40	recycle[97] recycled[12] recycles[4] recycling[48]
2ª	re-use	93	2,54	reuse[4] re-use[48] reused[1] re-used[2] re-using[38]
3ª	material	70	1,91	material[5] materials[65]
4ª	waste	60	1,64	waste[52] wasted[1] wastes[7]
5ª	think	40	1,09	
6ª	person	37	1,01	person[3] persons[4] people[30]
7ª	plastic	33	0,90	plastic[26] plastics[7]
8ª	paper	32	0,87	paper[26] papers[6]
9ª	world	31	0,85	
10ª	important	27	0,74	
11ª	container	26	0,71	container [17] container [9]
12ª	house	24	0,66	house[23] houses[1]
13ª	glass	21	0,57	glass[20] glasses[1]
14ª	good	20	0,55	good[20] better [7]
15ª	bottles	17	0,46	
16ª	environment	14	0,38	
17ª	help	13	0,36	help[7] helping[2] helps[4]
18ª	produce	13	0,36	produce[9] produced[3] produces[1]
19ª	home	12	0,33	
20ª	live	12	0,33	live[7] lives[1] living[4]
21ª	organic	12	0,33	
22ª	product	12	0,33	product[1] products[11]
23ª	planet	11	0,30	
24ª	earth	10	0,27	
25ª	example	10	0,27	
26ª	make	10	0,27	make[5] made[3] making[2]
27ª	use	10	0,27	use[7] used[2] uses[1]
28ª	easy	9	0,25	easy[7] easier[2]
29ª	matter	9	0,25	matter[8] matters[1]
30ª	need	9	0,25	need[8] needs[1]
31ª	place	9	0,25	places[1] place[8]
32ª	plant	9	0,25	plant[1] plants[8]
33ª	animal	8	0,22	animal[1] animals[7]
34ª	throw	8	0,22	
35ª	time	8	0,22	

36ª	bag	7	0,19	bag[2] bags[5]
37ª	idea	7	0,19	idea[6] ideas[1]
38ª	separate	7	0,19	separate[5] separates[1] separating[1]
39ª	thing	7	0,19	
40ª	atmosphere	6	0,16	
41ª	bit	6	0,16	
42ª	different	6	0,16	
43ª	family	6	0,16	
44ª	nature	6	0,16	
45ª	necessary	6	0,16	
46ª	new	6	0,16	
47ª	now	6	0,16	
48ª	process	6	0,16	
49ª	save	6	0,16	
50ª	clean	5	0,14	

Tabla 4.63. Lista de las 50 palabras léxicas más comunes del corpus temático de los estudiantes de Secciones Europeas

Por lo que respecta al vocabulario específico de la materia que aparece en nuestro corpus temático de trabajo, en la tabla 4.64 incluimos el léxico que consideramos más relacionado con el reciclaje y la reutilización de residuos o que parece más esperable que aparezca en un texto sobre dicho tema redactado por estudiantes adolescentes de ILE. El hecho de ordenar las palabras por orden creciente de frecuencia responde a una voluntad de poner el énfasis en los hápax (palabras con frecuencia 1), puesto que constituyen aproximadamente el 35% del léxico especializado o semiespecializado de nuestro corpus de trabajo, con lo que creemos que es necesario considerarlos.

Posición	Palabra/lema	Nº oc.	Variantes incluidas	Posición	Palabra/lema	Nº oc.	Variantes incluidas
1ª	bins	1		44ª	accumulation	3	
2ª	biodegradable	1		45ª	burn	3	burn[2] burned[1]
3ª	cardboard	1		46ª	change	3	
4ª	carton	1		47ª	compost	3	
5ª	classify	1		48ª	effect	3	effect[2] effects[1]
6ª	climate	1		49ª	natural	3	
7ª	climatic	1		50ª	objects	3	
8ª	consumption	1		51ª	reduce	3	reduce[2] reduces[1]
9ª	equilibrium	1		52ª	sources	3	
10ª	exploitation	1		53ª	trees	4	
11ª	exploited	1		54ª	clean	5	
12ª	fertilization	1		55ª	contaminate	5	

13 ^a	fertilize	1		56 ^a	pollute	5	pollute[1] polluted[2] pollutes[2]
14 ^a	fertilizer	1		57 ^a	pollution	5	
15 ^a	gases	1		58 ^a	rubbish	5	
16 ^a	incineration	1		59 ^a	tree	5	tree[1] trees[4]
17 ^a	incinerator	1		60 ^a	atmosphere	6	
18 ^a	industries	1		61 ^a	nature	6	
19 ^a	manufacturing	1		62 ^a	process	6	
20 ^a	newspaper	1		63 ^a	save	6	
21 ^a	petrol	1		64 ^a	separate	7	separate[5] separates[1] separating[1]
22 ^a	preserving	1		65 ^a	animal	8	animal[1] animals[7]
23 ^a	protect	1		66 ^a	bag	8	bag[2] bag6[5]
24 ^a	recyclable	1		67 ^a	matter	9	matter[8] matters[1]
25 ^a	resources	1		68 ^a	place	9	places[1] place[8]
26 ^a	respecting	1		69 ^a	plant	9	plant[1] plants[8]
27 ^a	temperatures	1		70 ^a	earth	10	
28 ^a	transport	1		71 ^a	use	10	use[7] used[2] uses[1]
29 ^a	treatments	1		72 ^a	planet	11	
30 ^a	weather	1		73 ^a	organic	12	
31 ^a	ecosystem	2		74 ^a	product	12	product[1] products[11]
32 ^a	factories	2		75 ^a	produce	13	produce[9] produced[3] produces[1]
33 ^a	global[1]	2		76 ^a	environment	14	
34 ^a	greenhouse[2]	2		77 ^a	bottles	17	
35 ^a	incinerate	2		78 ^a	container	18	
36 ^a	landfill	2	landfill[1] landfills[1]	79 ^a	glass	21	glass[20] glasses[1]
37 ^a	metal	2	metal[1] metals[1]	80 ^a	world	31	
38 ^a	production	2		81 ^a	paper	32	paper[26] papers[6]
39 ^a	soil	2		82 ^a	plastic	34	plastic[27] plastics[7]
40 ^a	wallpapers	2		83 ^a	waste	60	waste[52] wasted[1] wastes[7]
41 ^a	warming	2		84 ^a	material	70	material[5] materials[65]
42 ^a	water	2		85 ^a	reuse	93	reuse[4] re-use[48] reused[1] re- used[2] re- using[38]
43 ^a	wood	2		86 ^a	recycle	161	recycle[97] recycled[12] recycles[4] recycling[48]

Tabla 4.64. Vocabulario específico de la materia presente en el corpus temático de los alumnos de Secciones Europeas

Por lo que respecta a la sofisticación de los hápax, es destacable que solo 4 de los 31 hápax (*gases, protect, treatments* y *weather*) de nuestro corpus de trabajo se incluyen en la lista 1K. De los 27 restantes, otros 4 se incluyen en la lista de las 2.000 palabras más frecuentes del inglés (*bins, industries, newspapers* y *respecting*). Por lo tanto, 23 de los 31 hápax (el 74%) pueden considerarse palabras sofisticadas. Más concretamente, *climate, climatic, consumption, exploitation, exploited, fertilization, fertilize, fertilizer, incineration, incinerator, manufacturing, petrol, preserving, resources, temperatures* y *transport* pertenecen a la lista 3K (lo que supone un 45% de dichos hápax); *classify* y *recyclable* están entre las 4.000 palabras más frecuentes; *cardboard* y *equilibrium* son de nivel 6K; *carton* pertenece a la lista de las 7.000 palabras más frecuentes, y *biodegradable* es el hápax más sofisticado, puesto que pertenece a las 12.000 palabras más frecuentes del inglés. Si ahondamos en el análisis de la información recogida en la tabla 4.64, detectamos que dicho vocabulario específico de la materia puede englobarse en las categorías temáticas siguientes: *a)* acciones (verbos) relacionadas con la obtención de materias primas, el tratamiento de residuos y la recogida selectiva; *b)* materiales reciclables, residuos en sentido amplio y recipientes relacionados (nombres); *c)* fenómenos físicos (nombres), y *d)* naturaleza, medio ambiente y ecología (nombres y adjetivos).

En definitiva, esta exploración del léxico de las RBCE producidas por los alumnos de Secciones Europeas ha puesto de manifiesto la gran presencia de vocabulario especializado en dichas tareas de redacción. Como ya hemos señalado, si bien buena parte del vocabulario relacionado con el reciclaje y la reutilización de residuos no puede considerarse muy sofisticado, sí que detectamos un alto grado de sofisticación en los hápax. Aun así, suponemos que dicho léxico es poco común entre los estudiantes adolescentes de ILE y lo consideramos propio de la disciplina de ciencias naturales y, concretamente, del tema del reciclaje y la reutilización de residuos sobre el cual versaba la tarea de redacción.

4.6. Resumen del capítulo

En el cuarto capítulo de esta tesis doctoral hemos presentado los resultados referentes al efecto del AICLE sobre la producción escrita en inglés de estudiantes de secundaria desde una perspectiva longitudinal de medidas repetidas (a lo largo de tres cursos escolares y cuatro tiempos). Es remarcable la gran comparabilidad de ambos grupos de estudiantes

(por una parte, el grupo de experimental, formado por los estudiantes que participan en el programa de Secciones Europeas, que reciben una combinación de AICLE y EFI, y por la otra, el grupo de comparación, que consta de los alumnos que solo reciben EFI) al inicio del estudio, cuando analizamos su producción escrita general a partir de las 21 medidas analíticas de CAFCOh. Para alcanzar nuestro objetivo, hemos estructurado el capítulo en torno a las cuatro PI, y los resultados son los que se resumen a continuación.

En primer lugar, al analizar la evolución longitudinal de la producción escrita general (a partir de la tarea de redacción del correo electrónico) de cada uno de los dos grupos de aprendices de ILE, hemos encontrado diferencias significativas en los dominios de CAFCOh de la diversidad léxica (complejidad léxica), en la corrección y en la fluidez. Concretamente, dicho progreso significativo de ambos grupos se ha constatado en el índice de Guiraud, en la medida de diversidad léxica textual, en el número de errores por palabra y en el número de palabras por minuto. Además, el grupo experimental progresa significativamente en las ratios de unidades-t sin errores por unidad-t y de errores por unidad-t. De modo parecido, la interacción entre los grupos y el número de unidades-t por minuto ha mostrado un progreso significativo del grupo de comparación y una disminución significativa del grupo experimental durante el último año, que también escribe significativamente menos palabras por minuto entre el T2 y el T3. Asimismo, se ha observado un progreso significativo de ambos grupos en los componentes del Profile del contenido, el vocabulario y la puntuación total al evaluar las redacciones generales de los estudiantes en términos de calidad percibida.

En segundo lugar, al comparar la producción escrita general de ambos grupos de estudiantes de ILE, los ANOVA revelan que el grupo de Secciones Europeas es significativamente mejor que el de comparación en algunos momentos temporales en las dos medidas de diversidad textual, en las tres medidas de corrección, así como en el contenido, el vocabulario y la puntuación total del Profile. Por su parte, el grupo de comparación supera significativamente al experimental en el T3 en cuanto al número de unidades-t y de palabras por minuto.

En tercer lugar, la comparación entre los dos grupos de estudiantes de ILE al finalizar la ESO (T3) y los NLSE llevada a cabo por medio de pruebas estadísticas no paramétricas revela que la producción escrita de los NLSE es significativamente mejor que la de los dos grupos de aprendices de ILE en la medida de diversidad léxica textual y en las tres medidas de corrección, así como en el vocabulario, el uso de la lengua y la puntuación

total del Profile. Asimismo, los NLSE superan significativamente a los estudiantes que reciben una combinación de AICLE y EFI en la tasa de incidencia de los conectores adversativos y contrastivos y en el contenido, así como a los que solo reciben EFI en la organización.

Finalmente, al comparar de manera exploratoria la escritura general y la basada en contenidos específicos, observamos que las RBCE de los estudiantes que reciben AICLE junto con EFI obtienen sistemáticamente puntuaciones más altas en contenido y en vocabulario que las RG de los mismos estudiantes, aunque no se detecta una tendencia clara en el grupo de comparación. En otro orden de cosas, parece que en general las RBCE del grupo de Secciones Europeas están peor organizadas que las RG de dichos estudiantes, y no siempre la puntuación total de las RBCE es superior a la de las RG. Al centrarnos en la evaluación las RBCE, destaca que los estudiantes de Secciones Europeas superan sistemáticamente a los que no reciben AICLE en todos los componentes del Profile y en los tres tiempos de investigación. Por otra parte, dichos alumnos muestran una progresión longitudinal clara en todos los dominios del Profile entre el T0 y el T2, aunque sobre todo durante el primer año, mientras que el grupo de comparación se mantiene estable a lo largo de los dos cursos académicos. El grupo experimental parece seguir una evolución longitudinal más clara en el contenido y el vocabulario de sus RBCE e incorporar en sus textos mucho léxico propio del tema del reciclaje y la reutilización de los residuos sobre el que versaba la tarea de RBCE, si bien dicho vocabulario no siempre es especialmente sofisticado.

En definitiva, los resultados obtenidos en la presente tesis doctoral muestran un cierto efecto positivo del AICLE sobre la producción escrita en ILE de los estudiantes de secundaria. Por lo tanto, tras este recorrido por los resultados en respuesta a nuestras cuatro PI, estamos en disposición de pasar al quinto capítulo, en el que discutiremos e interpretaremos críticamente los resultados presentados.

Capítulo 5

Discusión

5.1. Introducción

La asignatura de EFI de los contextos analizados en la presente tesis doctoral sigue un currículo de índole comunicativa, si bien los aspectos formales lingüístico-gramaticales tienen un peso bastante prominente, según se deduce de los cuestionarios administrados a alumnos y profesores. Es más, los estudiantes indican como las más actividades más frecuentes en dicha materia la redacción de frases sueltas, los ejercicios de vocabulario y las actividades de rellenar espacios en blanco y de completar frases. Esta constatación no debería sorprendernos, puesto que parece que el currículo basado en gran medida en la gramática y el vocabulario de la lengua meta sigue siendo el centro de muchos programas de EFI en España (Fortanet-Gómez, 2013), probablemente por la tradición lingüística y pedagógica bajo la que han sido educados muchos docentes especialistas en LE, como apuntan Lladó y Llobera (2006) y Lorenzo y Moore (2010), formación que a menudo no parece responder a las necesidades lingüísticas del alumnado (Amengual Pizarro, 2013). Por otra parte, en la clase de AICLE, constatamos que se otorga una importancia relativamente alta a aspectos lingüísticos de la lengua meta, lo cual es destacable. Sin

embargo, y en consonancia con las observaciones de Dalton-Puffer (2004, 2007, 2008), Jexenflicker y Dalton-Puffer (2010), Llinares *et al.* (2012) y Pérez-Vidal y Roquet (2015), los datos obtenidos a partir de los cuestionarios administrados nos han permitido constatar que, en efecto, la escritura es una destreza que se practica poco en la clase de la materia impartida a través del AICLE de nuestro contexto educativo. Igualmente los cuestionarios revelan que aunque sí que se realizan algunas actividades de redacción y los exámenes sobre la asignatura de contenido no lingüístico impartida en inglés deben responderse en dicha lengua, los textos producidos suelen ser muy breves y simples, y no se observa una preparación específica por parte de los docentes para que los alumnos puedan abordar las tareas de redacción con éxito ni se les proporcionan textos reales a modo de ejemplo.

Por consiguiente, la realidad de nuestro contexto educativo AICLE parece seguir la tónica habitual en cuanto al escaso reconocimiento del papel de la escritura (Llinares *et al.*, 2012), lo cual contrasta con los fundamentos teóricos sobre el AICLE, que lo consideran un enfoque integrado en el que se practican de manera extensiva las cuatro destrezas lingüísticas (cf. Madrid y García Sánchez, 2001; Pérez Vidal, 2008). Asimismo, pese a que se supone que en los contextos AICLE los aprendices no solo deben escribir para aprender sino también aprender a escribir (Manchón, 2009), hemos constatado que en realidad las habilidades de redacción apenas se enseñan en la escuela (Roca de Larios *et al.*, 2007). La situación es bastante análoga en el caso de la asignatura de EFI en los contextos analizados en la presente tesis doctoral, en que se llevan a cabo muchos ejercicios escritos, pero las tareas de redacción suelen ser una mera herramienta (Sánchez, 2009), un instrumento de apoyo para actividades relacionadas con el aprendizaje de aspectos léxico-gramaticales (Roca de Larios *et al.*, 2007).

Esta contextualización debe servirnos como marco para interpretar los resultados en cuanto al desarrollo de la producción escrita de nuestros participantes. Por ende, puesto que la escritura es considerada una de las destrezas lingüísticas más difíciles de dominar, por lo que requiere una combinación de práctica extensiva y un proceso explícito de EF para desplegar las estrategias y los conocimientos necesarios para producir un texto funcionalmente adecuado, que van más allá de la competencia lingüística, anticipamos que el AICLE ejercerá un efecto positivo sobre la destreza de la escritura en nuestro contexto analizado, aunque de alcance más bien limitado. Ello explica, en parte, por qué hemos encontrado un número no muy alto de diferencias significativas, lo cual también es debido al riguroso proceso de confección de las muestras de participantes, para hacerlas lo más

comparables posibles al inicio del estudio, condición deseable para aumentar la validez del mismo pero que no siempre se da en la investigación en ASL (Dalton-Puffer, 2011a; Bruton, 2013), así como a la aplicación de técnicas estadísticas conservadoras, que se basan en la convergencia de enfoques diferentes. A ello podría añadirse la gran variabilidad interna constatada en ambos grupos de estudiantes de ILE en nuestro estudio. Con todo, siguiendo a Birdsong y Gertken (2013) y Santos Menezes (2015), pretendemos ir más allá de la significación de las diferencias encontradas, con lo que también intentaremos interpretar y explicar las tendencias más prominentes observadas en cuanto al desarrollo de la producción escrita de nuestros participantes.

En cuanto a la organización de este capítulo, en los próximos apartados discutiremos de manera crítica los resultados descritos en el capítulo 4, partiendo de la estructuración de las cuatro PI. Con este objetivo, tras esta breve introducción, en 5.2 nos centraremos en la producción escrita general de los estudiantes de ILE, que se relaciona con la PI-1 (5.2.1) y la PI-2 (5.2.2), por lo que respecta al desarrollo longitudinal de cada uno de los dos grupos y a la comparación del grupo de estudiantes que recibía AICLE en combinación con EFI frente al grupo que solo recibía EFI, respectivamente, tanto partiendo de las medidas analíticas de CAFCOh como de la calidad percibida. En 5.3, seguiremos tratando con la producción general, pero el foco de atención serán las comparaciones entre los NLSE y los dos grupos de estudiantes de ILE, en consonancia con nuestra PI-3 y adoptaremos la misma perspectiva dual de análisis. Y, por último, en 5.4, nos centraremos en la calidad percibida de la producción escrita basada en contenidos específicos de los estudiantes de ILE y en el vocabulario de las mismas desplegado por los participantes de Secciones Europeas, en línea con nuestra cuarta PI. Asimismo, trataremos de dar explicaciones de los resultados más relevantes de la presente tesis doctoral a la luz de la investigación previa llevada a cabo por otros autores, si bien la escasez de estudios longitudinales que comparen el AICLE con otros contextos de enseñanza de LE y las características metodológicas del diseño de la presente investigación pueden hacer difícil dichas comparaciones.

5.2. Producción escrita general de los estudiantes de ILE

Como ya hemos señalado, en este apartado nos centramos en las tareas de redacción de temática general producidas por los estudiantes de los grupos experimental y de comparación entre el T0 y el T0 (de 2º a 4º de ESO). En primer lugar, discutiremos los

resultados de las medidas más microanalíticas de CAF Coh y, posteriormente, pasaremos a interpretar y explicar las tendencias más marcadas encontradas en la calidad percibida de los textos, que exploramos por medio del Profile de Jacobs *et al.* (1981).

5.2.1. PI-1. Resultados longitudinales intragrupos

Para empezar, es remarcable que los resultados agregados en la tarea de RG de todos los aprendices de ILE sin tener en cuenta el grupo al que pertenecen muestran un progreso longitudinal significativo en los cuatro dominios de la producción escrita de la complejidad léxica y sintáctica, la fluidez, la corrección y la cohesión, evaluados por medio de medidas microanalíticas, así como en todos los elementos del Profile (Jacobs *et al.*, 1981), que tienen en cuenta la calidad percibida de los textos (el contenido, la organización, el vocabulario, el uso de la lengua y la mecánica, y en la puntuación total). En concreto, son solo 7 de 21 las medidas analíticas cuyos resultados no muestran mejorías longitudinales significativas (la ratio de coordinación, la densidad léxica, el LFP, el índice de familiaridad, la tasa de incidencia de conectores lógicos, y la tasa de incidencia de conectores adversativos y contrastivos). Esta constatación podría tener dos implicaciones importantes.

Por una parte, desde el punto de vista de la investigación en ASL, creemos que el hecho de que los resultados de nuestra investigación hayan revelado que los participantes muestran un progreso longitudinal en la mayoría de las medidas utilizadas en la presente tesis doctoral sugiere que las medidas elegidas son las adecuadas para detectar cambios en el desarrollo de la producción escrita en ILE de estudiantes de ESO. Esto podría ser un punto de partida para trabajar en la búsqueda de los mejores indicadores para el desarrollo de la competencia lingüística en ILE de estudiantes bilingües español-catalán de secundaria, puesto que las medidas en las que se observan dichas diferencias a lo largo del tiempo podrían discriminar de manera robusta cambios en el desarrollo lingüístico, lo cual se señala como una necesidad en la investigación cuantitativa sobre la producción escrita (Nemati, 2007; Pérez-Vidal y Juan-Garau, 2009). Por lo tanto, dejamos la puerta abierta a explorar esta cuestión con mayor profundidad en el futuro, por ejemplo, utilizando los NLSE como punto de referencia y correlacionando los resultados con la competencia lingüística de los aprendices en pruebas estandarizadas.

Por otra parte, la progresión longitudinal de los estudiantes de ILE entre el T0 (en que cuentan con 13 años) y el T3 (con 16 años) sugiere que la mayor exposición a la lengua meta y la edad (ligada a la madurez psicológica y el desarrollo cognitivo) son dos factores que contribuirían a mejorar sustancialmente la producción escrita en una LE y que dicho impacto positivo se haría patente en todos los dominios de CAFcoh y en la adecuación y la eficacia comunicativa de la producción escrita. Este resultado general está en línea con la conclusión de Ruiz de Zarobe y Celaya (2011: 200) de que “la cantidad de instrucción en lengua extranjera influye de forma significativa en los resultados en competencia escrita, sea cual sea el enfoque educativo seguido en el aula”. No obstante, es evidente que dicha observación, si bien puede llegar a tener implicaciones pedagógicas importantes, es poco informativa y poco ajustada al diseño y a las decisiones metodológicas subyacentes a nuestro estudio, en el que el foco de atención radica precisamente en la interacción entre el grupo (el “enfoque educativo” en palabras de dichas autoras) y el tiempo (que se traduce en la “cantidad de instrucción en LE”), con lo cual atender al factor tiempo por sí solo puede distorsionar la interpretación de nuestros resultados.

Por ende, en el resto del apartado nos centraremos en analizar el desarrollo longitudinal de la producción escrita de los estudiantes de ILE teniendo en cuenta el grupo al que pertenecen o, lo que es lo mismo, el contexto educativo en el que están escolarizados, en función del tratamiento de la lengua meta que reciben: AICLE en combinación con EFI, en el caso del grupo de Secciones Europeas o grupo experimental (N=30), y EFI sola, en el caso del grupo de comparación (N=30), puesto que el contexto educativo en el que se aprende una lengua meta es una de las variables que más influyen en el resultado conseguido por los aprendices (Hulstijn, 2007; Juan-Garau, 2012). Es más, el análisis longitudinal de los mismos participantes a lo largo de un período relativamente largo de tiempo (tres cursos consecutivos) mediante un diseño de medidas repetidas (un pretest y tres posttest) es una de las contribuciones originales de la presente tesis doctoral, como ya hemos indicado, y el foco de atención de nuestra primera PI.

Por lo tanto, en relación con la evolución longitudinal en escritura de los dos grupos de aprendices, según la PI-1, detectamos la tendencia general a un progreso de ambas cohortes en todos los dominios analíticos de la producción escrita analizados, excepto la cohesión, así como en la calidad percibida de sus RG por medio de un enfoque más

holístico (el Profile de Jacobs *et al.*, 1981). Con todo, el grupo de estudiantes que recibe AICLE en combinación con EFI parece obtener resultados más positivos.

Centrándonos en las medidas analíticas de CAFCoH, en respuesta a la primera parte de nuestra PI-1 (PI-1a), en complejidad sintáctica detectamos una tendencia longitudinal clara que indica que los alumnos de ambos grupos van usando progresivamente más la subordinación (tal como se visualiza a través del índice de coordinación y de la ratio de subordinación), lo cual es un signo de desarrollo de la complejidad sintáctica. Ello es una muestra evidente de la secuencia de desarrollo de la expresión de las ideas desde la parataxis hasta la hipotaxis (Halliday y Matthiessen, 1999), y está en línea con los resultados de Celaya Villanueva *et al.* (2001), puesto que los alumnos pasan de producir mayoritariamente oraciones aisladas a recurrir a la subordinación. Dicho patrón de desarrollo, según Norris y Ortega (2009), es el que siguen los aprendices cuando aprenden a usar su L2 de manera productiva.

Aun así, detectamos una gran variabilidad interna en ambos grupos de aprendices y en todos los momentos temporales. Por lo tanto, pese a la tendencia positiva descrita en el párrafo anterior, los resultados del índice de coordinación y la ratio de subordinación no son significativos. Sin embargo, en estudios preliminares utilizando una muestra más pequeña aunque bastante comparable de participantes detectamos diferencias longitudinales significativas en el índice de coordinación y en la ratio de subordinación de los estudiantes de Secciones Europeas (véase Gené-Gil *et al.*, 2015).

Por otra parte, a pesar de que la subordinación implica una mayor complejidad que la coordinación y de que los alumnos con un nivel de competencia inicial suelen utilizar excesivamente la coordinación (Hunt, 1970), no hemos detectado diferencias significativas ni tendencias longitudinales claras en la ratio de coordinación, que da cuenta del uso explícito de la coordinación (concretamente, de los nexos *and*, *so* y *but*) a nivel supraoracional, lo cual nos lleva a pensar que la mayoría de nuestros alumnos se encuentra en una fase de desarrollo de la interlengua más avanzada. Además, el hecho de que dicha ratio no haya sido capaz de captar patrones de desarrollo longitudinal en el conjunto de los estudiantes, independientemente del grupo, podría indicar que se trata de una medida más adecuada para niveles inferiores y edades más tempranas, probablemente para alumnado de educación primaria. Aun así, como discutiremos más adelante, al analizar la cohesión por medio de conectores, observamos que los nexos coordinados son los más utilizados con mucha diferencia por los dos grupos de aprendices de ILE (e incluso por los NLSE, aunque

en menor medida) en todos los tiempos, sin que se detecte una tendencia a una disminución del uso de estos en detrimento de otros.

Dejando la subordinación y la coordinación y centrándonos en el otro ámbito de la complejidad sintáctica analizado en la presente tesis doctoral, relativo al sintagma nominal, los dos grupos de estudiantes de ILE son capaces de producir, de media, más frases nominales complejas por unidad-t en el T3 que en el T0 (en línea con los resultados de Lorenzo y Rodríguez, 2014), lo cual es un signo de mayor complejidad, si bien es interesante señalar que los aprendices que reciben una combinación de AICLE junto con EFI de nuestra tesis doctoral alcanzan su máximo en esta medida en el T2. En esta medida también encontramos gran variabilidad interna en ambos grupos, y las observadas tendencias no han resultado significativas.

Martín Úriz *et al.* (2005d), al analizar redacciones de estudiantes españoles de ILE de nivel de bachillerato, encuentran resultados dispares en cuanto a los tipos de frases nominales complejas utilizados, si bien sugieren que los alumnos de su estudio elaboran y expanden los sintagmas nominales paralelamente a la exigencia de expresar ideas más complejas. A partir de los resultados obtenidos en nuestro estudio, no podemos hacer ninguna contribución para confirmar o refutar dicha observación, puesto que en la presente tesis doctoral la tarea de redacción administrada es la misma a lo largo de los cuatro tiempos de recogida de datos, con lo cual el grado de complejidad se mantiene invariable. Además, el tipo de redacción que debían escribir nuestros participantes no requería, en principio, expresar ideas muy complejas y podría clasificarse como comunicación interpersonal (BICS), a diferencia de las tareas de las mencionadas autoras, que versaban sobre la amistad y las relaciones entre padres e hijos, temas, de entrada, más abstractos, y que probablemente suponen mayor complejidad de contenido. Con todo, cabe señalar que el grado de complejidad real de una tarea de redacción puede depender de la profundización con la que aborde el tema el alumno, que suele tener bastante libertad para reconducirla hacia aspectos que le resulten más familiares o con los que se sienta más cómodo y que no requieran expresar contenidos complejos, lo que podría haber ocurrido en nuestra tarea de RBCE, como discutiremos más adelante. Por otra parte, tampoco podemos utilizar los resultados de nuestras RBCE, que se relacionarían más con la redacción académica, para comparar la observación de las autoras mencionadas, puesto que no hemos utilizado ninguna medida relativa a la complejidad del sintagma nominal para analizar dichos textos basados en contenidos específicos.

Si avanzamos hacia la complejidad léxica, constructo en el que incluimos la densidad, la sofisticación y la diversidad o riqueza léxicas, detectamos tendencias desiguales. En primer lugar, en la densidad léxica apenas se observan variaciones entre las puntuaciones obtenidas por cada uno de los grupos de aprendices a lo largo del tiempo, lo cual indica que en los textos de los aprendices no se utilizan cada vez más nombres, adjetivos y verbos en detrimento de palabras gramaticales. Probablemente, dicha medida no sea un buen indicador para detectar cambios en el desarrollo léxico en estudiantes de educación secundaria, lo cual se pondría de manifiesto también en el hecho de que la densidad léxica es una de las medidas en las que no se ha observado un progreso longitudinal significativo al considerar al conjunto de los estudiantes sin distinción de grupos.

En segundo lugar, en cuanto a la sofisticación léxica, los resultados son dispares. Por una parte, no se detecta ninguna tendencia clara en los resultados del LFP, lo cual indicaría que los textos de los aprendices no utilizan cada vez más palabras sofisticadas (es decir, aquellas unidades léxicas que no se encuentran entre las 2.000 más frecuentes del inglés). Este resultado está en línea con la observación de Meara (2005), que concluye que dicha medida puede no ser adecuada para captar cambios modestos en la sofisticación del repertorio léxico. Por otra parte, sí que parece haber un cierto progreso en el índice de edad de adquisición en ambos grupos de aprendices de nuestra tesis, que obtienen resultados más altos en el postest que en el pretest, si bien se detecta una tendencia algo más regular en el caso de los participantes que solo reciben EFI. El hecho de que todas las medidas de sofisticación sean indicadores extrínsecos, que se calculan sobre la base de corpus preexistentes, normalmente a partir de percepciones de hablantes adultos nativos, podría explicar en parte los bajos resultados en sofisticación léxica obtenidos por nuestros participantes. A este respecto, hay que tener en cuenta que, en los contextos de trilingüismo aditivo (Cenoz y Valencia, 1994) como los de la presente tesis doctoral, el repertorio léxico de los estudiantes de ILE suele nutrirse de aquello aprendido en el entorno escolar, por una parte, a partir del *input* proporcionado por el profesorado, que no es nativo de la lengua meta, y, por otra, de los libros de texto (Escobar Urmeneta, 2007), que no siempre realizan una selección adecuada del vocabulario atendiendo a criterios de uso y frecuencia de los ítems léxicos incluidos, como observa Criado Sánchez (2009). Es más, a través del CuAICLEal, nuestros participantes reconocen el papel del libro de texto en la clase AICLE, del que a menudo suelen leer textos breves, de menos de una página de

largo. Asimismo, el CuAICLEal y el CuEFIal nos revelan que, cuando se encuentran con dificultades léxicas, ambos grupos de aprendices recurren mayoritariamente a las fuentes de consulta que tienen más cerca, sobre todo el profesor, pero también los compañeros y, en menor medida, el material didáctico, y que apenas se sirven de la búsqueda en diccionarios, lo que podría contribuir a la escasa sofisticación del léxico de las redacciones de los estudiantes.

En tercer lugar, los estudiantes de ambos grupos sí que muestran un claro progreso en la diversidad léxica –algo más marcado en el caso de los que participan en las Secciones Europeas–, lo cual significa que sus redacciones contienen cada vez más palabras diferentes y, en consecuencia, es un signo evidente de la mayor amplitud de su repertorio léxico. En efecto, tanto la medida de diversidad léxica textual como en el índice de Guiraud arrojan diferencias longitudinales significativas para ambos grupos. Cabe señalar también que el hecho de haber encontrado progresos significativos en complejidad léxica pero no en complejidad sintáctica está en línea con los hallazgos de la investigación de Lorenzo y Rodríguez (2014). Dichos autores exploran el surgimiento de rasgos propios del CALP en redacciones basadas en contenidos específicos de alumnos de AICLE y concluyen que la complejidad léxica tiene lugar en estadios más tempranos del desarrollo que la complejidad sintáctica.

Por lo tanto, los estudiantes de ILE de nuestro estudio van adquiriendo cada vez más léxico, pese a que quizás no sea muy sofisticado. La mayor diversidad léxica mostrada por nuestros participantes con el paso del tiempo podría estar relacionada con la práctica del vocabulario en las aulas de EFI y de la asignatura de AICLE, ambos contextos que confieren una gran importancia al léxico según se desprende de los datos recogidos por medio de los cuestionarios. De hecho, los alumnos del grupo experimental señalan como beneficio principal de la asignatura AICLE la adquisición de vocabulario, si bien dicho léxico podría ser limitado y repetitivo, por los motivos expuestos en el párrafo anterior. Otros factores que podrían influir en el vocabulario productivo de nuestros participantes podrían ser sus hábitos lectores, si bien no tenemos datos en este sentido, lo que sin duda alguna constituye una limitación de la presente investigación.

El progreso significativo observado en la diversidad léxica de las redacciones del presente estudio está en línea con nuestra investigación anterior (Gené-Gil *et al.*, 2015a), en que utilizamos una muestra similar de participantes cuya diversidad léxica fue explorada por medio de otra medida (el índice D). Ahora bien, en el mencionado estudio

solo encontramos diferencias longitudinales significativas en el grupo experimental, probablemente debido a que la muestra de alumnos que solo recibían EFI era considerablemente más pequeña (N=15) y estaba formada únicamente por estudiantes de los centros que impartían Secciones Europeas.

Con todo, los resultados obtenidos en la presente tesis doctoral en el índice de Guiraud son bajos, en comparación con los obtenidos por Roquet i Pugès (2011) en dicha medida de diversidad léxica, recogidos también de manera resumida en Pérez-Vidal y Roquet (2015). En los mencionados estudios, los alumnos que recibían AICLE en combinación con EFI obtuvieron un índice de Guiraud de 6,50 en 1º de ESO y de 6,71 en 2º de ESO, mientras que los aprendices de dicha investigación que solo recibían EFI pasaron de 6,31 en 2º de ESO a 6,73 en 3º de ESO. En cambio, en la presente investigación, los estudiantes de Secciones Europeas no alcanzan en ningún momento dichos valores, puesto que pasan de 5,51 en el pretest (2º de ESO) a 6,26 al finalizar la ESO, mientras que los aprendices que reciben solo EFI tampoco alcanzan los resultados observados por Roquet i Pugès (2011) y Pérez-Vidal y Roquet (2015) hasta el T3 (6,45). No obstante, tanto los mencionados estudios como la presente investigación coinciden en que los grupos que no reciben AICLE acaban obteniendo valores ligeramente más altos que los de Secciones Europeas, pese a haber empezado con un nivel algo más bajo. Este resultado aparentemente sorprendente podría ser un efecto de la repetición de la tarea, que podrían acusar más los participantes del grupo experimental, y que les llevaría a no mostrar su nivel real en la destreza de la escritura, como consideramos que podría ocurrir en otros dominios de la producción escrita. De hecho, los propios alumnos del grupo de Secciones Europeas reconocen en el CuAICLEal que solían recurrir a fórmulas más sencillas cuando no disponían de los conocimientos lingüísticos necesarios para expresar por escrito las ideas que desean.

En cuanto a la corrección, cabe remarcar que es el dominio de CAFCoH donde se observan las tendencias longitudinales más regulares y constantes en la producción escrita de ambos grupos de estudiantes de ILE. De entrada, este resultado podría indicar que la corrección en la producción escrita se beneficia directamente de una mayor exposición formal a la lengua meta, puesto que ambos grupos de estudiantes cometen progresivamente menos errores por palabra y por unidad-t, son capaces de producir más unidades-t sin errores y, en definitiva, producen textos más correctos. Es más, el tipo de actividades realizadas en la clase de EFI –centradas en aspectos léxico-gramaticales– contribuirían a la

mejora de la corrección de las producciones escritas de nuestros participantes. Ahora bien, es más sorprendente el resultado encontrado que apunta a que es el grupo de Secciones Europeas el que mejora significativamente en más medidas de corrección (cf. Pérez Cañado, 2012, entre otros). De hecho, el grupo experimental progresa significativamente en las tres medidas de corrección, mientras que el de comparación solo mejora significativamente en el número de errores por palabra. Con todo, ya hemos señalado el peso de las cuestiones lingüísticas en las clases de AICLE, que podrían explicar este resultado.

Dichos resultados están en línea con los resultados obtenidos en investigaciones previas que llevamos a cabo con una muestra similar aunque más reducida de estudiantes de ILE (Gené-Gil *et al.*, 2015a, b), y que también revelaron un aumento constante y significativo de la corrección a lo largo de tres cursos escolares por parte tanto del grupo de alumnos que recibían AICLE y EFI como de aquellos que solo recibían EFI. Con todo, en los citados estudios previos no contabilizamos el número de errores por palabra, sino por unidad-t y el número de unidades-t correctas, y ambos grupos de estudiantes mejoraron significativamente en ambas medidas.

Sin embargo, parece que, aun así, el nivel de corrección de nuestros aprendices de ambos grupos no es muy alto. Por ejemplo, el grupo de Secciones Europeas comete de media 0,19 E/W en el T0 y 0,14 en el T2, y los estudiantes que solo reciben EFI logran una ratio de 0,24 E/W en el pretest y de 0,23 un año después. Por el contrario, en la tesis doctoral de Roquet i Pugès (2011) los estudiantes que reciben AICLE en combinación con EFI cometen 0,12 E/W en el pretest y 0,078 en el posttest, pese a ser un año más jóvenes que los de nuestro estudio, mientras que los aprendices que solo reciben AICLE empiezan el pretest en 2º de ESO (igual como en la presente investigación), cometen 0,092 E/W y un año después mejoran en corrección al bajar a 0,086 E/W.

En cuanto a la fluidez, observamos un panorama dispar por lo que respecta a los dos grupos de estudiantes de ILE. Por una parte, entre el T0 y el T2, tanto los alumnos que reciben una combinación de AICLE y EFI como aquellos que solo tienen EFI redactan textos más largos y con más unidades-t y estas contienen cada vez más palabras a medida que pasa el tiempo, si bien solo resultan significativos los progresos de ambos grupos en el número de palabras por minuto. Por otra parte, durante el último año (T2-T3), el grupo experimental redacta textos mucho más breves y también muestra un fuerte descenso del número de unidades-t que produce (disminuciones que lo sitúan a un nivel inferior en

fluidez del que presenta en el T0), aunque progresa ligeramente en el número de palabras por unidad-t, mientras que los estudiantes que solo reciben EFI siguen aumentando en todas las medidas de fluidez. Es más, el descenso en el número de palabras y de unidades-t por minuto del grupo de Secciones Europeas es significativo.

Estos resultados contrastan con las conclusiones de los artículos de revisión de la literatura sobre AICLE que sitúan la fluidez como una de las áreas de la producción escrita sobre las que el AICLE ejerce un efecto más importante (Pérez-Cañado, 2012; Ruiz de Zarobe, 2011, 2015). Si bien somos conscientes de las diferencias entre oralidad y escritura, consideramos interesante hacer el paralelismo entre nuestros resultados y las conclusiones de una investigación reciente llevada a cabo en el marco del proyecto COLE con una muestra similar de aprendices en la que Rallo Fabra y Jacob (2015) encuentran también ciertas limitaciones en la fluidez oral de los estudiantes de AICLE. Las autoras atribuyen dicho hallazgo, por una parte, al hecho de que los docentes de la asignatura de contenidos no lingüísticos impartida a través de la lengua meta no son nativos, con lo cual es probable que los aprendices no hayan recibido un *input* masivo en la LE, y por otra parte, a que el contexto AICLE no incluye actividades para practicar la pronunciación. Por lo tanto, pensamos que los dos argumentos esgrimidos por Rallo Fabra y Jacob (2015), sobre todo el aspecto referido a la práctica (en este caso de la destreza de la escritura), son extrapolables a nuestro estudio y, por consiguiente, podrían explicar el progreso moderado de nuestros alumnos en fluidez.

Más concretamente, el descenso significativo de la fluidez en el T3 mostrado por los estudiantes que reciben AICLE en combinación con EFI constatado en la presente investigación está en línea con los resultados que observamos en estudios previos con una muestra similar de estudiantes y las mismas medidas de fluidez (Gené-Gil *et al.*, 2015a, b). Una posible explicación a la disminución tan marcada en la longitud de las redacciones del grupo experimental –que probablemente podría aplicarse también al resto de los ligeros descensos observados durante el último año del estudio– sería el efecto fatiga asociado a la repetición de la tarea (Abbuhl *et al.*, 2014). Sugerimos que los estudiantes que reciben una combinación de AICLE junto con EFI podrían acusar más dicho efecto. Por ello, realizar la misma tarea de redacción hasta cuatro veces podría resultarles poco motivador y, por ende, haberles provocado un cierto rechazo, si bien es cierto que la manera en la que estaba planteado el enunciado les dejaba un amplio margen de libertad para canalizar el tema hacia sus intereses, desplegar sus recursos lingüístico-discursivos, mostrar su creatividad y

tomar ciertos riesgos. Con todo, no tenemos suficientes datos sobre la manera de abordar las redacciones de los estudiantes ni sobre el proceso de escritura que nos permitan confirmar esta idea.

Aparte de ello, en Gené-Gil *et al.* (2015b) apuntamos la posibilidad de que la bajada en la fluidez pudiera ir asociada a mayor complejidad debida al uso de sintagmas nominales y nominalizaciones abstractas que permiten condensar la información y expresar conceptos complejos (Halliday, 1996), y que irían en detrimento de otras formas de complejidad sintáctica (Lambert, 2014), partiendo de la secuencia de desarrollo que defiende la lingüística sistémico-funcional según la que el último estadio de la complejización y el enriquecimiento de las ideas es el uso de nominalizaciones (Halliday y Matthiessen, 1999). Se considera que las nominalizaciones marcan la madurez lingüística (Lorenzo y Rodríguez, 2014), aunque no tenemos indicios suficientes para apuntar que nuestros alumnos ya la hayan alcanzado.

Por ello, a la vista de nuestros resultados actuales, consideramos oportuno descartar la posible relación entre la disminución de la fluidez y el aumento de la complejidad, entre otras consideraciones porque la bajada de la fluidez de nuestros participantes va acompañada de una disminución (aunque no significativa) de la ratio de frases nominales complejas por unidad-t (cf. Lorenzo y Rodríguez, 2014). Ahora bien, pensamos que no sería desatinado considerar que el hecho de que los alumnos de Secciones Europeas del presente estudio redacten textos más breves y con menos unidades-t pudiera ser un signo de mayor complejidad (en línea con Wolfe-Quintero *et al.*, 1998), puesto que sí que observamos un aumento constante (aunque no significativo) de la longitud media de la unidad-t y de la subordinación con el paso del tiempo. Sin embargo, probablemente la opción más plausible continúa siendo el efecto de la repetición de la tarea, que puede haber acarreado pérdida de motivación, de interés y de concentración de los alumnos adolescentes hacia la tarea de redacción. Un fuerte indicio que apunta a esta interpretación es la observación de que algunos estudiantes de Secciones Europeas que mostraron una alta fluidez durante los primeros años del estudio parecen haber dejado incompletas sus redacciones en el T3.

En cuanto a la cohesión por medio de conectores explícitos de tipo causal, lógico, adversativo y contrastivo, y aditivo, no se detectan tendencias longitudinales claras (ni diferencias significativas) en ninguno de los dos grupos de estudiantes de ILE ni para ningún tipo de conector que apunten a un mayor uso de conectores para indicar las

relaciones que se establecen entre las ideas de un texto. En efecto, la cohesión es el dominio de la producción escrita en el que se detecta un patrón longitudinal más irregular (cf. Whittaker *et al.*, 2011). Ahora bien, de media, tanto los estudiantes que reciben AICLE junto con EFI como aquellos que solo reciben EFI sí que tienen tendencia a producir más conectores causales, lógicos y temporales en el T3 respecto del T0, aunque sin una evolución clara entre ambos tiempos, con lo que no podemos concluir que dicha mayor presencia de conectores al finalizar el estudio sea un efecto de la mayor exposición a la lengua meta ni del contexto educativo.

Por lo tanto, parece que la cohesión es un aspecto en que ambos grupos de participantes muestran considerables deficiencias, ya que observamos que algunos textos son una sucesión de frases sueltas sin apenas nexos explícitos y sin un sentido de texto completo o bien utilizan los nexos sin una función clara, más bien “ornamental”, en línea con los resultados de Barquin (2012) obtenidos con una muestra de estudiantes universitarios. En el caso del grupo de Secciones Europeas, dicha deficiencia de tipo discursivo constatada en las redacciones de nuestros estudiantes concuerda también con las conclusiones de Pérez-Cañado (2012), que señala que los aspectos discursivos no se ven afectados positivamente por la metodología AICLE.

Estas limitaciones en el uso de los conectores constatadas en los textos de ambos grupos de participantes de nuestro estudio podrían explicarse por el empobrecimiento lingüístico generalizado de las producciones escritas de los adolescentes debido a la comunicación digital (Calvo Revilla, 2002; Sánchez Páez, 2013), que supone con frecuencia un estilo de escritura rápido, relajado, poco reflexivo y espontáneo (Calvo Revilla, 2002). En esta misma línea, el hecho de que nuestra tarea de redacción consistiese precisamente en escribir un correo electrónico a un amigo podría haber acarreado un estilo más informal que no favorecería un uso extensivo o rico de conectores, puesto que el correo electrónico informal (y el discurso electrónico en general) es un género híbrido a caballo entre el discurso escrito y la espontaneidad de la oralidad no planificada (Muniandy, 2002), con lo que constituye un tipo de comunicación rápida, como bien observa Calvo Revilla (2002). Apunta en la misma dirección el hecho de que, en línea con los resultados de Whittaker y Llinares (2009), en la presente tesis doctoral el conector más utilizado es *and*, probablemente debido a que es una conjunción multifuncional y polisémica (Schleppegrell, 2008), y que supliría la posible limitación lingüística con que se encuentran los estudiantes a la hora de representar relaciones léxicas, según la

argumentación de Whittaker y Llinares (2009). A este respecto, hay que tener en cuenta que el propio alumnado de nuestra tesis reconoce encontrarse con limitaciones a la hora de expresar las ideas deseadas, que solventa con la simplificación de la redacción.

En cuanto a las tasas de incidencia de los conectores usados por ambas cohortes de aprendices de ILE, tras los conectores aditivos, que son casi el doble de frecuentes que los segundos más utilizados, se sitúan los temporales, seguidos de los adversativos y contrastivos, los lógicos y, a bastante distancia, los causales. Esta distribución de las frecuencias de los conectores podría explicarse en parte por el tipo de tarea de redacción, que pedía a los estudiantes que explicaran el argumento de una película y lo que habían hecho después de verla, con lo cual para narrar la sucesión de hechos acontecidos tanto en el filme como después serían necesarios los nexos de tipo temporal, que organicen la información de manera cronológica. De hecho, el propio enunciado de la tarea de redacción contenía el nexo temporal *after*, que aun así no todos los estudiantes incorporaron a sus textos.

Dejamos la discusión sobre los resultados longitudinales relativos a los aspectos más analíticos y atomizados de la producción escrita de los dos grupos de aprendices de ILE y avanzamos hacia el análisis de los resultados de nuestra primera pregunta (PI-1b), referente a la evolución de la calidad percibida de las redacciones de ambos grupos de estudiantes entre el T0 y el T3. Para ello, nos centramos en los resultados longitudinales obtenidos en cada uno de los componentes del Profile (Jacobs *et al.*, 1981).

Para empezar, es destacable que, en general, al utilizar la mencionada escala de evaluación de la producción escrita, detectamos tendencias longitudinales de progreso más claras en ambos grupos –más marcadas en el grupo experimental– en los diferentes dominios analizados, una menor variabilidad interna y, por ende, más diferencias significativas, como detallaremos a continuación, en contraposición con los resultados obtenidos con la evaluación pormenorizada por medio de las medidas de CAFCoH. Esto es un claro indicio de que las producciones escritas de los estudiantes van mejorando con el paso del tiempo, especialmente las de aquellos que participan en el programa AICLE. Ahora bien, dicho progreso podría ser de tipo más bien cualitativo y, por lo tanto, quedar mejor recogido en evaluaciones holísticas de la producción escrita, que tienen en cuenta la calidad percibida del texto en su conjunto, en comparación con la fragmentación de la realidad para el cómputo de determinados fenómenos lingüísticos de nivel micro a partir de las medidas de CAFCoH, como bien apunta Escobar Urmeneta (2007).

En concreto, por lo que respecta al contenido, ambos grupos de estudiantes mostraron un progreso longitudinal en este componente entre T0 y T3, moderado durante el primer año y especialmente marcado entre T1 y T2. Es destacable que en el último curso los alumnos que recibían una combinación de AICLE y EFI mostraron un ligero descenso (no significativo) en contenido, en línea con los resultados de Miret (2009), lo cual podría explicarse por el efecto de la repetición de la tarea que ya hemos mencionado. Ahora bien, nuestros participantes del grupo de comparación continúan progresando en contenido entre T2 y T3. Por lo tanto, la tendencia positiva más regular del grupo de comparación está en línea con los resultados de Gené-Gil *et al.* (2015), aunque en dicho estudio no se detectó ninguna diferencia significativa en contenido, mientras que en la presente investigación la tendencia longitudinal positiva de ambos grupos en el mencionado componente es significativa.

Resulta remarcable que los resultados obtenidos por cada uno de los dos grupos de estudiantes de ILE del presente estudio son bajos, puesto que corresponden al nivel “flojo-aceptable” en todos los casos y solo el grupo de Secciones Europeas alcanza el umbral inferior del nivel “estándar-bueno” en el T2, cuando consigue su puntuación más alta en este componente. Las bajas puntuaciones en contenido obtenidas por los estudiantes de nuestra tesis doctoral podrían ser debidas a los múltiples requerimientos exigidos en la tarea de redacción del correo electrónico (título y trama de la película, personajes, lugar, tiempo, opinión personal y actividades realizadas después de ver la película). Ahora bien, el contenido de las redacciones de los estudiantes va progresando con el paso de los años, lo cual podría ser debido a una mayor maduración cognitiva, pero aun así ambos grupos de estudiantes muestran un conocimiento limitado del tema, que desarrollan de manera inadecuada, como ya hemos indicado. En definitiva, las bajas puntuaciones obtenidas por ambos grupos en contenido son debidas, en gran parte, a que no cumplen los requerimientos de la tarea. De hecho, son contadas las redacciones que recogen todos los aspectos requeridos en el correo electrónico y, por consiguiente, consiguen una puntuación del nivel máximo. Asimismo, muchos textos de nuestro corpus general presentan deficiencias en cuanto a los requisitos propios del correo electrónico como género textual para la comunicación interpersonal (tales como la existencia de un saludo y una despedida), con lo que no son totalmente significativos desde el punto de vista de la lingüística funcional (Halliday, 1996). Además, algunos se centran casi en exclusiva en uno de los dos bloques principales de contenido que requiere el enunciado (la película y las

actividades realizadas con posterioridad), que desarrollan en mayor o menor profundidad en detrimento del otro aspecto, lo cual supuso una penalización de la puntuación otorgada por las evaluadoras al componente del contenido. Esta idea ligaría con la que apuntábamos al principio de esta discusión referente a la posibilidad de los estudiantes de enfocar la tarea de redacción, planteada por medio de un enunciado suficientemente amplio, hacia los aspectos en los que se sientan más cómodos.

En cuanto a la organización de las redacciones, no encontramos diferencias longitudinales significativas (en contraposición con los resultados de Gené-Gil *et al.*, 2015, que mostraron un progreso significativo en organización de los alumnos de Secciones Europeas), aunque sí claras tendencias cualitativas que apuntan a que los textos de ambos grupos de alumnos son cada vez algo más coherentes, secuencian y organizan las ideas de manera más estructurada y lógica y muestran mayor cohesión (cf. Dalton-Puffer, 2011a, que concluye que el AICLE no beneficia la estructuración del discurso). Aunque dicha tendencia a una mayor organización de los textos no se manifiesta de manera cuantitativa por medio del recuento de los diferentes tipos de conectores, como ya hemos señalados, los resultados en organización de nuestros participantes están en línea con los de Miret (2009) y Ruiz de Zarobe (2010), sobre todo por lo que respecta al nivel que muestran en este componente los estudiantes del grupo de Secciones Europeas en 4º de ESO. Asimismo, es interesante añadir que en la organización de las redacciones es quizás el aspecto en el que más queda patente la rivalidad de recursos de atención, que desemboca en un falta de planificación y revisión de los textos por parte de los alumnos de ambos grupos, que tendrían un comportamiento propio de escritores principiantes (Manchón *et al.*, 2009), ya que parecen dedicar todo el tiempo asignado a la formulación (el acto de generar el texto en sí). Ello se pone de manifiesto en los bruscos cambios de tema presentes en algunas redacciones, que denotan que el alumno ha intentado enmendar un olvido y, también, en la falta de fórmula de saludo y de despedida de algunos correos electrónicos.

Avanzando hacia el vocabulario, en dicho componente ambos grupos de aprendices presentan un progreso longitudinal claro entre el T0 y el T3, si bien de nuevo el grupo de Secciones Europeas muestra un ligero descenso durante el último año, en línea con los resultados de Miret (2009) y Gené-Gil *et al.*, 2015. Tanto en el último estudio mencionado como en la presente investigación, observamos que dicha evolución positiva del grupo experimental es significativa, si bien en la presente tesis doctoral también encontramos diferencias longitudinales significativas en el grupo de comparación. Es remarcable que las

tareas de redacción general administradas en esta investigación no se basan en un contenido específico de la materia AICLE, con lo que no requieren el uso de vocabulario especializado, que es el que se adquiere típicamente en los contextos AICLE. Ahora bien, el hecho de que una parte importante de la tarea se base en la explicación del argumento de una película a elección de cada alumno seguramente le permite centrar el tema de la redacción hacia sus áreas de mayor interés, en las que probablemente presente un mayor dominio del vocabulario productivo. De hecho, algunos participantes escriben sobre películas del mismo género y temática en cada una de las cuatro redacciones administradas, lo cual consideramos una clara muestra de sus gustos e inquietudes, y muestran un dominio relativamente alto del vocabulario relacionado con la temática de la película.

Es importante señalar que al terminar el estudio los dos grupos de participantes obtienen prácticamente la misma puntuación. Ello es debido a que el progreso del grupo de comparación a lo largo de los tres cursos académicos es más marcado que el de los alumnos que reciben AICLE en combinación con EFI, probablemente porque dichos participantes acusan más el efecto de la repetición de la tarea, lo cual se manifestaría en un menor esfuerzo por desplegar todo su repertorio léxico cuando se lleva a cabo la misma tarea por cuarta vez. Con todo, entre el T1 y el T3 el grupo de Secciones Europeas obtiene puntuaciones en vocabulario de nivel “estándar-bueno” (con un repertorio léxico adecuado, errores ocasionales, sin que ello oscurezca el significado), resultados que están en línea con los que obtienen los participantes de 4º de ESO de los estudios de Miret (2009) y Ruiz de Zarobe (2010). El grupo de comparación de nuestra tesis doctoral se mantiene en el nivel “flojo-aceptable” entre el T1 y el T2 y solo alcanza el siguiente nivel en el T3. Es remarcable que, pese a que las puntuaciones obtenidas no son muy altas, el vocabulario es el componente en el que el grupo de comparación obtiene sistemáticamente su puntuación más alta en cada tiempo. De nuevo, pensamos que la explicación más probable para ello es el hecho de que la temática abierta de la tarea de redacción permite a los alumnos centrarse en los asuntos que despiertan su interés y con los que están más familiarizados, con lo que probablemente tendrían mayor dominio léxico.

Por lo que respecta al uso de la lengua, ambos grupos muestran una evolución longitudinal clara y progresan en cada uno de los tiempos, lo cual indica que sus redacciones cada vez contienen menos errores morfosintácticos y que van utilizando más y de manera efectiva construcciones sintácticas complejas. Dichas tendencias positivas no

resultan significativas en ningún caso, si bien en Gené-Gil *et al.* (2015) se constató un progreso significativo del grupo experimental en este componente.

Aun así, en la presente tesis doctoral, los resultados obtenidos por ambos grupos de aprendices en uso de la lengua son bajos, puesto que corresponden al nivel “flojo-aceptable” en todos los casos, y solo el grupo experimental alcanza el umbral inferior del nivel “estándar-bueno” en el T3 (en línea con los resultados de Ruiz de Zarobe, 2010), lo cual parece indicar la conveniencia de introducir mayor cantidad de *input* significativo en las clases de LE y de despertar la consciencia de los estudiantes sobre los elementos lingüísticos formales trabajados, en línea con las hipótesis del *input* (Krashen, 1985) y de la percepción (Schmidt, 1990). Además, ello podría poner sobre la mesa la necesidad de abordar los aspectos formales de la lengua desde una perspectiva más integrada, comunicativa y significativa para los alumnos, ya que probablemente las actividades de tipo léxico-gramaticales realizadas en los contextos escolares analizados no son las más adecuadas para desplegar las habilidades necesarias para la producción escrita, que van más allá del dominio del sistema lingüístico de una lengua.

Para terminar, en el dominio de la mecánica, que da cuenta de la ortografía y de cuestiones convencionales como mayúsculas y minúsculas y signos de puntuación, ambos grupos de aprendices muestran una tendencia longitudinal clara entre T0 y T3, si bien dichas diferencias no son significativas. Con todo, en Gené-Gil *et al.* (2015) no detectamos tendencias claras en el grupo de comparación, aunque también terminó el estudio con un dominio mayor de la mecánica que el que mostró en el pretest. Ahora bien, las puntuaciones obtenidas en el presente estudio en mecánica son muy bajas, ya que corresponden al nivel “muy flojo”, aunque corresponden al mismo nivel que las reportadas por Miret (2009), pero son considerablemente inferiores a las de Lasagabaster (2008) y a las de Ruiz de Zarobe (2010). Los resultados en mecánica de nuestro estudio indican que nuestros participantes no dominan las convenciones lingüísticas que se aplican a la producción escrita. Probablemente haya que buscar la explicación de ello en la evolución que ha experimentado el lenguaje escrito de los jóvenes debido a la popularización de entornos de comunicación digital escrita que permiten una gran inmediatez, lo cual motiva que a menudo, se preste poca atención a las reglas gramaticales y ortográficas, se obvian las mayúsculas donde son pertinentes, se supriman los signos de puntuación, etc. (Calvo Revilla, 2002). Es muy probable, por lo tanto, que nuestros participantes apliquen la misma laxitud en los textos que redacten en la escuela, tanto en la lengua materna como en la LE,

bien por costumbre o bien por falta de consciencia de las deficiencias de sus textos derivadas de dichos usos poco normativos. Dicha falta de rigurosidad en cuanto a la aplicación de los aspectos convencionales de la lengua puede haberse potenciado por el hecho de que la situación interpersonal planteada en el enunciado fue interpretada como informal.

Ahora bien, es destacable que los textos de ambos grupos de estudiantes se perciben de manera global como con mayor calidad global con el paso de los años, ya que obtienen significativamente mejores puntuaciones totales, es decir, los valores obtenidos al sumar los puntos de cada uno de los cinco componentes que integran el Profile son más altos en el T3 que en el pretest, pese a un ligero descenso (no significativo) del grupo experimental entre 3º y 4º de ESO, en línea con Miret (2009) y Gené-Gil *et al.* (2015). Sin embargo, la comparación de las puntuaciones totales obtenidas en el seno de la presente tesis con las del estudio de Miret (2009) arroja resultados dispares, puesto que el grupo experimental de nuestra investigación obtiene resultados más bajos en 4º de ESO que el de dicho autor, pero la situación se invierte al contrastar los dos grupos de comparación del mismo curso escolar.

Asimismo, es también remarcable que los mencionados progresos longitudinales significativos del grupo de Secciones Europeas en contenido, organización, vocabulario y puntuación total se frenan entre el T2 y el T3, período en el que dichos estudiantes incluso muestran ligeros descensos (no significativos) en dichos componentes. Este aparente estancamiento coincide con la disminución significativa en fluidez señalada anteriormente y podría ser consecuencia de la misma, puesto que las posibles deficiencias encontradas en sus textos habrían recibido un peso relativo más importante por parte de las evaluadoras, puesto que les habrían creado peor impresión general, al tratarse de RG más breves.

En definitiva, los resultados longitudinales de nuestra tesis doctoral indican que el AICLE tiene un efecto beneficioso sobre la escritura (cf. Dalton-Puffer, 2008), incluso en contextos en que no se practica de manera intensiva esta destreza. Sin embargo, los progresos longitudinales del grupo que solo recibe EFI tienen tendencia a ser más altos, con lo cual la mejoría más continuada del grupo de comparación le conduciría a igualarse con el grupo experimental al final del estudio en ciertos aspectos. Ahora bien, es remarcable que, aun así, al finalizar la escolarización obligatoria, el grupo de estudiantes que recibe AICLE junto con EFI presenta resultados en general ligeramente más altos que los del grupo de comparación. Pese a que podría argumentarse que nuestros resultados

señalan un patrón de desarrollo diferente de ambos grupos de participantes (debido a la diferencia en horas de exposición a la lengua meta y en concentración de la misma), de manera que el grupo experimental mejoraría más durante los dos primeros años y el de comparación al final del estudio, consideramos que más bien se trata de que al cabo de tres años la diferencia entre ambos grupos –que son bastante comparables al inicio– se reduce debido a que la enseñanza formal de la lengua meta por sí sola también es positiva para el desarrollo de la competencia comunicativa (Juan Garau, 2008), y porque los participantes de AICLE podrían acusar más el efecto de la repetición de la tarea, con lo que no mostrarían su competencia lingüística real alcanzada.

5.2.2. PI-2. Comparación de los resultados de ambos grupos

Tras haber discutido los resultados obtenidos sobre la evolución de la producción escrita de los dos grupos de estudiantes de ILE a lo largo de tres cursos académicos consecutivos, en este apartado nos centramos en las comparaciones entre las puntuaciones obtenidas en la escritura por el grupo de alumnos que recibe una combinación de AICLE y EFI y por el del grupo de comparación, en consonancia con nuestra PI-2. Para ello, partimos de las medidas de CAFCoH y de la calidad percibida evaluada por medio del Profile. A grandes rasgos, los resultados apuntan a que, pese a que ambos grupos empiezan con un nivel muy comparable en el inicio, condición que no siempre se da en la investigación sobre ASL (Bruton, 2013), el grupo experimental tiene tendencia a obtener resultados más altos en la mayoría de las medidas, en algunos casos con diferencias significativas. Sin embargo, cabe matizar dicha afirmación, ya que, pese al mayor número de horas de exposición a la lengua meta, el grupo experimental no siempre supera al de comparación, como se discutirá más adelante.

En cuanto a la complejidad sintáctica, lo más destacable es que la puntuación media global en la ratio de subordinación de los estudiantes del grupo experimental es superior a la de los aprendices que no reciben AICLE, diferencia que roza la significación estadística ($p=0,06$), lo cual apunta fuertemente a que, en global, los aprendices de Secciones Europeas producen más frases subordinadas que los alumnos que solo reciben EFI. Dicho resultado podría indicar que el AICLE en combinación con la EFI ayudaría a desarrollar la complejidad sintáctica (Hunt, 1970) en mayor medida que la EFI por sí sola. Sugerimos que el hecho de que los estudiantes que reciben AICLE en combinación con EFI tengan tendencia a obtener sistemáticamente valores más altos en las ratios de subordinación y de

coordinación (excepto en el T3) que los alumnos del grupo de comparación y que a la vez los primeros vayan disminuyendo con el paso del tiempo los valores del índice de coordinación podría ser un indicio añadido de que los aprendices de Secciones Europeas mostrarían mayor complejidad sintáctica que los que no reciben la asignatura AICLE, puesto que la coordinación podría considerarse un signo de mayor complejidad que la simple yuxtaposición de oraciones. Ahora bien, podría argumentarse que el hecho de que los estudiantes utilicen menos nexos coordinados para unir unidades-t y formen oraciones coordinadas no significa necesariamente que su discurso sea descohesionado, puesto que podrían recurrir a otro tipo de conectores. Sin embargo, como ya hemos discutido en 5.2.1, no observamos ninguna tendencia clara que apunte a que los estudiantes del grupo de comparación utilicen cada vez más otros tipos de conectores en detrimento de los aditivos como recursos cohesivos, idea que desarrollaremos en mayor profundidad más adelante.

Ahora bien, esta consideración debe tomarse con cautela no solo por el hecho de que las tendencias descritas no son significativas ni, en algunos casos, muy marcadas, sino también porque hemos constatado que la ratio de coordinación (es decir, el número de unidades-t por oración) es una medida que podría no ser adecuada para evaluar el desarrollo de la complejidad sintáctica en la destreza de la escritura, por lo menos en estudiantes de secundaria o de niveles educativos superiores. Varios resultados empíricos nos llevan a apuntar dicha posibilidad, de manera tentativa: *a*) en el presente estudio, la ratio de coordinación no ha revelado diferencias significativas en el progreso longitudinal de los 60 estudiantes de ILE ni tampoco entre cada grupo de estudiantes de ILE y los NLSE; *b*) en Juan-Garau *et al.* (2013) y en Gené-Gil *et al.* (2015), que utilizan una muestra más pequeña aunque comparable de estudiantes, dicha medida de CAF es una de las pocas en las que no se detecta ningún progreso significativo (ni siquiera tendencias longitudinales claras) del grupo de alumnos que recibían AICLE junto con EFI, y *c*) Ai y Lu (2013) tampoco encuentran diferencias significativas en dicha ratio (ni en otra medida de coordinación) al comparar la producción escrita de estudiantes universitarios nativos y no nativos de inglés, a diferencia de la preponderancia estadísticamente significativa en favor de los primeros constatada en el resto de las 8 medidas de complejidad sintáctica utilizadas. Con todo, consideramos necesario obtener más información al respecto con estudios centrados en la bondad de dicha ratio por medio de correlaciones con otras medidas externas o niveles de competencia lingüística.

Continuando con la complejidad pero centrándonos ahora en el léxico, los resultados son divergentes. En densidad y en sofisticación léxicas no se observan tendencias claras sobre cuál de los dos grupos obtiene mejores resultados. Sin embargo, es remarcable que en las dos medidas de variedad o riqueza léxica (el índice de Guiraud y especialmente la medida de diversidad léxica textual) el grupo de estudiantes que recibe AICLE en combinación de EFI obtiene resultados significativamente más altos que los alumnos que solo reciben EFI, lo cual indica que utilizan más palabras diferentes. Este resultado puede indicar que los estudiantes que participan en programas AICLE tienen un repertorio más amplio de ítems léxicos disponibles, aunque no necesariamente sean más sofisticados.

Nuestros resultados relativos a una mayor variación léxica del grupo de Secciones Europeas están en línea con los de Ackerl (2007), Klampfl (2010), Coyle (2013), López-González (2014) y Juan-Garau *et al.* (2015) sobre el crecimiento del vocabulario de estudiantes de AICLE de ESO, así como con los encontrados en contextos de educación primaria por Jiménez Catalán *et al.* (2006) y Jiménez Catalán y Ruiz de Zarobe (2009). Con todo, es necesario hacer una puntualización. En el índice de Guiraud, las diferencias entre ambos grupos en favor de los alumnos que reciben AICLE en combinación con EFI solo son significativas en el T1, momento en el que dicho grupo consigue la máxima ventaja en esta medida y, de nuevo, en el T3 la tendencia se invertiría en favor del grupo de comparación (aun sin ser significativa). Esto podría ser un indicio de que los efectos sobre el vocabulario productivo de la exposición a la lengua meta a través del enfoque AICLE se manifiestan especialmente tras el primer curso académico, lo cual parece no estar en consonancia con las ideas sugeridas por Muñoz (2015) y Juan-Garau *et al.* (2015) en relación con que un año podría ser poco tiempo para visualizar los efectos del AICLE sobre la corrección léxico-gramatical, si bien dicho resultado de nuevo podría demostrar el efecto de la repetición de la tarea que acusarían los participantes del grupo experimental.

Por consiguiente, a la vista de los resultados obtenidos y de las limitaciones de las medidas de sofisticación léxica, que dependen de corpus externos, consideramos que dichas diferencias significativas favorables al grupo experimental en las medidas de diversidad léxica son un claro indicador de que un tratamiento de la LE formado por AICLE en combinación con la EFI ejerce una influencia positiva sobre el vocabulario productivo de los aprendices en redacciones de temática general, que no requieren en principio usar términos especializados o semiespecializados propios de una materia (cf.

Pérez-Cañado, 2012; Ruiz de Zarobe, 2011, 2015), y que es el que se adquiere típicamente en las aulas AICLE. Por lo tanto, dicha ventaja podría no ser debida al efecto de la metodología AICLE *per se*, sino a la mayor exposición a la lengua meta, por el citado argumento del “dos por uno” (Dalton-Puffer y Smit, 2007; Dalton-Puffer, 2008; Lightbown y Spada, 2011; Bruton, 2013; Juan-Garau y Salazar-Noguera, 2015b). Dicha justificación, en nuestra opinión, no restaría importancia al papel del AICLE como facilitador del vocabulario productivo, puesto que, como discuten Siguan (1981), Muñoz (2002) y Lasagabaster (2008), entre otros, en un currículo escolar saturado es fundamental encontrar fórmulas eficientes de mejorar la competencia lingüística en la lengua meta sin tener que añadir más horas de clase, con lo que conseguir un contacto cualitativo y cuantitativo mayor con dicha lengua como el que ofrece el AICLE parece erigirse como una solución.

Aun así, según las conclusiones de Juan-Garau *et al.* (2015), los estudiantes que participan en programas AICLE podrían estar más acostumbrados a inferir el significado de las palabras a partir del contexto, lo cual podría suponerles una ventaja al estar expuestos a mayor cantidad de *input* en la lengua meta. Además, Sylvén (2006) constata que tanto la cantidad como la calidad de exposición al ILE que proporciona el AICLE son efectivas en cuanto a la mejora de la adquisición del vocabulario de la lengua meta. Con todo, la información proporcionada en los cuestionarios nos permite constatar que en el contexto AICLE analizado el vocabulario se trabaja especialmente y que es uno de los aspectos que más motiva a los alumnos. Dicha motivación puede desempeñar un papel clave en la competencia léxica de los alumnos, tal como constata el estudio de Fernández Fontecha (2014). Dicha autora establece una correlación entre la motivación y el vocabulario receptivo, que sugerimos que quizás podría extrapolarse también al vocabulario productivo, idea que podría dar cuenta del efecto que tendría la repetición de la tarea sobre los participantes grupo de experimental.

En cuanto a la corrección, es muy remarcable que los estudiantes del grupo que recibe AICLE en combinación con EFI obtienen sistemáticamente mejores resultados en las tres medidas utilizadas (unidades-t correctas por unidades-t y número de errores por unidad-t y por palabra) y en todos los tiempos que los alumnos que solo tienen la asignatura de ILE. Además, la media global del grupo de Secciones Europeas en cada medida de corrección es significativamente más alta que la del grupo de comparación, lo cual indicaría el beneficio de recibir un tratamiento de la lengua meta formado por una

combinación de AICLE y EFI. No obstante, dicho resultado está en contraposición con el resultado de Ackerl (2007), que encontró que los alumnos de AICLE no cometían menos errores que los que solo recibían EFI. Nuestro resultado, por ende, es de interés (Dalton-Puffer, 2011a), puesto que la corrección es una de las áreas de la competencia lingüística que típicamente se ha considerado que se desarrollan menos bajo el enfoque AICLE (cf. Pérez-Cañado, 2012; Ruiz de Zarobe, 2011, 2015), con contadas excepciones (véase Klampfl, 2010), probablemente debido al generalizado escaso peso de la atención a la forma en las clases AICLE. Es más, tal como discute Dalton-Puffer (2011a), lo que no parece tan obvio, dado el generalizado foco de atención en el significado de las clases AICLE, es que los aprendices AICLE también muestren un nivel mayor de corrección. Con todo, según la información obtenida por medio de los cuestionarios, en el contexto AICLE analizado en la presente tesis doctoral parece que había un importante componente de atención a la forma lingüística, que se materializaba en frecuentes explicaciones en inglés de aspectos léxico-gramaticales de dicha lengua. Por lo tanto, los alumnos de dicho grupo recibirían mayor *input* sobre cuestiones formales que los del grupo de comparación, que únicamente lo recibían en la clase de EFI.

Al explorar con mayor profundidad dicha ventaja en léxico en favor del grupo de Secciones Europeas, encontramos diferencias significativas que indican que los alumnos que reciben una combinación de AICLE y EFI muestran, en casi todos los tiempos, mayor corrección escrita que los que solo tienen la asignatura de ILE. Asimismo, al comparar los dos grupos de estudiantes equiparando las horas de exposición a la lengua meta (es decir, el grupo experimental en el T1 vs. el grupo de comparación en el T2, tras 210 h desde el inicio del estudio) el grupo experimental, pese a tener un año menos, no solo muestra valores más altos en todas las medidas de corrección (cf. Navés, 2011), sino que dicha ventaja resulta significativa para el número de errores por unidad-t. Este resultado es remarcable y podría indicar que el AICLE ejerce un efecto positivo sobre la consciencia metalingüística de los estudiantes, más allá de la mayor exposición a la lengua meta que ofrece.

La mencionada tendencia a una mayor superioridad en corrección del grupo experimental igualando el número de horas de exposición a la lengua meta (210 h) con el grupo de comparación pero un año menos (14 vs. 15) también se encontró en Gené-Gil *et al.* (2015), si bien no resultó significativa. Sin embargo, la tesis de Roquet i Pugès (2011) encontró resultados opuestos a los nuestros, puesto que sus estudiantes de AICLE de 12

años de edad que habían recibido 1.330 horas de exposición a la lengua meta (contando AICLE y EFI) cometían significativamente más errores por palabra que sus compañeros de 14 años que solo recibían EFI (1.400 h). La autora atribuye la preponderancia en corrección del grupo de comparación a la madurez cognitiva (idea que también sugiere Fernández Fontecha, 2014, en relación con el repertorio léxico), que podría haber beneficiado a los estudiantes mayores, a lo que creemos que habría que añadirle la ligera ventaja en cantidad de exposición a la lengua meta en favor del grupo de comparación.

Ahora bien, en nuestro estudio ambos grupos de aprendices han recibido la misma cantidad de exposición a la lengua meta, la diferencia entre ambos es de solo un año de edad (y un curso académico) y, lo que creemos que es más importante, los estudiantes del grupo de Secciones Europeas cuentan con 14 años, que es la edad que tiene el grupo de comparación del estudio de Roquet i Pugès (2011). Aparte de las diferencias de diseño entre la investigación de dicha autora y la presente tesis doctoral que podrían ser la clave para explicar las diferencias entre los resultados de ambas investigaciones, el grupo experimental de nuestra tesis doctoral ya había alcanzado el nivel intermedio alto en el T0 (medido a partir de la escala de niveles del Profile), nivel a partir del cual los enfoques AICLE pueden beneficiar a los estudiantes y ayudarles a mejorar las destrezas receptivas, la fluidez general, el vocabulario y las capacidades autorreguladoras y de autocontrol, según dicha autora. Además, tal como argumenta Miret (2009), el enfoque y la distribución temporal (la concentración) de la exposición o la enseñanza de la LE pueden ser más importantes que la cantidad de horas, lo cual está en consonancia con los resultados de Navés (2006) y Serrano Serrano (2007).

Por lo que respecta a la fluidez, llama la atención que solo en la longitud media de las unidades-t el grupo experimental obtiene puntuaciones sistemáticamente más altas que las del grupo de comparación, si bien de nuevo la diferencia máxima se obtiene en el T2 y la mínima en el T3. Ahora bien, en el número de unidades-t y palabras por minuto, el grupo experimental obtiene valores más altos solo en el T0 y en el T1, pero la tendencia se invierte en favor del grupo de comparación durante los dos últimos años y, muy especialmente, en el T3. Es más, las dos ventajas mencionados en favor de los estudiantes que solo reciben EFI son significativas en el T3 y, de hecho, son las únicas diferencias significativas detectadas en fluidez. Por lo tanto, podemos concluir que los textos que redactan los alumnos que no reciben AICLE son más fluidos al final del estudio que los del grupo experimental. Por lo tanto, a diferencia de las conclusiones de Dalton-Puffer (2008),

Navés y Victori (2010), Ruiz de Zarobe (2011, 2015) y Pérez Cañado (2012), en el presente estudio parece que la fluidez escrita no se beneficia directamente del enfoque AICLE, probablemente porque los estudiantes del contexto AICLE analizado no están acostumbrados a escribir textos muy largos (más allá de unas pocas frases). Este resultado está parcialmente en línea con el hallazgo de Roquet i Pugès (2011), que también encuentra que en 1º de ESO los alumnos que no reciben AICLE redactan textos más largos que los estudiantes que reciben una combinación de AICLE y EFI, pese a que los segundos tienen una diferencia de 280 horas de exposición a la lengua meta a su favor. Asimismo, Rallo Fabra y Jacob (2015), que utilizaron una muestra similar de estudiantes para analizar su fluidez oral, encontraron que los estudiantes que recibían AICLE además de EFI no mostraban mayor fluidez oral que los que solo tenían la asignatura de EFI. Con todo, llamamos a la prudencia a la hora de interpretar el resultado de la presente tesis doctoral, puesto que consideramos muy destacado que, aun así, el grupo experimental tiene tendencia (no corroborada estadísticamente) a escribir unidades-t más largas, lo que es un claro indicio de mayor fluidez. Asimismo, debemos recordar que no siempre mayor fluidez indica mayor calidad de la producción escrita ni mayor competencia lingüística, ya que el estadio de máxima elaboración de las ideas es la metáfora gramatical por medio de la nominalización (Halliday y Matthiessen, 1999), que iría en detrimento de la fluidez, puesto que permite una gran condensación de información en pocas palabras. Con todo, tendemos indicios cualitativos para considerar que ninguno de los dos grupos de estudiantes de ILE ha llegado a dicho estadio de desarrollo de la interlengua, con lo que barajamos dos posibilidades para explicar, de manera tentativa, por qué los estudiantes que reciben únicamente EFI redactan textos con más palabras y más unidades-t al finalizar el estudio que los aprendices de Secciones Europeas. Por una parte, el grupo de comparación podría ser menos consciente de sus limitaciones lingüísticas y simplemente tratar de escribir el máximo número de palabras, sin apenas ejercer autocontrol sobre sus propias producciones escritas para revisarlas, lo cual podría corroborarse porque en el T3 es el momento en que la diferencia entre el número de unidades-t correctas por unidad-t producidas por el grupo experimental respecto del de comparación es máxima. Dicha posible relación entre la mayor fluidez del grupo de comparación y su menor corrección debería seguirse investigando. Por otra parte, quizás la opción más factible es que los efectos de la repetición de la tarea han tenido un impacto mayor sobre el grupo experimental, que ha visto mermado considerablemente su fluidez en la redacción.

Finalmente, en cohesión, igual que ocurría al analizar los dos grupos longitudinalmente, no detectamos ninguna tendencia clara que permita determinar qué grupo utiliza más conectores, de qué tipo ni en qué tiempo. Por lo tanto, parece que tres cursos académicos, independientemente del contexto de aprendizaje y la cantidad de exposición a la lengua meta, no son suficientes para desarrollar aspectos discursivos de la producción textual como la cohesión por medio de conectores en una LE si ello no va acompañado de un proceso de enseñanza explícita de las estrategias y las técnicas de redacción, condición que no parecía darse suficientemente en los dos contextos educativos analizados. Dichas carencias discursivas del grupo experimental están en consonancia con las conclusiones de Dalton-Puffer (2011a), Pérez-Cañado (2012) y Ruiz de Zarobe (2011, 2015), que incluyen los aspectos discursivos como los elementos lingüísticos sobre los cuales el AICLE no ejerce un efecto positivo, concretamente “the dimensions that reach beyond the sentence level, i.e. cohesion and coherence, discourse structuring, paragraphing, register awareness, genre and style” (Dalton-Puffer *et al.*, 2010b: 281).

Al confrontar los resultados obtenidos por ambos grupos por lo que respecta a su calidad percibida, que responde a la segunda parte de nuestra PI-2, constatamos una tendencia mucho más marcada en favor del grupo experimental que con las medidas analíticas de CAF Coh, en línea con los resultados de la tesis doctoral de Roquet i Pugès (2011). Al comparar dos grupos de estudiantes de 13 años –uno que recibía AICLE y EFI y otro que solo recibía EFI–, dicha autora no encuentra diferencias significativas en ninguna de las medidas CAF utilizadas, pero el grupo que recibe AICLE en combinación con EFI obtiene resultados significativamente más altos en todos los ítems de una escala de evaluación holística de la competencia lingüístico-comunicativa (Friedl y Auer, 2007), que evalúa la compleción de la tarea, la organización, la gramática y el vocabulario de redacciones. Esta constatación puede ser otro indicio de que las evaluaciones de la producción escrita que se basan en cuantificar determinados fenómenos lingüísticos pueden ser poco exactas para captar la calidad de los textos en conjunto producidos por aprendices de LE (Escobar Urmeneta, 2007).

En la presente tesis doctoral, en concreto, el grupo experimental supera sistemáticamente al grupo de comparación en todos los componentes del Profile y en prácticamente todos los tiempos, pero especialmente entre el T0 y el T2. Es más, es importante remarcar que el T3 (4º de ESO) es el momento temporal en que la diferencia entre ambas cohortes de alumnos en favor del grupo experimental se reduce al mínimo en

la puntuación total y en todos los componentes del Profile hasta el punto de que el grupo de comparación llega a superar ligeramente al experimental en contenido en dicho curso académico. Por otra parte, las diferencias máximas en el contenido, el vocabulario, el uso de la lengua y la mecánica se observan al final del primer año (T1), mientras que en la organización y la puntuación total se pasa de la máxima diferencia en el T2 a la mínima en el T3. A grandes rasgos, dichos resultados indican que –en comparación con los aprendices que solo reciben EFI– los alumnos de Secciones Europeas redactan redacciones que se perciben como más eficientes desde el punto de vista comunicativo, es decir, con un contenido más adecuado y más pertinente con el tema, mejor organizadas y estructuradas, con un vocabulario más rico y correcto, con estructuras sintácticas más complejas y menos errores morfosintácticos, ortográficos, de mayúsculas y minúsculas y de puntuación.

Asimismo, al evaluar la media global agregada (sin tener en cuenta el tiempo) de cada grupo de estudiantes de ILE, los alumnos que reciben AICLE en combinación con EFI superan significativamente a los que no reciben AICLE en todos los dominios analizados. Por lo tanto, a la vista de los presentes resultados parece sensato afirmar que el enfoque AICLE en combinación con la EFI ejerce un efecto positivo sobre la calidad percibida de la escritura en LE de estudiantes de secundaria (cf. Dalton-Puffer, 2008). Con todo, dicha afirmación habría que matizarla puesto que el hecho de que durante los dos primeros años del estudio las producciones escritas del grupo de comparación tengan tendencia a ser, en general, menos fluidas y menos correctas que las del grupo experimental puede haber causado una peor impresión general a las evaluadoras, que habrían otorgado puntuaciones más bajas en los aspectos del Profile relacionados con el uso lingüístico. Además, cabe destacar que las diferencias entre grupos en favor del experimental son significativas únicamente en los componentes del contenido, el vocabulario y la puntuación total, entre el T0 y el T2, lo cual apunta a que el efecto del AICLE sobre la producción escrita se percibe de manera más marcada durante los dos primeros años de implementación del programa y en los aspectos comunicativos relacionados con las ideas expresadas y la manera de desarrollar el tema y con el léxico. A este respecto, como ya hemos apuntado, es remarcable que las diferencias significativas en el pretest en favor del grupo experimental en contenido, vocabulario y puntuación total siguen un patrón irregular y no siempre aumentan con el paso de los años, como sería esperable, lo cual está en línea con la observación de Dalton-Puffer (2011a).

Los resultados señalados están parcialmente en consonancia con los de Miret (2009), quien no encuentra diferencias significativas en ningún componente del Profile en la producción escrita de los alumnos que recibían además de EFI una asignatura por medio del enfoque AICLE en comparación con los que solo recibían EFI cuando ambos grupos de aprendices estaban en 4º de ESO (nuestro T3). Ahora bien, dicho autor sí que constata diferencias significativas entre ambos grupos de estudiantes en favor de los primeros en contenido, organización y puntuación total cuando los alumnos de ambos grupos cursan 1º de ESO. Por el contrario, Lasagabaster (2008) encuentra que, en 4º de ESO, los alumnos que recibían 4 horas de AICLE a la semana en combinación con 3 de EFI obtienen mejores resultados en todos los componentes del Profile que los que solo reciben EFI y que dichas diferencias son significativas para todos los componentes.

Respecto de la preponderancia del grupo experimental sobre el de comparación en términos de calidad percibida de sus redacciones, resulta muy ilustradora la siguiente observación de Dalton-Puffer (2011a: 188):

[T]his does not mean that there were no high scores among mainstream learners. Rather, CLIL classes showed a significantly broader band of students just below the top level. In other words, people with special language-learning aptitude may reach high proficiency levels via traditional foreign language classes, but CLIL significantly enhances the language skills of a broad group of students whose foreign language talents or interests are average.

Creemos que hay dos indicios que parecen apuntar en la misma dirección que la cita anterior. Por una parte, un porcentaje considerable (el 40%) de los alumnos que únicamente recibe EFI alcanza un nivel avanzado bajo, avanzado o avanzado alto en producción escrita al terminar la ESO (T3), si bien un exiguo 3% de los alumnos del grupo de comparación presenta dicho nivel en el T0. Por otra parte, más de la mitad de los aprendices que participaban en el programa de Secciones Europeas mostraban una competencia escrita de dichos niveles en el T3, porcentaje que solo llegaba al 13% en el pretest.

En definitiva, en respuesta a nuestra PI-2, en este apartado hemos aportado evidencias que señalan que el AICLE en combinación con la EFI es más efectivo que la EFI sola para desarrollar la producción escrita en ILE de estudiantes de secundaria. Con todo, los efectos positivos del AICLE sobre la destreza de la escritura parecen enmarcarse

sobre todo en los dominios de CAF_{Coh} de la variedad léxica y de la corrección, especialmente entre el T0 y el T2. Al utilizar técnicas de evaluación más holísticas y que tienen en cuenta el efecto comunicativo del texto como un todo, las diferencias en favor del grupo experimental son más marcadas, y resultan significativas en el contenido, el vocabulario y la puntuación total, aunque solo durante los dos primeros años del estudio. Para terminar de analizar la producción escrita general de los estudiantes de ILE, únicamente nos queda utilizar los NLSE como punto de referencia, comparación que llevaremos a cabo en 5.3, en respuesta a nuestra siguiente PI (PI-3).

5.3. PI-3. Comparación de la producción escrita general de los estudiantes de ILE con la de los NLSE

Por lo que respecta a la comparación de la producción escrita general (a partir del corpus general formado por los correos electrónicos) de los dos grupos de aprendices de ILE (N=30 cada uno) en el T3 con la obtenida por los NLSE (N=11), en respuesta a nuestra PI-3, cabe remarcar que elegimos el T3 como punto de partida para nuestras comparaciones puesto que corresponde al final de nuestro estudio así como de la educación obligatoria, además de ser el momento en el que las condiciones en cuanto a exposición a la lengua meta deberían ser, en principio, más favorables para los dos grupos de aprendices de ILE. Ahora bien, tal como hemos recogido en 4.2, el patrón en ocasiones irregular de desarrollo de ambos grupos de ILE hace que no siempre alcancen su máximo nivel en el T3 en todas las medidas, en línea con la observación de Barquin (2012), con lo cual podría ser que la diferencia mínima respecto del grupo de NLSE no se diera necesariamente en dicho tiempo. Aun así, por los motivos indicados anteriormente y que hemos discutido en repetidas ocasiones a lo largo de la presente tesis doctoral, consideramos que dicha comparación es válida y necesaria, pues permite valorar con mayor conocimiento de causa la competencia lingüística en la destreza de la escritura en ILE alcanzada por los adolescentes al terminar la ESO. A este respecto, aunque la muestra de NLSE es pequeña (N=11), las características y la relativa homogeneidad interna de dicho grupo de estudiantes hacen que podamos extraer conclusiones cuantitativas y cualitativas bastante sólidas en relación con la calidad de su producción escrita y la comparación con los alumnos de ILE.

Por lo tanto, empezando por la comparación de ambos grupos de estudiantes de ILE en el T3 respecto de los NLSE en las medidas analíticas de CAFCoH, en consonancia con nuestra PI-3a, observamos que los NLSE producen más cláusulas subordinadas y menos oraciones coordinadas y, por consiguiente, obtienen también un índice de coordinación más bajo que los estudiantes de ILE, lo cual apunta claramente a una mayor complejidad sintáctica. Sin embargo, dichas diferencias no son significativas, probablemente debido a que existe una variabilidad interna relativamente grande en este grupo de medidas para los NLSE (aunque menor que la variabilidad de los estudiantes de ILE), lo cual significa que hay bastantes diferencias entre los valores obtenidos por cada participantes en las medidas señaladas en dicho grupo. Estos resultados están en línea con los de Juan-Garau *et al.* (2013), que utilizando una muestra comparable de estudiantes de ILE y el mismo grupo de NLSE detectaron una preponderancia del grupo de NLSE en dichas medidas, que aun así tampoco alcanzó la significación estadística. Si bien es cierto que en la presente tesis doctoral ambos grupos de estudiantes de ILE parecen ir convergiendo hasta aproximarse al nivel de los nativos en el índice de coordinación y en la ratio de subordinación a medida que pasa el tiempo y llegan al T3 con la mínima diferencia en dichas medidas, cabe señalar que la subordinación se usa más en español y en catalán que en inglés (Rodríguez Medina, 2002; Neff *et al.*, 2004), lo cual podría explicar en parte los resultados obtenidos. Con todo, es muy destacable que los NLSE obtienen valores más bajos en la ratio de frases nominales complejas por unidad-t que los dos grupos de estudiantes en el T3, incluso pese al descenso mostrado entre el T2 y el T3 por el grupo de alumnos que recibe AICLE en combinación con EFI. Estas diferencias no son significativas y podrían ser debidas a las limitaciones de dicho indicador que expresan Wolfe-Quintero *et al.* (1998) y Yoon y Polio (2014), puesto que la definición de frase nominal compleja incluye elementos con diferente grado de complejidad. Sin embargo, Ai y Lu (2013) sí que encontraron diferencias significativas entre estudiantes universitarios NLSE y no nativos en dicha medida de complejidad sintáctica, pero no en la ratio de coordinación.

En cuanto a la complejidad léxica, ambos grupos de estudiantes de ILE en el T3 convergen con los NLSE en la densidad léxica, si bien es cierto que no detectamos una tendencia longitudinal clara en dicha medida para ninguno de los dos grupos de aprendices de ILE, que, de hecho, en el T3 muestran una densidad léxica menor que en el T0, con lo cual se hace difícil interpretar dicho resultado. En el resto de las medidas de complejidad léxica los resultados son claramente favorables al grupo de NLSE, sobre todo en la medida

de diversidad léxica textual, en que la diferencia entre los NLSE y los dos grupos de estudiantes de ILE es significativa. La mayor variedad léxica del grupo de NLSE observada en la presente tesis doctoral, por lo tanto, está en línea con el resultado de la investigación de Kormos (2011), quien encontró que estudiantes de ILE de secundaria de Hungría utilizaban vocabulario significativamente menos variado (a través del índice D) que los estudiantes universitarios nativos en dos tareas de redacción de complejidad diferente. Tal como discute dicha autora, estos resultados muestran que en diversos ámbitos de la competencia léxica (Meara, 2002), como la variedad léxica, los escritores de una LE de nivel intermedio alto muestran un perfil significativamente diferente del de los hablantes nativos. En definitiva, al comparar los estudiantes que participan en el programa de Secciones Europeas en el T3 (al finalizar la ESO) con los NLSE observamos que aún hay considerable margen de mejora en la complejidad en la escritura, lo cual está en consonancia con las conclusiones de Cummins y Swain (1986) sobre el contexto canadiense de inmersión en francés y, más recientemente, de Genesee y Lindholm-Leary (2013).

No obstante, en línea con los múltiples estudios revisados por Silva (1993) y con la investigación de Barquin (2012), en la presente tesis doctoral es en el dominio de la corrección donde se encuentran los resultados más abrumadoramente favorables al grupo de los NLSE, puesto que dichos estudiantes obtienen significativamente mejores resultados en las tres medidas de corrección utilizadas que los dos grupos de estudiantes de ILE. De hecho, incluso al finalizar la ESO, pese al gran progreso del grupo experimental y a su mayor dominio de la corrección que el grupo de comparación, los estudiantes de Secciones Europeas (y los del grupo de comparación) producen significativamente más errores y menos unidades-t correctas que los NLSE. Tal como sugiere Kormos (2011), los resultados relativos a la corrección y la complejidad sintáctica podrían revelar que los estudiantes de ILE no evitaron el uso de construcciones y estructuras sintácticas complejas que todavía no dominaban por completo cuando se les dio la oportunidad de elaborar un texto que se adaptara a sus propios recursos lingüísticos. Por la mayor competencia de recursos de atención de los aprendices de ILE, apuntamos la idea tentativa de que nuestros resultados en corrección también podrían ser debidos a que dichos participantes podrían estar más centrados en ser capaces de responder a la tarea de redacción que en hacerlo con corrección (cf. Robinson, 2001; Kuiken y Vedder, 2008), con lo que podrían haber dedicado todo el tiempo disponible al acto de formulación *per se* (Manchón, 2009) y haber

descuidado la planificación previa y la revisión anterior (o en caso de haber llevado a cabo algún proceso de revisión, haberlo centrado más en el contenido que en la forma). Ahora bien, es evidente que los errores ortográficos marcan la diferencia entre un escritor competente y otro menos competente (Mollet *et al.*, 2010), y que la ortografía inglesa es un aspecto difícil de dominar, puesto que no hay correspondencia entre forma gráfica y pronunciación, aunque no tenemos información cuantitativa sobre los tipos de errores cometidos por cada grupo de estudiantes para saber qué aspecto de la competencia lingüística (léxico, morfosintaxis u ortografía) ha contribuido más a la gran preponderancia de los NLSE en corrección, lo que sin duda alguna es una de las limitaciones de nuestro estudio.

En el dominio de la fluidez se observan los resultados quizás más sorprendentes, puesto que si bien los NLSE producen unidades-t considerablemente más largas que las de ambos grupos de alumnos de ILE, el primer grupo escribe textos con menos palabras y menos unidades-t. De hecho, en el número de unidades-t por minuto, las dos cohortes de estudiantes convergen al máximo con los NLSE en el T0 y por lo que respecta al número de palabras por minuto es entre el T1 y el T2 cuando alcanzan el resultado más similar al de los NLSE. Por lo tanto, tal como sugerimos en el caso de la comparación entre ambos grupos de estudiantes de ILE, la longitud media de la unidad-t podría ser un signo de mayor calidad de un texto que la longitud del texto y el número de unidades-t producidas, que podrían depender más de factores externos e individuales puntuales y cambiantes, difíciles de controlar, como la motivación y la concentración del escritor. Dichos resultados están parcialmente en línea con los de Kormos (2011) y Ai y Lu (2013), que encuentran diferencias significativas entre estudiantes universitarios nativos y no nativos en favor de los primeros en la longitud media de las cláusulas y de las unidades-t, respectivamente, y son mayoritariamente coherentes con las observaciones previas de que la longitud media de las unidades generalmente aumenta a mayor competencia lingüística (Wolfe-Quintero *et al.*, 1998; Lu, 2011).

Finalmente, en la cohesión por medio de conectores encontramos una única diferencia significativa entre el grupo de NLSE en el T3 y el grupo experimental en la tasa de incidencia de los conectores adversativos y contrastivos. Con todo, no observamos ninguna tendencia longitudinal clara en ningún tipo de conector para ninguno de los dos grupos de estudiantes de ILE, que obtienen resultados totalmente irregulares a lo largo del tiempo, con lo cual restamos importancia a dicha diferencia. Ahora bien, los NLSE parece

que tienen tendencia a utilizar más conectores en total que los dos grupos de aprendices de ILE (aunque utilizan menos conectores aditivos que ambos grupos). Ello podría ser un indicio de que los conectores aditivos podrían ser más utilizados por aprendices de niveles más bajos, mientras que una mayor competencia lingüística implicaría un uso más rico de los conectores para marcar de manera más precisa las relaciones que se establecen entre las oraciones y entre los párrafos. Sin embargo, es muy destacable que, como ya hemos señalado, el orden de frecuencia de los diferentes tipos de conectores se mantenga en los tres grupos, de manera que los conectores más frecuentes son los aditivos, seguidos por los lógicos, los causales, los temporales, y los adversativos y contrastivos, aunque las diferencias entre la frecuencia de cada tipo de conectores son menos marcadas en el caso de los NLSE. Estos resultados están en consonancia con los de Kormos (2011), que analiza, entre otros aspectos, la tasa de incidencia de los cuatro primeros tipos de conectores en dos tareas de redacción en inglés con distinto grado de complejidad y encuentra la misma distribución de frecuencias totales, independientemente de la condición de hablante nativo o no nativo. Dichos resultados parecen indicar que los textos producidos por adolescentes nativos y no nativos no difieren en gran medida en el uso ni en la frecuencia de los conectores utilizados. Tres factores podrían haber contribuido a ello: en primer lugar, el empobrecimiento lingüístico debido a la inmediatez con la que se producen las comunicaciones digitales escritas constatado en español (Calvo Revilla, 2002; Sánchez Páez, 2013) y que con toda seguridad puede extrapolarse al inglés podría tener un reflejo en los textos de los NLSE; en segundo lugar, el hecho de que dichos participantes percibieran que el texto que debían redactar respondía a una situación de comunicación interpersonal informal, como discutiremos más adelante, podría haber propiciado la elección de determinadas formas lingüísticas en detrimento de los conectores, y, en último lugar, los aspectos discursivos parecen ser aquellos que muestran más deficiencias incluso en la L1, puesto que no siempre se abordan de manera adecuada en las aulas.

Para entender mejor las diferencias entre los estudiantes de ILE y los NLSE, a continuación nos centraremos en la evaluación holística de los resultados obtenidos en cada uno de los componentes del Profile, en respuesta a nuestra PI-3b, que es el tipo de evaluación en que, de nuevo, encontramos más diferencias significativas, como discutiremos más adelante. Cabe remarcar que todas las redacciones de los estudiantes NLSE obtienen puntuaciones totales entre los niveles avanzado y avanzado alto. El hecho de que no todas las redacciones de los NLSE correspondan al nivel avanzado alto está en

línea con los resultados de Barquin (2012) y es un indicio de la variabilidad de las poblaciones de L1 señalada por autores como McNamara *et al.* (2010), y sobre todo de que los hablantes nativos no pueden considerarse en absoluto hablantes “ideales” y, menos aún, si son adolescentes. De hecho, en la presente tesis doctoral solo tres de ellos obtienen una puntuación de la categoría superior. Aun así, las medias de los NLSE son significativamente más altas que las de los aprendices de ILE en el T3, como se discutirá más adelante, especialmente debido a su mayor competencia lingüística, puesto los aprendices con un nivel de competencia alto en LE redactan textos de mejor calidad que los que muestran una competencia lingüística menor en la lengua meta, tal como concluyen Johns y Mayes (1990), entre otros. Por otra parte, la baja puntuación en mecánica de los NLSE, que corresponde al nivel “aceptable-flojo”, es debida, en parte, a la dificultad que entraña la ortografía del inglés, derivada de la no correspondencia unívoca entre pronunciación y grafía, y al hecho de que los errores ortográficos pueden influir en los análisis de la calidad de la escritura y el efecto comunicativo (Mollet *et al.*, 2010). Con todo, hay que tener presente que en mecánica solo puedan otorgarse cuatro puntuaciones discretas (2, 3, 4 o 5), cada una de las cuales correspondiente a un nivel diferente, lo que puede acarrear resultados anómalos en este dominio (Barquin, 2012). Además, las redacciones del grupo NLSE son relativamente breves, con lo que las evaluadoras podrían haber penalizado con mayor dureza sus errores ortográficos, puesto que sus textos les habrían creado peor impresión general por este motivo.

Si nos centramos ahora en la comparación de las puntuaciones obtenidas en cada uno de los componentes del Profile por los NLSE y los dos grupos de estudiantes de ILE, observamos que los NLSE muestran un nivel significativamente más alto que ambos grupos de estudiantes en vocabulario y uso de la lengua, así como en la puntuación total de sus redacciones. Su mayor dominio del léxico y de la morfosintaxis se refleja en un uso más rico e idiomático de la lengua, que se percibe como con mayor calidad (Boers *et al.*, 2006), y es lo que probablemente marca más la diferencia entre las redacciones de los NLSE y las de los aprendices. Además, el hecho de que los NLSE incorporan en sus redacciones expresiones propias del registro informal y usos coloquiales no parece haberse juzgado de manera negativa al evaluar el léxico de sus tareas, puesto que se interpreta como la consecuencia natural de la formulación del enunciado de la tarea de redacción (Wolcott y Legg, 1998), que establece una situación comunicativa interpersonal entre dos amigos adolescentes. Por otra parte, los NLSE obtienen una puntuación significativamente

más alta en organización que la de los alumnos del grupo de comparación y en el contenido superan significativamente a los aprendices de Secciones Europeas, probablemente debido a que estos muestran un descenso moderado entre el T2 y el T3 en este componente. Además, las redacciones de los NLSE consiguen puntuaciones más altas en todos los componentes del Profile que ambos grupos de aprendices de ILE, lo cual indica que se percibe mayor calidad en los textos de los NLSE, como ya hemos discutido. Por lo tanto, el hecho de que las redacciones de los aprendices de ILE sean percibidas como de calidad significativamente más baja que las de los NLSE está en línea con los resultados de la tesis de Barquin (2012). Asimismo, en la revisión de estudios sobre las diferencias entre la escritura en L1 y L2 llevada a cabo por Silva (1993), dicho autor cita 11 investigaciones que consideran la calidad general de los textos, y todas concluyen que los textos en L2 se perciben como de menor calidad y, por consiguiente, menos efectivos que las redacciones escritas en L1.

En resumen, nuestra investigación señala un mejor desarrollo general de la competencia lingüístico-comunicativa en la destreza de la escritura de los alumnos que reciben AICLE en combinación con EFI respecto de los estudiantes que participan únicamente en los programas de EFI. Sin embargo, como ya hemos discutido, en el desarrollo de la producción escrita no todos los dominios mejoran por igual y al terminar la etapa de escolarización obligatoria la competencia lingüística en la destreza de la escritura de los aprendices de ILE aún dista considerablemente de la de los NLSE (Cummins, 2013), en la línea de los resultados obtenidos en contextos de inmersión como los canadienses (Pérez-Cañado, 2012). Es remarcable que los NLSE utilizan expresiones léxicas y morfosintácticas más idiomáticas, con lo que la calidad percibida de sus RG es más alta que la de los dos grupos de estudiantes de ILE.

5.4. PI-4. Producción escrita basada en contenidos específicos de los estudiantes de ILE

En este apartado discutimos las tendencias relativas a la producción escrita basada en contenidos específicos que conforma el corpus temático, es decir, las redacciones sobre la reutilización y el reciclaje de residuos producidas por una submuestra de los estudiantes que recibían la asignatura de ciencias naturales en inglés por medio de la metodología AICLE aparte de la materia de EFI y sus compañeros de instituto que solo recibían EFI, en consonancia con nuestra cuarta y última PI. Hay que tener muy en cuenta las

características de la muestra de estudiantes que no recibían AICLE con la que trabajamos en esta PI, ya que pueden explicar las tendencias detectadas sobre todo por lo que respecta a la abrumadora superioridad del grupo experimental respecto del de comparación.

A grandes rasgos, en cuanto a la comparación entre la producción escrita general y la escritura basada en contenidos específicos, las RBCE de los estudiantes que reciben AICLE junto con EFI obtienen sistemáticamente puntuaciones más altas en contenido y en vocabulario que las RG de los mismos estudiantes. Sin embargo, parece que en general las RBCE del grupo de Secciones Europeas están peor organizadas que las RG de dichos estudiantes. Sugerimos que ello podría ser un indicio de que, en general, el nivel que presentan las RBCE de los estudiantes del grupo experimental, que implicarían un mayor uso de las funciones del lenguaje académico, podría ser inferior al que demuestran en la escritura general, lo cual podría indicar que una tarea más compleja no necesariamente implica que los estudiantes ejerzan un mayor control del sistema de la L2 (cf. Kuiken y Vedder, 2008). Dicha observación preliminar contrastaría con el hallazgo de Durán Escribano y Rubio Moreda (2015) de que existe un claro paralelismo entre el uso competente de los rasgos del inglés académico y profesional y la competencia gramatical general de estudiantes universitarios de ingeniería.

Como ya señalamos anteriormente, observamos la tendencia general a que los estudiantes reconduzcan las redacciones hacia aquellas temáticas con las que se sienten más cómodos. Más concretamente, es remarcable que las RBCE de ambos grupos de participantes expresen especialmente la experiencia personal del estudiante, que es una de las funciones del lenguaje interpersonal (Llinares *et al.*, 2012), lo cual podría llegar a ser una consecuencia de la formulación del enunciado, que interpela a los alumnos con dos preguntas directas sobre su opinión y su actuación en relación con la reutilización y el reciclaje de cosas (“Answer the following questions in your own words: What do you think about re-using and recycling waste materials? Do you re-use or recycle things yourself?”). Por ello, suscribimos la observación de Wolcott y Legg (1998) sobre la importancia de la formulación del enunciado, puesto que, igual que Maxwell-Reid (2010: 687), en un porcentaje no despreciable de las RBCE parece que los alumnos “saw themselves as in dialogue with the prompt”, ya que empezaron con una respuesta directa de tipo “Yes” o “No”. Asimismo, es destacable la sistemática falta de introducción y de conclusión en las redacciones de ambos grupos de alumnos, que puede ser también un efecto, en parte, de la formulación del enunciado, en línea con los resultados de Maxwell-Reid (2010).

Sin embargo, consideramos que dichas limitaciones en cuanto a la organización de las RBCE, que con frecuencia carecen de una estructuración clara y de un sentido global y, en ocasiones, son más bien una retahíla de frases descohesionadas e ideas incoherentes, especialmente en el caso del grupo de comparación, pueden ser una consecuencia de la falta de planificación de los alumnos a la hora de abordar la tarea de redacción (Manchón *et al.*, 2009). De hecho, parece que los estudiantes van escribiendo a medida que les van surgiendo las ideas y que, por lo tanto, dedican todo el tiempo disponible a la formulación propiamente dicha, lo que redundaría en la desatención hacia la planificación previa y la revisión posterior. Dicha espontaneidad acarrea que las redacciones presenten los rasgos propios de la oralidad descritos, deficiencia también constatada en la investigación de Whittaker y Llinares (2009), y que podría ser debida también al empobrecimiento lingüístico generalizado que muestran los adolescentes, como ya hemos discutido.

Al evaluar las RBCE, destaca que los estudiantes de Secciones Europeas superan sistemáticamente a los que no reciben AICLE en todos los componentes del Profile y en los tres tiempos de investigación. Además, en cuanto al vocabulario, parece confirmarse la tendencia observada por Lo y Murphy (2010) de que la ventaja de los estudiantes que reciben AICLE parece residir en el léxico académico y en las palabras que pertenecen a las categorías menos frecuentes (lista 5K y posteriores). En este sentido, hay que tener en cuenta el papel que desempeñan las transferencias léxicas (préstamos e invenciones) de la L1 a la lengua meta a la hora de crear terminología en nuestro corpus temático. Con todo, puesto que no hemos analizado cuantitativamente las transferencias léxicas, no podemos hacer ninguna contribución respecto del grupo de aprendices (experimental o de comparación) que recurre más a la L1 para crear léxico, con el objetivo de corroborar o refutar los resultados preliminares obtenidos por Celaya y Ruiz de Zarobe (2010). Sin embargo, sugerimos que la creatividad léxica de los alumnos es un reflejo de los riesgos que toman, que parece que confieren un peso fundamental a la terminología especializada o semiespecializada a la hora de configurar su discurso académico, con lo que no evitan el uso de expresiones léxicas que están más allá de su nivel de competencia lingüística.

Por otra parte, el grupo de alumnos que recibe AICLE en combinación con EFI muestra una progresión longitudinal clara en todos los dominios del Profile entre el T0 y el T2, sobre todo durante el primer año, mientras que el grupo de comparación se mantiene bastante estable a lo largo de los dos cursos académicos. El contenido y el vocabulario son los dos aspectos que parecen experimentar una mejoría longitudinal más marcada en

cuanto a las RBCE del grupo experimental, especialmente si atendemos a la evolución de los porcentajes de puntuaciones de los niveles más altos entre el T0 y el T2.

Al analizar las RCBE de ambos grupos de participantes constatamos que recurren, en menor o mayor medida, a la manipulación de las expresiones lingüísticas (sobre todo, léxicas) proporcionadas en el estímulo (cf. Whitaker y Llinares, 2009). Ello se pone de manifiesto en la incorporación a las redacciones del vocabulario presente en el enunciado, palabras que están entre las más frecuentes en el corpus temático de nuestra tesis. El caso más extremo del uso de estas expresiones “prefabricadas” extraídas del enunciado lo encontramos en la frase siguiente obtenida de la RCBE de un estudiante del grupo de comparación: “Yes, I re-use, or recycle things yourself”. Otro rasgo de sus RBCE es que usan mayoritariamente la conjunción copulativa *and*, que es multifuncional y polisémica y puede llenar vacíos lingüísticos (véase también Whittaker y Llinares, 2009), como ya discutimos en el caso de las RG.

Ahora bien, si nos centramos en las RBCE de los estudiantes que participan en el programa de Secciones Europeas y exploramos tentativamente el léxico especializado que aparece, las tendencias sugieren que dichos alumnos paulatinamente van incorporando ciertos rasgos propios del lenguaje académico, entre ellos las palabras más frecuentes y el vocabulario propios de la disciplina, como señalan Llinares y Whittaker (2006, 2007) y Llinares *et al.* (2012). Lo pone de manifiesto la profusión de palabras relacionadas con la materia y el tema objeto de la redacción presentes en la inmensa mayoría de las RBCE, muchas de las cuales están entre las palabras más frecuentes del corpus temático de nuestra tesis doctoral. Es más, entre las veinte palabras más frecuentes de dicho corpus encontramos cinco palabras léxicas y todas ellas están relacionadas con el tema de la redacción, si bien es cierto que todas ellas estaban incluidas en el enunciado de la tarea. Aun así, encontramos una proporción de palabras léxicas respecto de las palabras gramaticales entre las más frecuentes muy alta (cf. Ojeda Alba y Jiménez Catalán, 2010) y, concretamente, más de la mitad de las palabras léxicas situadas entre las 50 más frecuentes de nuestro corpus temático tienen que ver con diferentes aspectos relacionados con el ámbito de la reutilización y el reciclaje de residuos, como la obtención de materias primas, el tratamiento de los residuos y la recogida selectiva, tipos de materiales reciclables y no reciclables, residuos y recipientes relacionados, fenómenos físicos y otras palabras relacionadas con la naturaleza, el medio ambiente y la ecología, temas todos ellos muy en boga en la actualidad. Por ello, aunque los nombres (con los que los alumnos enumeran

diferentes tipos de materiales y de objetos que pueden ser reciclados, entre otros) son la categoría gramatical más frecuente del léxico especializado de nuestro corpus, como es habitual en la terminología, abundan también las acciones expresadas por medio de verbos o de nominalizaciones. Si bien la utilización de dicho léxico especializado era algo esperable habida cuenta del tipo de tarea y de las palabras clave incluidas en el enunciado, consideramos que aun así se trata de un porcentaje muy alto. Por ende, parece que los alumnos que participan en el programa de Secciones Europeas son conscientes de la importancia de la terminología a la hora de producir discurso académico y especializado. De hecho, el vocabulario especializado y semiespecializado es uno de los componentes de la escritura que más parece beneficiarse del enfoque AICLE, según se deduce de las revisiones de Pérez-Cañado (2012) y Ruiz de Zarobe (2011, 2015).

Ahora bien, como ya hemos señalado, parece que el uso de un vocabulario especializado y relativamente diverso y sofisticado (sobre todo por lo que respecta a los hápax), lo cual es un claro signo de complejidad léxica y un rasgo propio del discurso académico (CALP), no va necesariamente acompañado de estructuras gramaticales avanzadas que denoten un desarrollo de la complejidad sintáctica. Esta observación está en línea con la conclusión preliminar de Lorenzo y Rodríguez (2014) de que la complejidad léxica tiene lugar en etapas anteriores del desarrollo cognitivo que la complejidad sintáctica. Asimismo, cabría tener en cuenta las conclusiones del estudio de Durán Escribano y Rubio Moreda (2015), que analizan el uso de rasgos propios del inglés académico y profesional (pasivización, uso frecuente de grupos nominales, preeminencia de ciertas formas verbales y modalidad) en estudiantes de ingeniería, que apuntan a que el nivel mínimo del MCER para adquirir con eficacia las competencias propias del inglés académico y profesional debe ser del nivel B1 o superior, nivel que nuestros alumnos podrían no haber alcanzado todavía.

En definitiva, parece que los alumnos de nuestro contexto AICLE articulan su discurso académico escrito en torno al léxico, que entretujan con los elementos morfosintácticos que tienen más accesibles e interiorizados, si bien toman ciertos riesgos, sin que quede patente un proceso consciente de planificación y revisión de la formulación. Esta conclusión preliminar no debería sorprendernos si tenemos en cuenta, por una parte, el peso del vocabulario especializado en la asignatura AICLE, los esfuerzos y la atención explícita que le dedican los docentes en las clases de la materia de contenido no lingüístico en inglés y, por la otra parte, el limitado papel que desempeña la escritura en dichos

contextos educativos, en que queda casi relegada a mero instrumento para la transmisión de conocimientos y la evaluación de los mismos, de manera que apenas se lleva a cabo un proceso explícito de EF de las estrategias y los recursos lingüístico-discursivos que cabría desplegar e implementar para redactar textos académicos comunicativamente eficientes siguiendo las convenciones propias de los géneros de la disciplina. Por ello, es fundamental destacar a los docentes de AICLE y los formadores del profesorado “the importance of paying attention to matters of language in CLIL in general and to its subject-specific aspects in particular, i.e. to make content and language integration a central concern also in teacher training” (Dalton-Puffer *et al.*, 2010b: 283).

5.5. Resumen del capítulo

En este quinto capítulo hemos discutido de manera crítica los resultados presentados en el capítulo anterior con el objetivo de tratar de darles una explicación a la luz de los fundamentos teóricos sobre AICLE y ASL reseñados a lo largo de esta tesis y de las investigaciones previas llevadas a cabo por otros autores, pese a la escasez de estudios longitudinales sobre AICLE realizados hasta la fecha. A grandes rasgos, los resultados presentados en la presente tesis doctoral muestran un efecto positivo del AICLE sobre la producción escrita en ILE de los estudiantes de secundaria. Sin embargo, el potencial del AICLE para el desarrollo de la producción escrita en LE podría desplegarse al máximo aplicando de manera sistemática técnicas analíticas de atención a la forma lingüística en las clases de contenido no lingüístico en inglés para despertar la consciencia metalingüística de los alumnos, y por medio de un proceso de enseñanza explícita que proporcione a los alumnos los fundamentos básicos sobre redacción y los recursos discursivo-lingüísticos necesarios para producir textos adecuados (Ifantidou, 2013).

Antes de dar paso al sexto y último capítulo, en el que concluimos esta tesis doctoral con algunas consideraciones finales a modo de implicaciones pedagógicas y apuntamos posibles líneas de investigación futura, quisiéramos terminar este capítulo con una cita de Larsen-Freeman (2006: 593), que puede ayudar a comprender los resultados obtenidos en la presente tesis doctoral: “Learners do not progress through stages of development in a consistent manner. There is a great deal of variation at one time in learners’ performances and clear instability over time”. Con estas palabras, la autora sintetiza la evolución y las fluctuaciones que experimentan los recursos lingüísticos de los

aprendices en el proceso de ALE al pasar por los diferentes estadios de adquisición de la interlengua, situación análoga a la que detectamos en el presente estudio referente a la destreza de la escritura.

Capítulo 6

Consideraciones finales

6.1. Introducción

Tras los cinco capítulos anteriores en los que hemos presentado nuestra investigación relativa al efecto del AICLE sobre la producción escrita en ILE en alumnos de educación secundaria, los fundamentos teóricos sobre ASL y sobre el enfoque AICLE que le dan sustento y el diseño metodológico utilizado para llevarla a cabo, y en los que hemos aportado y discutido los resultados cuantitativos y cualitativos que se derivan de ella, cerramos la presente tesis doctoral con este sexto capítulo de consideraciones finales. Por lo tanto, tras esta breve introducción a nuestro último capítulo, en 6.2 contribuimos de manera modesta a formular algunas implicaciones pedagógicas a modo de sugerencias que creemos que podrían beneficiar y potenciar el impacto de los programas AICLE existentes y orientar la toma de decisiones sobre la implementación de nuevos programas con vistas a desarrollar la competencia escrita en ILE, partiendo de los puntos débiles que hemos observado en la escritura de nuestros participantes. Posteriormente, nos centramos en constatar las limitaciones del presente estudio y en apuntar las líneas de investigación futura que consideramos oportuno llevar a cabo (6.3) e invitamos a otros autores a continuar aportando datos empíricos que contribuyan a corroborar, refutar, complementar o

matizar nuestros resultados y las interpretaciones de los mismos, en vistas a ampliar el conocimiento y la comprensión acerca del impacto que ejerce el enfoque AICLE sobre la competencia comunicativa en general y producción escrita en particular, un área de gran interés que sigue estando relativamente poco investigada. Para terminar, damos por finalizado el cuerpo de esta tesis doctoral con un apartado de conclusiones finales (6.4), en el que recogemos de manera sintética las aportaciones principales de la presente investigación. Cierran este trabajo la recopilación de referencias bibliográficas citadas a lo largo de las presentes páginas, así como los anexos.

6.2. Implicaciones pedagógicas

La combinación del AICLE junto con la EFI ha demostrado ser más eficiente que la EFI sola para el desarrollo de la competencia escrita en ILE en estudiantes bilingües español-catalán de ESO. Con todo, si bien de manera holística se percibe mayor calidad en las redacciones producidas por estudiantes que reciben una combinación de AICLE y EFI, dicho impacto es, en cierto modo, limitado y está concentrado en determinados aspectos microtextuales de CAFCoH, como la corrección y, especialmente, la riqueza léxica manifestada por medio del vocabulario productivo (complejidad léxica). Además, las comparaciones con los alumnos NLSE han puesto sobre la mesa el gran margen de mejora que hay en la producción escrita en ILE de los estudiantes bilingües español-catalán, más marcada en términos de calidad percibida que de CAFCoH, si bien con diferencias significativas en favor de los NLSE en ambos métodos de evaluación.

A este respecto, consideramos oportuno retomar las ideas de Larsen-Freeman (2006) con las que cerrábamos el capítulo anterior, puesto que pueden resultar muy ilustradoras de los cambios y las inconsistencias detectados en el progreso lingüístico de los estudiantes de ILE. De hecho, consideramos que, de entrada, la visión recogida en la cita que incluimos a continuación debería guiar la toma de cualquier decisión pedagógica respecto de la mejora de los programas para el fomento del ALE:

Seeing language as a complex, dynamic system and language use/acquisition as dynamic adaptedness ('a make-do' solution) to a specific context proves a useful way of understanding change in progress, such as that which occurs with a developing L2 system. This emergentist shift of perspective provides another way

of understanding previously observed characteristics of learner language, that is that its development is not discrete and stage-like but more like the waxing and waning of patterns; that, from a target-language perspective, certain aspects of the behavior are progressive, others, regressive; that change can be gradual and it can be sudden (Larsen-Freeman, 2006: 590).

Por ende, en la fase de desarrollo de la interlengua en la que se encontraban los estudiantes del presente estudio, parece que el AICLE beneficiaría especialmente otras destrezas lingüísticas (Gallardo del Puerto y Martínez Adrián, 2013). Ello también es debido a que dicho enfoque está más centrado en la oralidad y confiere un peso mucho menor a la escritura, una destreza que requiere una enseñanza explícita y grandes dosis de práctica guiada. Es más, en la educación obligatoria española, en general, la escritura se practica poco, quizás debido a la dificultad que entrañan la enseñanza sistemática de dicha destreza y la corrección de las producciones escritas, que se agrava por la diversidad del alumnado y muy a menudo por la saturación de las aulas.

Somos conscientes de que “the relationship between research and practice is never straightforward so that research findings would automatically present recipes for good practice” (Dalton-Puffer *et al.*, 2010b: 283), y de que es necesaria mayor cooperación entre la comunidad educativa y, especialmente, entre los investigadores y el profesorado (Gallardo del Puerto y Martínez Adrián, 2013). Aun así, “[i]t seems natural to associate research on learning with research and practice in teaching” (Criado Sánchez *et al.*, 2010: 104), con lo que consideramos que de los resultados de la presente investigación podrían derivarse algunas implicaciones pedagógicas importantes y que apuntaremos en las líneas sucesivas.

A grandes rasgos, creemos que es fundamental una mayor instrucción formal de la redacción, que se adapte a los nuevos retos impuestos por la sociedad de la información y el conocimiento, puesto que hemos corroborado que la escritura es una destreza lingüística que se adquiere con la práctica y que requiere un proceso de enseñanza explícita, lo cual no sucede en las clases de EFI ni de AICLE en general (Roca de Larios *et al.*, 2007; Roquet i Pugès, 2011), ni tampoco en las de los contextos educativos bajo escrutinio. Asimismo, aunque somos plenamente conscientes del hecho de que el objetivo de los programas de inmersión y semiinmersión (como las Secciones Europeas) no es en ningún caso que los alumnos adquieran un nivel de competencia nativo o casi nativo (Muñoz, 2002; Pérez-

Vidal, 2015) y de las limitaciones detectadas también en las redacciones de los NLSE, las comparaciones con los NLSE son muy reveladoras de las áreas lingüísticas concretas de la destreza de la escritura en ILE en que es necesario hacer mayor hincapié en las aulas.

En consecuencia, si bien el enfoque AICLE en combinación con la EFI parece incidir positivamente sobre la corrección y el vocabulario productivo más que la EFI por sí sola, parece necesario continuar redoblando esfuerzos en dichos dominios. Ello debería llevarse a cabo sin recurrir a la mera memorización *per se* de reglas gramaticales y listas de palabras aisladas, con lo que sería adecuado plantear sistemáticamente tareas y situaciones comunicativas, de manera que los alumnos adquieran consciencia de las colocaciones y los usos léxico-gramaticales más idiomáticos de la lengua meta y su aplicación en contextos reales. Es más, siguiendo las recomendaciones de Martín Úriz *et al.* (2005d: 110-111), consideramos oportuno sugerir un tratamiento de la enseñanza de la redacción centrado en la expresión de significados, que incluya “sesiones de generación de ideas con su posterior organización, para que la enorme tarea de creación del texto se facilite mediante una cuidadosa preparación del tema, y así los estudiantes accedan con más facilidad a su marco conceptual, lo cual aligera las tareas en los niveles inferiores”. Dicho tratamiento debería insistir en la enseñanza de la realización lingüística de la idea principal, lo cual es un procedimiento útil en la enseñanza de la escritura porque es el resultado de procesos tan importantes como la abstracción y la creación de conceptos y la organización, por los que debe pasar un escritor para construir un texto coherente (Martín Úriz *et al.*, 2005a). En esta línea, Ifantidou (2013) señala la necesidad de llevar a cabo más instrucción explícita sobre la escritura que se centre en aspectos pragmáticos por los efectos positivos que tiene sobre la toma de consciencia de los diferentes géneros textuales.

Por lo tanto, las limitaciones constatadas en determinados aspectos de la escritura, sobre todo en cuestiones morfosintácticas y discursivas, sugieren la necesidad de mayor atención explícita a cuestiones lingüísticas en las clases de las asignaturas de contenido no lingüístico impartidas a través de una LE por medio del enfoque AICLE que permita fortalecer el potencial de dicha metodología y dé herramientas a los alumnos para despertar su consciencia metalingüística para poder aplicar de manera productiva sus conocimientos morfosintácticos y discursivos para producir diferentes funciones lingüísticas en sus textos en tanto que mensajes comunicativos eficientes. En especial, siguiendo una perspectiva funcional, “[s]e aconseja hacer conscientes a los alumnos de la relación sintáctica y

semántica en la frase nominal, mediante actividades de expansión de la misma con la consiguiente comprensión de información” (Martín Úriz *et al.*, 2005d: 110).

Estas consideraciones podrían paliar algunas de las redacciones de nuestros estudiantes, que parecen carecer de las estrategias adecuadas para enfrentarse a una tarea escrita con garantías, ya que para escribir se requiere un nivel alto de control y de conciencia metalingüística (Camps, 1997). Sin embargo, la enseñanza explícita de la redacción debería abordarse de manera coordinada desde todas las áreas lingüísticas, puesto que –a pesar de la mayor complejidad de la escritura en una LE– muchas de las estrategias discursivas que afectan al nivel supraoracional y textual (cohesión, coherencia, organización, elecciones de género y de registro, etc.) pueden transferirse de la L1 a la LE. Por ello, creemos necesario apuntar algunas ideas de Camps (1997), relacionadas con la didáctica de la lengua y la literatura, que podrían guiar la enseñanza de la escritura tanto en L1 como en las LE:

- Para aprender a escribir hay que tener en cuenta la complejidad y diversidad de elementos que intervienen en dicha actividad: culturales, discursivos, textuales, lingüísticos, etc.
- Las propuestas de enseñanza de la redacción deberían articularse en torno a actividades que se dirijan a escribir textos teniendo en cuenta el desarrollo de operaciones de planificación y revisión y a adquirir los conocimientos necesarios para progresar en el dominio de los géneros textuales.
- Las propuestas didácticas para enseñar y aprender a escribir deberían prever actividades de lectura y escritura y actividades orales interrelacionadas. La lectura de textos reales debería ser el punto de referencia para trabajar las características lingüístico-discursivas de los diferentes tipos de textos.
- La enseñanza de los aspectos lingüísticos (léxico-gramaticales, etc.) debería ser un instrumento para comprender y producir textos de manera más satisfactoria.

A este respecto, y debido al empobrecimiento lingüístico constatado en los adolescentes debido a los nuevos hábitos comunicativos digitales, que se traslada a sus producciones escritas escolares, consideramos fundamental poner en valor la escritura no solo como forma de comunicación social e interpersonal, sino también como instrumento para la transmisión de conocimientos y como manifestación artístico-cultural y creativa. Por ello, es crucial que la escuela inculque a sus alumnos la importancia de la palabra escrita, desde las etapas iniciales de la escolarización, entre otras consideraciones porque la

escritura puede ayudar a estructurar y organizar las ideas, con los consecuentes beneficios que ello acarrea sobre los mecanismos cognitivos de la ordenación secuencial, el razonamiento, etc.

En definitiva, por lo que concierne específicamente a las LE, apostamos por metodologías de ALE integradoras como el AICLE, que, en combinación con la EFI, tienen el potencial de desarrollar la competencia escrita y comunicativa en general de los estudiantes de ESO, como se ha puesto de manifiesto al comparar los resultados obtenidos por alumnos que recibían AICLE junto con EFI con otros que solo tenían contacto escolar con la lengua meta a través de la EFI y con los resultados obtenidos por estudiantes NLSE. Igualmente, esperamos que las sugerencias apuntadas en las líneas anteriores puedan servir de punto de partida para redefinir los objetivos y el enfoque seguido en las aulas para el abordaje de cuestiones lingüísticas y, en especial, la instrucción de la redacción que puedan ayudar a superar algunas de las deficiencias de índole lingüístico-comunicativa detectadas.

6.3. Limitaciones y líneas de investigación futura

La presente tesis doctoral es el resultado de una investigación predominantemente centrada en la escritura en ILE como producto, aunque en algún momento se hayan abordado ciertos aspectos relativos al tratamiento de dicha destreza en el aula y a la perspectiva del proceso, a partir de la información recogida de manera limitada por medio de cuestionarios dirigidos a los alumnos y a los profesores de EFI y de AICLE. No obstante, como discute Santos Menezes (2015: 269), “[e]videntemente, el uso de cuestionarios permite al investigador acceder sólo a la percepción que tienen los participantes sobre las variables estudiadas”. Por ello, en investigaciones futuras sería beneficioso incorporar entrevistas estructuradas con el profesorado y observaciones o grabaciones de sesiones de las asignaturas de ILE y de AICLE, entre otros instrumentos, que permitan acceder de manera sistemática a los procesos auténticos de ASL en dichas clases, para ampliar la perspectiva adquirida sobre el tratamiento que recibe la escritura y la manera de abordarla. Asimismo, podría obtenerse más información sobre el proceso que siguen los estudiantes a la hora de redactar sus textos mediante diarios de reflexión (Nicolás Conesa, 2012). Estos estudios futuros podrían aportar datos más precisos que podrían ayudar a explicar los resultados de la presente investigación, además de detectar prácticas adecuadas y puntos débiles en la enseñanza de la escritura. Por otra parte, es evidente que en investigaciones que analizan

programas educativos en funcionamiento puede haber variables difíciles o imposibles de controlar, lo cual constituye una limitación de estudios como el nuestro (Muñoz y Navés, 2007), pero sin duda alguna ello contribuye a aumentar la validez ecológica de la investigación.

Asimismo, la evaluación de producciones escritas en ILE realizadas por los alumnos para las clases de EFI y de AICLE (exámenes, redacciones, etc.) habría proporcionado una perspectiva de análisis complementaria y quizás más ajustada al nivel de competencia escrita real de los alumnos, ya que habría contrarrestado algunas de las limitaciones propias del diseño de las tareas para la recogida de datos y de la evaluación de estudiantes adolescentes con finalidades de investigación, y habría paliado el posible efecto fatiga causado por la repetición de la tarea (Abbuhl *et al.*, 2014). Con todo, generalmente, y ha sido el caso en la presente investigación, no es posible disponer de dichos textos por cuestiones de confidencialidad, con lo que en investigación sobre ASL la producción escrita suele evaluarse a partir de tareas de redacción diseñadas y administradas a tal efecto por el equipo investigador. Aun así, consideramos que las tareas de redacción de la presente tesis doctoral siguen un enfoque eminentemente comunicativo y se adaptan a los contenidos y géneros textuales típicamente tratados en las aulas de EFI y de AICLE, con lo que presentan validez como instrumentos de recogida de datos escritos (Juan-Garau y Salazar-Noguera, 2015c). Por otra parte, la ventaja de evaluar la producción escrita a partir de tareas de redacción diseñadas y administradas por el equipo investigador es una mayor comparabilidad, puesto que pueden replicarse las administraciones posteriormente con los mismos alumnos u otros.

Otra limitación de la presente tesis doctoral es la falta de datos sobre la producción escrita en las L1 (español y catalán) de ambas cohortes de estudiantes de ILE, un aspecto que queda fuera del alcance de este estudio, pero que sin duda requiere ser investigado (Dalton-Puffer, 2011a), con lo que lo apuntamos como línea de trabajo futuro. Dicha necesidad surge de la constatación de que, a partir de investigaciones como las de Kroll (1990), Vollmer *et al.* (2006), Coetzee-Lachmann (2009), Järvinen (2010), Llinares y Whittaker (2010), Lorenzo y Moore (2010), entre otras, se ha conseguido una mejor comprensión de los fenómenos supraoracionales que parecen mostrar limitaciones en AICLE comparando la escritura en LE de estudiantes AICLE con su producción escrita sobre una asignatura en la L1. De las mencionadas investigaciones se concluye que, aunque de entrada pueda sorprender, la redacción en la L1 no necesariamente es mejor que

la producción escrita en la LE de los estudiantes AICLE en dichos aspectos discursivos (véase también Maxwell-Reid, 2010). Aun así, si bien es cierto que en la presente tesis doctoral la comparación intrasujetos L1 vs. LE habría aportado información más precisa al respecto, el hecho de contar con un grupo de alumnos NLSE nos ha permitido constatar las limitaciones sobre todo de índole discursiva señaladas en las líneas anteriores en el discurso escrito en L1. Como bien reconoce Dalton-Puffer (2011a: 187), “[i]nteresting practical as well as theoretical implications arise from this: Might we be justified in postulating some kind of general level of writing development that has an impact on how learners deal with a writing task independently of whether it is in their L1 or in L2?”. Igualmente, consideramos la posibilidad de explorar el desarrollo de la escritura en las tres lenguas presentes en el currículo de las Islas Baleares desde una perspectiva global, centrándonos en los estudiantes y su repertorio lingüístico en vez de tratar cada una de las lenguas por separado, siguiendo el enfoque del multilingüismo propuesto por Cenoz y Gorter (2011), puesto que “by focusing on the different languages, we can gain new insights about the way languages are learned and used” (Cenoz y Gorter, 2011: 356).

Otra línea de investigación futura que dejamos abierta es la exploración de las correlaciones entre el nivel lingüístico general de los participantes –del cual en la presente tesis doctoral no tenemos datos–, su competencia escrita evaluada a partir de la puntuación total obtenida en el Profile de Jacobs *et al.* (1981) y los resultados de los mismos en las diferentes medidas analíticas de CAFCoH de escritura, lo que sin duda alguna contribuirá a aumentar el conocimiento de los patrones de desarrollo de los diferentes componentes de la producción escrita por el efecto de compensación debido a la rivalidad que ejercen unos dominios sobre los otros por los recursos de atención limitados (Vercellotti, en prensa). En esta línea, con el fin de acotar el número de indicadores analíticos utilizados en el futuro, tenemos intención de ahondar en la determinación de aquellas medidas analíticas de CAFCoH entre las 21 utilizadas en la presente tesis doctoral que parecen indicadores más robustos para detectar cambios en la producción escrita de estudiantes de secundaria de ILE, lo cual se erige como una necesidad en la investigación sobre ASL (Nemati, 2007; Pérez-Vidal y Juan-Garau, 2009; Lambert, 2014).

Finalmente, constatamos la necesidad de continuar investigando sobre la producción escrita basada en contenidos específicos, con lo que en estudios futuros nos proponemos ampliar la muestra de participantes, recogiendo más datos sobre ambas cohortes de estudiantes de ILE, especialmente del grupo de comparación, para poder

aplicar técnicas robustas de análisis estadístico que permitan extraer conclusiones sólidas con el objetivo de corroborar, refutar, matizar o complementar las tendencias observadas en el estudio preliminar llevado a cabo en la presente tesis doctoral. Ello contribuirá, sin duda alguna, a un mayor entendimiento sobre los rasgos propios del discurso académico (CALP) que más se desarrollan en los entornos AICLE y a orientar la enseñanza dirigida de los aspectos lingüístico-discursivos que suponen las principales dificultades para los estudiantes.

6.4. Conclusiones

En esta tesis doctoral contribuye al ámbito de la ASL haciendo una aportación novedosa en el estudio del efecto del enfoque AICLE sobre la producción escrita en ILE de estudiantes de ESO, un área insuficientemente investigada hasta la fecha. Para ello, se han utilizado dos cohortes comparables de alumnos adolescentes bilingües español-catalán escolarizados en IES de las Islas Baleares bajo dos tratamientos diferentes de la LE: una combinación de AICLE junto con EFI y EFI sola. Se ha hecho un seguimiento de ambos grupos de estudiantes a lo largo de tres cursos académicos y cuatro tiempos, utilizando un diseño longitudinal pretest-postest de medidas repetidas, lo cual también confiere novedad a nuestro estudio. Además, se ha contado con una pequeña muestra de estudiantes adolescentes NLSE comparables, para tener un punto de referencia respecto al cual comparar la competencia escrita en ILE alcanzada por cada una de las dos cohortes de estudiantes de ILE al finalizar la ESO. A ello hay que añadirle el hecho de que se ha llevado a cabo un análisis de la producción escrita que combina tanto una perspectiva analítica atomizada, que se basa en la existencia de determinados fenómenos lingüísticos microtextuales para calcular ratios, índices y otras medidas a través de los dominios de CAF Coh, con una evaluación holística y más global de la producción escrita, que juzga la calidad percibida de la producción escrita y, para ello, considera el texto como un todo y se centra en su eficacia y su adecuación comunicativas. Esta combinación de perspectivas complementarias para abordar la evaluación de la producción escrita es otra contribución original de la presente tesis doctoral, así como la aportación de ejemplos reales, que confieren una visión más cualitativa de los fenómenos lingüísticos observados de manera cuantitativa. Además, puesto que la perspectiva de la escritura como proceso podría explicar algunos resultados hallados en la producción escrita, a través de cuestionarios

hemos recogido algo de información sobre el tratamiento de la escritura en la LE en los contextos educativos analizados. Finalmente, otra novedad de nuestro estudio es la utilización de dos tareas comunicativas de redacción de temática diferente: una general y en cierto modo basada en la comunicación interpersonal (BICS), que constituye el grueso del estudio, y otra basada en contenidos específicos de la materia AICLE, para explorar de manera tentativa el surgimiento de rasgos propios del discurso académico (CALP).

Por ende, consideramos que el presente estudio aporta datos empíricos adicionales que indican que una combinación de AICLE junto con EFI es más eficaz que la EFI por sí sola para desarrollar la producción escrita en ILE en estudiantes de secundaria. En concreto, dicho impacto se observa sobre todo en términos de calidad percibida teniendo en cuenta la perspectiva holística, que probablemente es la más cercana a la utilizada en la evaluación de la producción escrita en ILE en el mundo educativo. De hecho, en términos más microanalíticos, los beneficios de complementar la EFI con fórmulas de semiinmersión como las que proporcionan los programas AICLE se constatan sobre todo en la diversidad léxica y en la corrección. A este respecto, si bien los beneficios del AICLE sobre el vocabulario productivo son más esperables y han sido observados por otros autores por el peso del léxico en las clases AICLE, poca investigación ha encontrado un efecto positivo del AICLE sobre la corrección en la producción escrita, hallazgo por ello remarcable y que en nuestro caso puede ser debido a la relativamente alta atención a aspectos léxico-gramaticales de la LE presente en la materia de AICLE, algo que no constituye en absoluto la norma.

Estas consideraciones relativas a los beneficios sobre la producción escrita de implementar tratamientos de la LE formados por una combinación de AICLE junto con EFI podrían contribuir, aunque sea de manera modesta, a orientar la toma de decisiones relativa a la configuración y las características deseables de los programas educativos para el ALE y el fomento de la competencia multilingüe de los escolares. Ello es especialmente importante en sistemas educativos de regiones bilingües, las cuales se enfrentan al reto mayúsculo de dar cabida en el currículo a las dos lenguas oficiales junto con una o más LE, lo cual complica notablemente la programación (Lasagabaster, 2008). En el caso de las Islas Baleares, las decisiones relativas al tratamiento de las lenguas en el currículo escolar cobran, si cabe, mayor importancia, por una parte, porque la lengua propia es una lengua minoritaria, que en ocasiones rivaliza en el currículo con la lengua mayoritaria, y, por otra parte, por el profundo descontento entre la comunidad educativa y la sociedad en general

que generó el último plan educativo autonómico de fomento del inglés (Juan-Garau y Salazar-Noguera, 2015c). Por todo ello, creemos que en el caso de las Islas Baleares, aunque extrapolable probablemente al resto de las comunidades bilingües del Estado y de otros países, las fórmulas como las que permiten las Secciones Europeas, a través de las cuales se vehiculan contenidos mediante la impartición de una (o a lo sumo, unas pocas) asignatura no lingüística en una LE siguiendo la metodología AICLE pueden erigirse como una solución eficiente para la mejora de la competencia lingüística en LE, en línea con las recomendaciones europeas de fomento del multilingüismo, si bien implementando cambios que permitan a los alumnos desplegar todos sus recursos lingüísticos (Pérez-Vidal, 2015).

Además, aunque podría discutirse que lo fundamental es evaluar la competencia lingüística de los alumnos al finalizar su paso por un programa piloto (en este caso, las Secciones Europeas –que en los contextos analizados coincide con el fin de la etapa de escolarización obligatoria–, lo cual supone un hito doble), la novedad que supone la perspectiva longitudinal adoptada en la presente tesis doctoral permite un seguimiento y una evaluación de la producción escrita de los alumnos año tras año durante los tres cursos escolares a lo largo de los cuales se extiende la aplicación de dicho programa en los centros educativos objeto de análisis. La importancia de dicho enfoque longitudinal es que los resultados que se derivan del mismo podrían ayudar a orientar la toma de decisiones en cuanto a la duración y la temporización de los programas AICLE y de las intervenciones dirigidas a la mejora de la competencia lingüística.

Por otra parte, es de vital importancia tener en cuenta que se observa un considerable margen de mejora en la destreza de la escritura de los alumnos de educación secundaria. Por ello, para hacer frente a dichas limitaciones, ya que la escritura es considerada una de las destrezas lingüísticas más difíciles de dominar, puesto que requiere conocimientos que van más allá de la competencia léxico-gramatical, creemos que sería beneficioso que las materias de AICLE incluyan entre sus prioridades la atención analítica a la lengua meta (Gallardo del Puerto y Martínez Adrián, 2013), aunque no necesariamente centrándose solo en la forma lingüística, sino considerando la lengua en un sentido más amplio que abarcaría además el significado y la función, según el modelo propuesto por Llinares *et al.* (2012). De hecho, Llinares y Pastrana (2013) señalan la necesidad de que los profesores de AICLE organicen diferentes tipos de actividades para potenciar que los estudiantes utilicen la LE con diferentes funciones, para lo cual debería fomentarse que los alumnos no se limiten a mostrar el conocimiento académico adquirido en sesiones

centradas en el profesor. De esta manera, el AICLE podría desplegar todo su potencial y aumentar su incidencia sobre la producción escrita en la lengua meta. Asimismo, constatamos la necesidad de llevar a cabo acciones coordinadas desde las diferentes materias lingüísticas (tanto de las LE como de las L1) en combinación con las asignaturas de AICLE para revalorizar la escritura y emprender de manera explícita la enseñanza de la redacción, no solo desde la perspectiva de la escritura como producto sino también abordando el proceso de redacción, con el objetivo de dotar a los alumnos de un abanico más amplio de estrategias y recursos lingüístico-discursivos que les permitan producir textos efectivos y adecuados a los diferentes registros y géneros textuales en las diferentes lenguas vehiculares de la enseñanza, lo cual requiere, a su vez, ampliar y reorientar la formación del profesorado de las materias lingüísticas y de AICLE para adoptar esta nueva perspectiva, que no considere solo los aspectos formales de la lengua en detrimento de los discursivos, pragmáticos y textuales.

Con todo, más allá de las aportaciones de la presente tesis doctoral, no cabe duda de que existe un gran abanico de evidencias que avala el enfoque AICLE como una metodología integradora y coste-eficiente no solo para el ALE y el desarrollo de la competencia comunicativa, sino también para responder de manera adecuada a las demandas socioeconómicas del mundo globalizado (Coyle *et al.*, 2010; Kramersch, 2014). A ello hay que añadir su corroborado potencial para fomentar el multilingüismo en Europa, reforzar las capacidades sociocognitivas de los estudiantes, desarrollar la consciencia multicultural y la comprensión intercultural, potenciar actitudes positivas hacia las LE, su aprendizaje y los hablantes de dichas lenguas, mejorar la empleabilidad de los ciudadanos (Pérez-Vidal, 2007; Moratinos-Johnston *et al.*, 2014; Juan-Garau *et al.*, 2015; Juan-Garau y Salazar-Noguera, 2015b; Pérez-Vidal y Roquet, 2015; Prieto-Arranz *et al.*, 2015; Rallo Fabra y Jacob, 2015; Santos Menezes, 2015), lo cual favorece la integración de las diversas culturas que conforman nuestra sociedad local enmarcada en un contexto mundial. Asimismo, en vista de los recientes resultados empíricos presentados por Pérez-Vidal y Barquin (2014), entre otros autores, que avalan los beneficios de la complementariedad de contextos de ALE (Pérez-Vidal, 2015) sobre la producción escrita, consideramos que las EE deberían estar en las agendas de los sistemas educativos, puesto que podrían potenciar aún más el impacto sobre la producción escrita en ILE obtenido en etapas previas de educación a través de la combinación del AICLE junto con la EFI.

Referencias bibliográficas

- Aase, L. 2006. *Aims in the teaching/learning of language(s) of education (LE)*. Estrasburgo: Council of Europe.
- Abbuhl, R., S. Gass y A. Mackey. 2014. Experimental research design. En *Research methods in linguistics*, ed. R. J. Podesva y D. Sharma, 116-134. Cambridge: Cambridge University Press.
- Abdel Latif, M. M. M. 2013. What do we mean by writing fluency and how can it be validly measured? *Applied Linguistics* 34, 1: 99-105.
- Ackerl, C. 2007. Lexico-Grammar in the essays of CLIL and non-CLIL students: Error analysis of written production. *Views, Vienna English Working Papers* 16, 3: 6-11.
- Admiraal, W., G. Westhoff y K. de Bot. 2006. Evaluation of bilingual secondary education in the Netherlands: Students' language proficiency in English. *Educational Research and Evaluation* 12, 1: 75-93.
- Aguilar, M. y C. Muñoz. 2013. The effect of proficiency on CLIL benefits in engineering students in Spain. *International Journal of Applied Linguistics* 24, 1: 1-18.
- Ai, H. y X. Lu. 2013. A corpus-based comparison of syntactic complexity in NNS and NS university students' writing. En *Automatic treatment and analysis of learner corpus data*, ed. A. Díaz-Negrillo, N. Ballier y P. Thompson, 249-264. Amsterdam: John Benjamins.
- Alanen, R., A. Huhta y M. Tarnanen. 2010. Designing and assessing L2 writing tasks across CEFR proficiency levels. En *Communicative proficiency and linguistic development: intersections between SLA and language testing research*, ed. I. Bartning, M. Martin e I. Vedder, 21-56. European Second Language Association.
- Alcaraz Varó, E. 2005. Prólogo. En *La composición como comunicación: una experiencia en las aulas de lengua inglesa en bachillerato*, ed. A. Martín Úriz y R. Whittaker, 9-10. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Alejo, R. y A. Piquer Píriz. 2010. CLIL teacher training in Extremadura: A needs analysis perspective. En *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*, ed. D. Lasagabaster e Y. Ruiz de Zarobe, 219-242. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Alejo-González, R. 2012. Variability in L2 acquisition of formulaic sequences: A study of linguistic factors in the use and learning of phrasal verbs by non-native speakers. *Language Value* 4, 1: 33-62.
- Aliaga Ugarte, R. 2008. Aprendizaje integrado de contenidos y lengua (AICLE). IN. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa* 1, 0: 129-138. Disponible en: www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/pdfs/r_aliaga.pdf [fecha de consulta: 8 de abril de 2015].
- Aliaga, R. 2007. AICLE: una buena respuesta para el aprendizaje simultáneo de contenidos y lengua. Comunicación presentada en las Jornadas Nacionales sobre el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Zaragoza.
- Álvarez, D. y M. Amorós. 2013. El PSOE ya lidera el boicot al trilingüismo y anima a los profesores a denunciar al Govern. *El Mundo* 8 de agosto de 2013. www.elmundo.es/elmundo/2013/08/08/baleares/1375946081.html [fecha de consulta: 4 de mayo de 2015].
- Amengual Pizarro, M. 2003a. A study of different composition elements that raters respond to. *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense* 11: 53-72.
- Amengual Pizarro, M. 2003b. Análisis de la fiabilidad en las puntuaciones holísticas en ítems abiertos. Tesis doctoral no publicada. Universidad Complutense de Madrid.
- Amengual Pizarro, M. 2009. Does the English test in the Spanish university entrance examination influence the teaching of English? *English Studies* 90, 5: 582-598.
- Amengual Pizarro, M. 2010. Exploring the washback effects of a high-stakes English test on the teaching of English in Spanish upper secondary schools. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses* 23: 149-170.

- Amengual Pizarro, M. 2013. Primary education degrees in Spain: do they fulfil the linguistic and pedagogic needs of future teachers? *Vigo International Journal of Applied Linguistics* 10: 9-27.
- Amengual Pizarro, M., H. Herrera Soler y C. Alonso Vázquez. 2004. How do teachers react to ESL writing errors? En *Linguistic perspectives from the classroom: Language teaching in a multicultural Europe*, ed. J. D. Anderson, J. M. Oro y J. Varela Zapata, 195-202. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Amengual-Pizarro, M. y J. I Prieto-Arranz. 2015. Exploring affective factors in L3 learning: CLIL vs. non-CLIL. En *Content-based language learning in multilingual educational environments*, ed. M. Juan-Garau y J. Salazar-Noguera, 197-220. Londres: Springer.
- Amengual-Pizarro, M. y M. C. Méndez García. 2012. Implementing the oral English task in the Spanish university admission examination: an international perspective of the language. *Revista de Educación* 357: 105-128.
- Antunes, M. F., C. Pérez Colín y L. Pérez Rescalvo. 1995. Programa de lengua y cultura portuguesa. En *Educación sin fronteras: actas del Seminario (Palma de Mallorca, 23-25 de noviembre de 1993)*, ed. F. J. Murillo Torrecilla, J. Ibáñez Aramayo y A. Segalerva Cazorla, 97-118. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Archibald, A. y G. C. Jeffery. 2000. Second language acquisition and writing: A multi-disciplinary approach. *Learning and Instruction* 10, 1: 1-11.
- Arenas, J. y M. Musset. 2007. *La immersió lingüística. Una acció de govern, un projecte compartit*. Barcelona: Centre d'Estudis Jordi Pujol.
- Argüelles Álvarez, I. 2004. Evaluación y calificación de resúmenes de textos expositivos en el aula de ILE/IFE: la guía "BABAR". *Ibérica* 8: 81-99.
- Arnandis, A., N. Borrull, C. Calafat, M. Catrain, M. Juan, M. Marcos, J. I. Prieto, L. Rallo y J. Salazar. 2009. Investigating CLIL experiences in secondary education in the Balearic Islands: The COLE research project. Comunicación presentada en la III Trobada sobre Semi-Immersiò a Catalunya. I Taula Rodona Internacional sobre Programes AICLE. Bellaterra.
- Austin, J. L. 1962. *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Baetens Beardsmore, H. 2002. The significance of CLIL/EMILE. En *CLIL/EMILE. The European dimension. Actions, trends and foresight potential*, ed. D. Marsh, 24-26. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Baetens Beardsmore, H. 2008. Multilingualism, cognition and creativity. *International CLIL Research Journal* 1, 1: 4-19.
- Baker, C. 2009. Becoming bilingual through bilingual education. En *Handbook of multilingualism and multilingual communication*, ed. P. Auer y L. Wei, 131-152. Berlín: Moutonde Gruyter.
- Baker, C. 2011. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Bristol/Nueva York: Multilingual Matters.
- Balluerka, N. y A. I. Vergara. 2002. *Diseños de investigación experimental en psicología*. Madrid: Pearson Educación.
- Banerjee, J., F. Franceschina y A. M. Smith. 2004. Documenting features of written language production typical at different IELTS band score levels. *IELTS Research Reports* 7: 249-309.
- Bardovi-Harlig, K. 1992. A second look at T-unit analysis: Reconsidering the sentence. *TESOL Quarterly* 26, 2: 390-395.
- Barquin, E. L. 2012. Writing development in a study abroad context. Tesis doctoral no publicada. Universitat Pompeu Fabra.
- Bassa i Martín, R. 2013 (coord.). Sobre el model lingüístic escolar de les Illes Balears. *Dossier d'actualitat. Dept. de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació. Universitat de les Illes Balears* 2. <http://pape.uib.es/sites/default/files/dossier-d-actualitat-num-2-op.pdf> [fecha de consulta: 3 de mayo de 2015].
- Beattie, J., M. Valls-Ferrer y C. Pérez-Vidal. 2014. Listening performance and onset level in formal instruction and study abroad. En *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts*, ed. C. Pérez-Vidal, 195-216. Amsterdam: John Benjamins.
- Belinchón, F. 2009. Fusing theory and practice: Real practice, blogging and new technologies in CLIL. Comunicación presentada en las XIII Jornades de Llengües Estrangeres. Lleida.

- Bereiter, C. y M. Scardamalia. 1987. *The psychology of written composition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Berton, M. 2014. La riquesa lèxica en la producció escrita de estudiants suecs de ELE. Tesina de màster no publicada. Sctockholms universitet.
- Bialystok, E. 2002. Acquisition of literacy in bilingual children: a framework for research. *Language Learning* 52, 1: 159-199.
- Birdsong, D. y L. B. Gertken. 2013. In faint praise of folly. A critical review of native/non-native speaker comparisons, with examples from native and bilingual processing of French complex syntax. *Language, Interaction and Acquisition* 4, 2: 107-133.
- BOCAIB. 1986. Llei 3/1986, de 29 d'abril, de normalització lingüística a les Illes Balears. *Butlletí Oficial de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears* 15.
- BOCAIB. 1997. Decret 92/1992, de 4 de juliol, que regula l'ús i l'ensenyament de i en llengua catalana, pròpia de les Illes Balears, en els centres docents no universitaris de les Illes Balears. *Butlletí Oficial de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears* 89.
- BOE. 2013. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado* 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Boers, F., J. Eyckmans, J. Kappel, H. Stengers y M. Demecheleer. 2006. Formulaic sequences and perceived oral proficiency: Putting a lexical approach to the test. *Language Teaching Research* 10, 3: 245-261.
- BOIB. 2002a. Decret 119/2002, de 27 de setembre, pel qual s'aprova el reglament orgànic de les escoles públiques d'educació infantil, dels col·legis públics d'educació primària, i dels col·legis públics d'educació infantil i primària. *Butlletí Oficial de les Illes Balears* 120.
- BOIB. 2002b. Decret 120/2002, de 27 de setembre, pel qual s'aprova el reglament orgànic dels instituts d'educació secundària. *Butlletí Oficial de les Illes Balears* 120.
- BOIB. 2006. Decret 52/2006, de 16 de juny, sobre mesures per a fomentar la competència lingüística en llengües estrangeres dels alumnes dels centres no universitaris de les Illes Balears sostinguts amb fons públics. *Butlletí Oficial de les Illes Balears* 87.
- BOIB. 2009. Ordre de 17 de juny de 2009 de la consellera d'Educació i Cultura per la qual es regula l'organització i el funcionament del programa de Seccions Europees en els centres educatius, sostinguts amb fons públics, que imparteixen ensenyaments d'educació primària, educació secundària obligatòria, batxillerat i formació professional a les Illes Balears. *Butlletí Oficial de les Illes Balears* 98.
- BOIB. 2013. Decret 15/2013, de 19 d'abril, pel qual es regula el tractament integrat de les llengües als centres docents no universitaris de les Illes Balears. *Butlletí Oficial de les Illes Balears* 53.
- Bonzo, J. D. 2008. To assign a topic or not: observing fluency and complexity in intermediate foreign language writing. *Foreign Language Annals* 41, 4: 722-735.
- Borrull, M. N., M. Catrain, M. Juan, J. Salazar y R. Sánchez. 2008. La enseñanza del inglés como lengua extranjera basada en contenidos. Percepciones del profesorado de educación secundaria en las Islas Baleares. IN. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa* 1, 0: 105-128.
- Brindley, G. 2009. Task-centred language assessment in language learning. The promise and the challenge. En *Task-based language teaching. A reader*, ed. J. Norris, M. Bygate y K. Van den Branden, 435-454. Amsterdam: John Benjamins.
- Brinton, D., M. Snow y M. Wesche 1989. *Content-based second language instruction*. Nueva York: Newbury House.
- Brown, H. D. 2000. *Principles of language learning and teaching*. Nueva York: Longman.
- Brown, N. A., R. Solovieva y D. L. Eggett. 2011. Qualitative and quantitative measures of second language writing: potential outcomes of informal target language learning abroad. *Foreign Language Annals* 44, 1: 105-121.
- Bruton, A. 2011a. Are the differences between CLIL and non-CLIL groups in Andalusia due to CLIL? A reply to Lorenzo, Casal and Moore (2010). *Applied Linguistics* 32, 2: 236-241.
- Bruton, A. 2011b. Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System* 39, 4: 523-532.
- Bruton, A. 2013. CLIL: Some of the reasons why... and why not. *System* 41, 3: 587-97.

- Bruyèl-Olmedo, A. y M. Juan-Garau. 2009. English as a lingua franca in the linguistic landscape of the multilingual resort of S'Arenal in Mallorca. *International Journal of Multilingualism* 6, 4: 386-411.
- Buades, J. 2008. *El món a l'escola/L'escola del món. Manual d'educació intercultural per a la secundària de les Illes Balears*. Palma: Direcció General d'Immigració, Conselleria d'Afers Socials, Promoció i Immigració.
- Bulté, B. y A. Housen. 2012. Defining and operationalising L2 complexity. En *Dimensions of L2 performance and proficiency. Complexity, accuracy and fluency in SLA*, ed. A. Housen, F. Kuiken e I. Vedder, 21-46. Amsterdam: John Benjamins.
- Bulté, B. y A. Housen. 2014. Conceptualizing and measuring short-term changes in L2 writing complexity. *Journal of Second Language Writing* 26: 42-65.
- Cádiz Deleito, J. L. 2002. Presentación. En *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, ed. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, IX. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A.
- Calafat Bellever, M. J. 2007. Per una educació de qualitat, stop decret Fiol. *Escola Catalana* 42, 441: 12-15.
- Calvo Revilla, A. M. 2002. Cambios lingüísticos ante el proceso de innovación tecnológica de la comunicación digital. *Espéculo. Revista de estudios literarios* 20. Disponible en <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero20/digital.html> [fecha de consulta: 23 de septiembre de 2015].
- Camps, A. 1997. Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos. Teoría y práctica de la educación* 20, 24-33.
- Canyelles, C. y J. Melià 2011. (coord.) *Les llengües a les Illes Balears 2008-2010*. Palma: Lingüamón - Casa de les Llengües. Universitat de les Illes Balears.
- Carballosa González, A. M. 2008. *La enseñanza aprendizaje del inglés con fines profesionales: una propuesta interdisciplinaria para su contextualización*. Ciudad de la Habana: Editorial Universitaria.
- Carrió, P. 2013. La confusió dels TIL. *Ara Balears* 9 de octubre de 2013. www.arabalears.cat/premium/opinio/confusio-dels-TIL_0_1007899261.html [fecha de consulta: 4 de mayo de 2015].
- Casal, S. y P. Moore. 2009. The Andalusian bilingual sections scheme: evaluation and consultancy. *International CLIL Research Journal* 1, 2: 36-46.
- Cassany, D. 1989. *Descriure escriure. Com s'aprèn a escriure*. Barcelona: Empúries.
- Cassany, D. 1999. *Construir l'escriptura*. Barcelona: Empúries.
- Cassany, D. 2005. *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco.
- Castellà, J. M. 1992. *De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic*. Barcelona: Empúries.
- Catalan, A., M. Catany, M. Palou, P. J. Palou, C. Ponsell, G. Ramon, M. A. Soberats y A. Vergés. 2014. El Tractament Integrat de les Llengües i l'aprenentatge de les ciències a l'Educació Secundària Obligatoria. *Informes de Recerca en educació Illes Balears* 12, 1-18. <http://irre.uib.cat/files/reports/informe-12.pdf> [fecha de consulta: 6 de mayo de 2015].
- Celaya Villanueva, M. L., C. Pérez-Vidal y M. R. Torras Cherta. 2001. Matriz de criterios de medición para la determinación del perfil de competencia lingüística escrita en inglés (LE). *Resla. Revista Española de Lingüística Aplicada* 14, 87-98.
- Celaya, M. L. e Y. Ruiz de Zarobe. 2010. First languages and age in CLIL and non-CLIL contexts. *International CLIL Research Journal* 1, 3: 60-66.
- Celaya, M. L. y T. Navés. 2009. Age-related differences and associated factors in foreign language writing. Implications for L2 writing theory and school curricula. En *Writing in foreign language contexts. Learning, teaching, and research*, ed. R. M. Manchón, 130-155. Bristol: Multilingual Matters.
- Cenoz Iragui, J. 2004. El concepto de competencia comunicativa. En *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/LE*, dir. J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, 449-465. Madrid: SGEL.

- Cenoz, J. 2009. *Towards multilingualism through education. Basque educational research from an international perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. y D. Gorter. 2011. Focus on multilingualism: a study of trilingual writing. *The Modern Language Journal* 95, 3: 356-369.
- Cenoz, J. y J. F. Valencia. 1994. Additive trilingualism: Evidence from the Basque Country. *Applied Psycholinguistics* 15, 2: 195-207.
- Cenoz, J., F. Genesee y D. Gorter. 2014. Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics* 35, 3: 243-262.
- Chaudron, C., A. Martín Úriz y R. Whittaker. 2005. Innovación pedagógica: los centros, los alumnos y los profesores. En *La composición como comunicación: una experiencia en las aulas de lengua inglesa en bachillerato*, ed. A. Martín Úriz y R. Whittaker, 41-60. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Chenoweth, N. y J. R. Hayes. 2001. Fluency in writing: Generating text in L1 and L2. *Written Communication* 18, 1: 80-98.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge (Mass.): MIT Press.
- Chostelidou, D. y E. Griva. 2014. Measuring the effect of implementing CLIL in higher education: An experimental research project. *Procedia. Social and Behavioral Sciences* 116: 2169-2174.
- Coetsee-Lachmann, D. 2009. Assessment of subject-specific task performance of bilingual geography learners. Tesis doctoral no publicada. University of Osnabrück.
- Collentine, J. 2009. Study abroad research: Findings, implications, and future directions. En *The handbook of language teaching*, ed. M. H. Long y C. Doughty, 218-233. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Collins, L., R. H. Halter, P. M. Lightbown y N. Spada. 1999. Time and the distribution of time in L2 instruction. *TESOL Quarterly* 33, 4: 655-680.
- Comisión de las Comunidades Europeas. 1995. *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión de las Comunidades Europeas. 2008. *Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido*. COM(2008) 566 final. Bruselas.
- Commission of the European Communities. 1978. *Education action programme at community level. The teaching of languages in the community*. COM(78)222 final. Bruselas.
- Commission of the European Communities. 2003. *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006*. COM(2003)449 final. Bruselas.
- Commission of the European Communities. 2005. *A New Framework Strategy for Multilingualism*. COM(2005) 596 final. Bruselas.
- Connor, U. 1996. *Contrastive rhetoric. Cross-cultural aspects of second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Consell Escolar de les Illes Balears. 2006. Informe núm. 03/2006 del projecte de decret .../2006, de... sobre mesures per fomentar la competència lingüística en llengües estrangeres dels alumnes dels centres sostinguts amb fons públics. Palma: Consell Escolar de les Illes Balears. http://ceib.caib.es/documentacio/Informes/06_03_compet_ling.pdf [fecha de consulta: 4 de mayo de 2015].
- Consell Escolar de les Illes Balears. 2009. *Informe del sistema educatiu de les Illes Balears (2006/07)*. Palma: Consell Escolar de les Illes Balears. www.baleaerweb.net/ceib/sistema/documents.htm [fecha de consulta: 8 de septiembre de 2015].
- Cook, V. 1992. Evidence of multicompetence. *Language Learning* 42, 4: 557-591.
- Cooper, T. 1976. Measuring written syntactic patterns of second language learners of German. *The Journal of Educational Research* 69, 5: 176-183.
- Cots, J. M., A. Ibarra, M. Irún, D. Lasagabaster, E. Llorca y J. M. Sierra. 2010. *Plurilingüismo e interculturalidad en la escuela. Reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: I.C.E. Universitat de Barcelona/Horsori Editorial.

- Coyle, D. 1999. Supporting students in content and language integrated contexts: planning for effective classrooms. En *Learning through a foreign language: models, methods and outcomes*, ed. J. Masih, 46-62. Londres: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Coyle, D. 2002. Relevance of CLIL to the European Commission's Language Learning Objectives. En *CLIL/ EMILE. The European dimension. Actions, trends and foresight potential*, ed. D. Marsh, 27-28. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Coyle, D. 2007. Content and Language Integrated Learning: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10, 5: 543-562.
- Coyle, D. 2008. CLIL –A pedagogical approach from the European perspective. En *Encyclopedia of Language and Education, Volume 4: Second and Foreign Language Education*, ed. N. Van Deusen-Scholl y N. H. Hornberger, 97-111. Londres: Springer Science.
- Coyle, D. 2010. Foreword. En *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*, ed. D. Lasagabaster e Y. Ruiz de Zarobe, vii-viii. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Coyle, D. 2013. Listening to learners: An investigation into “successful learning” across CLIL contexts. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16, 3: 244-266.
- Coyle, D., P. Hood y D. Marsh. 2010. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Criado Sánchez, R. 2008. Patterns of activity sequencing in the teaching of English as a foreign language and their effects on learning: a quasi-experimental study. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Murcia.
- Criado Sánchez, R., A. Sánchez Pérez y P. Cantos Gómez. 2010. An attempt to elaborate a construct to measure the degree of explicitness and implicitness in ELT materials. *International Journal of English Studies* 10, 1: 103-129.
- Criado, R. y A. Sánchez. 2009. Vocabulary in EFL textbooks. A contrastive analysis against three corpus-based word ranges. En *A survey on corpus-based research/Panorama de investigaciones basadas en corpus*, ed. P. Cantos Gómez y A. Sánchez Pérez, 862-875. Murcia: AELINCO Asociación Española de Lingüística de Corpus. Disponible en: <http://www.um.es/lacell/aelinco/contenido/pdf/58.pdf> [fecha de consulta: 16 de septiembre de 2015].
- Cross, R. y M. Gearon. 2013. *Research and Evaluation of the Content and Language Integrated Learning (CLIL) Approach to Teaching and Learning Languages in Victorian Schools*. Victoria: Melbourne Graduate School of Education.
- Cumming, A. 1989. Writing expertise and second language proficiency. *Language learning* 39, 1: 81-135.
- Cummins, J. 1979. Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism* 19: 198-205.
- Cummins, J. 1992. Language proficiency, bilingualism, and academic achievement. En *The multicultural classroom: Readings for content-area teachers*, ed. P. A. Richard-Amato y M. A. Snow, 16-26. Nueva York: Longman.
- Cummins, J. 1999. Alternative paradigms in bilingual education research: Does theory have a place? *Educational Researcher* 28, 7: 26-32.
- Cummins, J. 2002. *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: MEC y Ediciones Morata.
- Cummins, J. 2005. La hipótesis de la interdependencia 25 años después: la investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe. En *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*, coord. D. Lasagabaster y J. M. Sierra, 113-132. Barcelona: Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació/Horsori Editorial.
- Cummins, J. 2013. Bilingual education and content and language integrated learning (CLIL): Research and its classroom implications. *Padres y Maestros* 349, 6-10.
- Cummins, J. y M. Swain. 1986. *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice*. Londres: Longman.

- Dafouz Milne, E. 2009. El aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE): muchas preguntas y algunas respuestas. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias* 201: 25-27.
- Dafouz Milne, E. y A. Llinares García. 2005. La enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera a través de contenidos: Aproximación a los diferentes niveles educativos. *Hispanorama* 107: 79-86.
- Dafouz Milne, E. y A. Llinares García. 2008. The role of repetition in CLIL teacher discourse: A comparative study at secondary and tertiary levels. *International CLIL Research Journal* 1, 1: 50-59.
- Dafouz, E. 2007. On content and language integrated learning in higher education: the case of university lectures. *Revista Española de Lingüística Aplicada* 1: 67-82.
- Daller, H. 2001. El desarrollo del bilingüismo. Aspectos educacionales. *Revista de Educación* 326: 25-35.
- Daller, M. 2010. Guirauds index of lexical richness. Comunicación presentada en el BAAL 2010. Aberdeen.
- Dalton-Puffer, C. 2002. Content and language integrated learning in Austrian classrooms: applied linguistics takes a look. *Views, Vienna English Working Papers* 11, 1/2: 4-26.
- Dalton-Puffer, C. 2004. Academic language functions in content and language integrated classrooms (CLIL): defining and hypothesizing. *Views, Vienna English Working Papers* 13, 1: 23-48.
- Dalton-Puffer, C. 2005. Negotiating interpersonal meanings in naturalistic classroom discourse: directives in content and language integrated classrooms. *Journal of Pragmatics* 37: 1275-1293.
- Dalton-Puffer, C. 2007. *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
- Dalton-Puffer, C. 2008. Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. En *Future perspectives for English language teaching*, ed. W. Delanoy y L. Volkman, 139-157. Heidelberg: Carl Winter.
- Dalton-Puffer, C. 2011a. Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics* 31: 182-204.
- Dalton-Puffer, C. 2011b. Foreword. En *Content and foreign language integrated learning. Contributions to multilingualism in European contexts*, ed. Y. Ruiz de Zarobe, J. M. Sierra y F. Gallardo del Puerto, 9-10. Berna: Peter Lang.
- Dalton-Puffer, C. y T. Nikula. 2006. Pragmatics of content-based instruction: teacher and student directives in Finnish and Austrian classrooms. *Applied Linguistics* 27, 2: 241-267.
- Dalton-Puffer, C. y U. Smit. 2007. *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Dalton-Puffer, C., J. Hüttner, V. Schindelegger y U. Smit. 2009. Technology-geeks speak out: what students think about vocational CLIL. *International CLIL Research Journal* 1, 2: 18-25.
- Dalton-Puffer, C., T. Nikula y U. Smit. 2010a. Charting policies, premises and research on content and language integrated learning. En *Language use and language learning in CLIL classrooms*, ed. C. Dalton-Puffer, T. Nikula y U. Smit, 1-19. Amsterdam: John Benjamins.
- Dalton-Puffer, C., T. Nikula y U. Smit. 2010b. Language use and language learning in CLIL: current findings and contentious issues. En *Language use and language learning in CLIL classrooms*, ed. C. Dalton-Puffer, T. Nikula y U. Smit, 279-291. Amsterdam: John Benjamins.
- DeKeyser, R. 2007. Study abroad as foreign language practice. En *Practicing in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*, ed. R. DeKeyser, 208-226. Nueva York: Cambridge University Press.
- Dewaele, J. M. 1998. Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics* 19, 4: 471-490.
- Diario Oficial de la Unión Europea. 1995. Resolución del Consejo, de 31 de marzo de 1995, relativa a la mejora de la calidad y la diversificación del aprendizaje y de la enseñanza de las lenguas en los sistemas educativos de la Unión Europea. *Diario Oficial C* 207.
- Díaz, A. 2009. *Diseño estadístico de experimentos*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

- Díaz, L. 2012. Presentación. *Marco ELE. Monografías. Estudios sobre Aprendizaje y Adquisición de Lenguas y sus Contextos* 15: 3-5.
- Díez-Bedmar, M. B. 2012. The use of the Common European Framework of Reference for Languages to evaluate compositions in the English exam section of the university admission examination. *Revista de Educación* 357: 55-80.
- Dörnyei, Z. 1995. On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly* 29, 1: 55-85.
- Durán Escribano, M. P. y A. L. Rubio Moreda. 2015. Evaluación del uso competente de los rasgos lingüísticos del IPA en relación con los niveles del MCER. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* 10: 21-33.
- Edelsky, C. 1990. *With literacy and justice for all: Rethinking the social in language and education*. Londres: The Falmer Press.
- Edelsky, C., S. Hudelson, B. Altwerger, B. Flores, F. Barkin y K. Jilbert. 1983. Semilingualism and language deficit. *Applied Linguistics* 4, 1: 1-22.
- Eguiluz Pacheco, J. y C. M. Vega Santos. 1996. Criterios para la evaluación de la producción escrita. *Didáctica del Español como LE. Expolingua* 1996: 75-94.
- Ellis, R. 1997. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 2002. Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? A review of the research. *Studies in Second Language Acquisition* 24, 2: 223-236.
- Ellis, R. 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 2009. The differential effects of three types of task planning on the fluency, complexity, and accuracy in L2 oral production. *Applied Linguistics* 30, 4: 474-509.
- Ellis, R. y G. P. Barkhuizen. 2005. *Analysing learner language*. Oxford: Oxford University Press.
- Escobar Urmeneta, C. 2007. Mesurament de competencies lingüístiques en aules AICLE, en contextos multilingües: allò que els números amaguen. En *Aproximacions a la noció de competència multilingüe*, ed. O. Guasch y L. Nussbaum, 133-146. Bellaterra: Servei de Publicacions de la UAB.
- Escobar Urmeneta, C. 2009. Enseñar en inglés. Cuando la lengua de la escuela es diferente de la lengua familiar. *Cuadernos de Pedagogía* 395, 46-50.
- Escobar Urmeneta, C. y A. Sánchez Sola. 2012. Mejoras en la fluidez y repertorio léxico en las aulas AICLE inclusivas de ciencias naturales en inglés en Cataluña. *Marco ELE. Monografías. Estudios sobre Aprendizaje y Adquisición de Lenguas y sus Contextos* 15: 82-92.
- Escobar Urmeneta, C. y L. Nussbaum. 2008. Tasques d'intercanvi de informació i processos d'aprenentatge en l'aula AICLE. En *Mirades i veus. Investigacions sobre l'educació lingüística i literària en entorns plurilingües*, ed. A. A. Camps y M. Milian, 167-187. Barcelona: Editorial Graó.
- European Commission. 2004a. *European language policy and CLIL. A selection of EU-funded projects*. Bruselas: European Commission. Directorate-General for Education and Culture.
- European Commission. 2004b. *Implementation of the Education and Training 2010 Work Programme. Working Group "Languages". Progress Report*. Bruselas: European Commission. Directorate-General for Education and Culture.
- European Commission. 2012a. *Europeans and their Languages. Special Eurobarometer 386*. Bruselas: European Commission. Directorate-General for Communication.
- European Commission. 2012b. *First European survey on language competences: Final report*. Bruselas: European Commission.
- European Parliament. 1984. Resolution of April 13, 1984 on the Use of Languages in the Community. *OJC*, núm. 127.
- Eurydice. 2006a. *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*. Bruselas: Comisión Europea.
- Eurydice. 2006b. *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe. Spain. National description – 2004/05*. Bruselas: European Commission.
- Eurydice. 2012a. *Cifras clave de la educación en Europa*. Bruselas/Madrid: Eurydice/ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Eurydice. 2012b. *Key data on teaching languages at school in Europe. 2012 Edition*. Bruselas: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice and Policy Support).
- Fergadiotis G., H. H. Wright y S. B. Green. 2015. Psychometric evaluation of lexical diversity indices: assessing length effects. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 58, 3: 840-852.
- Fernández Fontecha, A. 2008. CLIL in Spanish education: proposal of a framework for implementing a technology-enhanced model of content and language integrated learning. Tesis doctoral no publicada. Universidad de La Rioja.
- Fernández Fontecha, A. 2009. Spanish CLIL: Research and official actions. En *Content and language integrated learning. Evidence from research in Europe*, ed. Y. Ruiz de Zarobe y R. M. Jiménez Catalán, 3-21. Bristol: Multilingual Matters.
- Fernández Fontecha, A. 2014. Receptive vocabulary knowledge and motivation in CLIL and EFL. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* 9: 23-32.
- Fernández Fontecha, A., M. P. Agustín Llach y S. Moreno Espinosa. 2005. CLIL online: from theory to practice. *APAC* 54: 50-56.
- Flower, L. 1979. Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing. *College English* 41, 1: 19-37.
- Foley, J. 1994. Key concepts in ELT: Scaffolding. *ELT Journal* 48, 1: 101-102.
- Fortanet-Gómez, I. 2013. *CLIL in higher education: towards a multilingual language policy*. Bristol: Multilingual Matters.
- Foster, P., A. Tonkyn y G. Wigglesworth. 2000. Measuring spoken language: A unit for all reasons. *Applied Linguistics* 21, 3: 354-375.
- Friedl, G. y M. Auer. 2007. Erläuterungen zur Novellierung der Reifepfungsverordnung für AHS, lebende Fremdsprachen. Viena: BIFIE.
- Gaies, S. J. 1980. T-Unit analysis in second language research: applications, problems and limitations. *TESOL Quarterly* 14, 1: 53-60.
- Gajo, L. 2007. Linguistic knowledge and subject knowledge: how does bilingualism contribute to subject development? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10, 563-581.
- Gallardo del Puerto, F. y M. Martínez Adrián. 2013. ¿Es más efectivo el aprendizaje de la lengua extranjera en un contexto AICLE? Resultados de la investigación en España. *Padres y Maestros* 349: 25-28.
- Gallardo del Puerto, F., E. Gómez Lacabex y M. L. García Lecumberri. 2009. Testing the effectiveness of content and language integrated learning in foreign language contexts: The assessment of English pronunciation. En *Content and language integrated learning. Evidence from research in Europe*, ed. Y. Ruiz de Zarobe y R. M. Jiménez Catalán, 63-80. Bristol: Multilingual Matters.
- García González, J. 2006. Una propuesta de tipología de errores. En *Adquisición y aprendizaje de lenguas en contextos plurilingües. Ensayos y propuestas aplicadas*, ed. M. Amengual Pizarro, M. Juan Garau y J. Salazar Noguera, 87-94. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- García Laborda, J. 2012. Presentación. De la Selectividad a la Prueba de Acceso a la Universidad: pasado, presente y un futuro no muy lejano. *Revista de Educación* 357: 17-28.
- García Mayo, P. En prensa. Review Maria Juan-Garau and Joana Salazar-Noguera (eds): Content-Based Language Learning in Multilingual Educational Environments. Springer, 2015. *Applied Linguistics*.
- García-Jiménez, A., M. C. López de Ayala-López y B. Catalina-García. 2013. Hábitos de uso en Internet y en las redes sociales de los adolescentes españoles. *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación* 41, XXI: 195-204.
- Gené Gil, M. 2010. Content and language integrated learning (CLIL) in compulsory secondary education. A case study in a state high school in Majorca. Memoria de investigación (DEA) no publicada. Universitat de les Illes Balears.

- Gené Gil, M., M. Juan Garau y J. Salazar Noguera. 2012. A case study exploring oral language choice between the target language and the L1s in mainstream CLIL and EFL secondary education. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* 7: 133-145.
- Gené-Gil, M., M. Juan-Garau y J. Salazar-Noguera, 2013. Longitudinal EFL writing development: some insights into CLIL treatment in secondary classrooms. Comunicación presentada en el 31º Congreso Internacional AESLA. La Laguna.
- Gené-Gil, M., M. Juan-Garau y J. Salazar-Noguera. 2015a. Development of EFL writing over three years in secondary education: CLIL and non-CLIL settings. *The Language Learning Journal* 43, 3: 286-303.
- Gené-Gil, M., M. Juan-Garau y J. Salazar-Noguera. 2015b. Writing development under CLIL provision. En *Content-based language learning in multilingual educational environments*, ed. M. Juan-Garau y J. Salazar-Noguera, 139-161. Londres: Springer.
- Genesee, F. 1987. *Learning through two languages: studies of immersion and bilingual education*. Nueva York, NJ: Harper & Row.
- Genesee, F. 1994. *Integrating language and content: Lessons from immersion*. Santa Cruz: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Genesee, F. y K. Lindholm-Leary. 2013. Two cases studies of content-based language education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* 1, 1: 3-33.
- Ghanbari, B. H. Barati y A. Moinzadeh. 2012. Rating scales revisited: EFL writing assessment context of Iran under scrutiny. *Language Testing in Asia* 2: 1, 83-100.
- Gilabert, R. J. Barón y M. Levkina. 2011. Manipulating task complexity across task types and modes. En *Second language task complexity: Researching the cognition hypothesis of language learning and performance*, ed. P. Robinson, 105-141. Amsterdam: John Benjamins.
- Gilhooly, K. J. y R. H. Logie. 1980. Age-of-acquisition, imagery, concreteness, familiarity, and ambiguity measures for 1,944 words. *Behavior Research Methods & Instrumentation* 12, 4: 395-427.
- Godby, C. J. y R. R. Reighart. 2001. The WordSmith toolkit. *Journal of Library Administration* 34, 3-4: 307-316.
- González Rodríguez, B. J., D. Hernández Abreu, M. M. Jiménez Paiz, M. I. Marrero Rodríguez y A. Sanabria García. 2013. *Muestreo y estimación*. Departamento de Análisis Matemático. Universidad de La Laguna. Material didáctico disponible en: https://campusvirtual.ull.es/ocw/pluginfile.php/6115/mod_resource/content/1/tema9/ME9-muestreo.pdf [fecha de consulta: 10 de junio de 2015].
- Gorter, D., V. Zenotz y J. Cenoz. 2014. Introduction: Minority language education facing major local and global challenges. En *Minority Languages and Multilingual Education: Bridging the Local and the Global*, ed. D. Gorter, V. Zenotz y J. Cenoz, 1-9. Nueva York/Londres: Springer.
- Govern de les Illes Balears. 2012. *Informe 2011: Situació de la immigració a les Illes Balears*. Palma: Direcció General de Cooperació i Immigració. Conselleria de Presidència http://observatori.immigraibalears.com/IMG/pdf/00_anuario_2011_web_FINAL.pdf [fecha de consulta: 8 de septiembre de 2015].
- Govern de les Illes Balears. 2013a. *El moment econòmic de les Illes Balears*. Palma: Conselleria de Treball, Comerç i Indústria. Direcció General d'Ocupació i Economia. www.caib.es/sacmicrofront/contenido.do?idsite=279&cont=6670&lang=ca&camp=yes [fecha de consulta: 8 de septiembre de 2015].
- Govern de les Illes Balears. 2013b. *Avaluació de competències bàsiques 2012 Illes Balears: 4t ESO*. Palma: Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu de les Illes Balears (IAQSE). Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats del Govern de les Illes Balears. http://iaqse.caib.es/documents/aval_1213/Informe_Executiu_ACB_2012_4tESO.pdf [fecha de consulta: 8 de septiembre de 2015].
- Grabe, W. 2001. Notes toward a theory of second language writing. En *On second language writing*, ed. T. Silva y P. K. Matsuda, 39-57. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grabe, W. y R. B. Kaplan. 1996. *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*. Nueva York: Longman New York.

- Graddol, D. 2006. *English next. Why global English means the end of "English as a foreign language"*. Londres: The British Council.
- Graesser, A. C. y D. S. McNamara. 2011. Computational analyses of multilevel discourse comprehension. *Topics in Cognitive Science* 3: 371-398.
- Graesser, A. C., D. S. McNamara y J. M. Kulikowich. 2011. Coh-Metrix: Providing multilevel analyses of text characteristics. *Educational Researcher* 40, 5: 223-234.
- Graesser, A. C., D. S. McNamara y M. M. Louwrese. 2003. What do readers need to learn in order to process coherence relations in narrative and expository text. En *Rethinking reading comprehension*, ed. A. P. Sweet y C. E. Snow, 82-98. Nueva York: Guilford Publications.
- Graesser, A. C., D. S. McNamara, M. M. Louwrese y Z. Cai. 2004. Coh-Metrix: Analysis of text on cohesion and language. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers* 36: 193-202.
- Graham, S., K. R. Harris y L. Mason. 2005. Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology* 30: 207-241.
- Greene, J. G., P. Pearson y A. Schoenfeld. 1999. Achievement and theories of knowing and learning. En *Learning and knowledge*, ed. R. McCormick y C. Paechter, 136-153. Londres: Paul Chapman/Open University.
- Grenfell, M. 2002 (ed.). *Modern languages across the curriculum*. Londres y Nueva York: Routledge/ Falmer.
- Grice, H. P. 1975. Logic and conversation. En *Syntax and semantic. Speech acts*, ed. P. Cole y J. L. Morgan, 41-58. Nueva York: Academic Press.
- Groot, P. 1990. Language testing in research and education: The need for standards. *AILA Review* 7, 9-23.
- Guiraud, P. 1960. *Problèmes et méthodes de la statistique linguistique*. Dordrecht: D. Reidel.
- Gustafsson, M. y C. Jacobs. 2013. Editorial. Student learning and ICLHE – Frameworks and Contexts. *Journal of Academic Writing* 3, 1: ii-xii.
- Hallgren, K. H. 2012. Computing inter-rater reliability for observational data: an overview and tutorial. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology* 8, 1: 23-34.
- Halliday, M. A. K. 1994. *An introduction to functional grammar*. Londres: Arnold.
- Halliday, M. A. K. 1996. Literacy and linguistics: A functional perspective. En *Literacy in society*, ed. R. Hasan y G. Williams, 339-376. Londres: Longman.
- Halliday, M. A. K. y C. M. I. M. Matthiessen, 1999. *Construing experience through meaning. A language-based approach to cognition*. Londres: Continuum.
- Halliday, M. A. K. y R. Hasan. 1976. *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- Hamp-Lyons, L. 1990. Second language writing: assessment issues. En *Second language writing. Research insights for the classroom*, ed. B. Kroll, 69-87. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hamp-Lyons, L. 2003. Writing teachers as assessors of writing. En *Exploring the dynamics of second language writing*, ed. B. Kroll, 162-189. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harris, D. P. 1969. *Testing English as a second language*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Harrop, E. 2012. Content and language integrated learning (CLIL): limitations and possibilities. *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas* 21: 57-70.
- Haswell, R. H. 2005. Researching teacher evaluation of second language writing via prototype theory. En *Second language writing research: Perspectives on the process of knowledge construction*, ed. P. Matsuda y T. Silva, 105-120. Nueva York: Routledge.
- Hayes, J. R. 1996. A new framework for understanding cognition and affect in writing. En *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications*, ed. C. Levy y S. Ransdell, 1-27. Mahwah: Erlbaum.
- Heine, L. 2010. *Problem solving in a foreign language: A study in content and language integrated learning*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Hellekjaer, G. 2010. Language matters: Assessing lecture comprehension in Norwegian English-medium higher education. En *Language and use and language learning in CLIL classrooms*, ed. C. Dalton-Puffer, T. Nijula y U. Smit, 253-258. Amsterdam: John Benjamins.

- Housen, A. y F. Kuiken. 2009. Complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics* 30, 4: 461-473.
- Hulstijn, J. H. 2007. Fundamental issues in the study of second language acquisition. *EUROSLA Yearbook* 7: 191-203.
- Hunt, K. W. 1964. *Grammatical structures written at three grade levels*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Hunt, K. W. 1970. Recent measures in syntactic development. En *Readings in applied transformation grammar*, ed. M. Lester, 4-21. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Hüttner, J. y A. Rieder-Bünemann. 2007. The effect of CLIL instruction on children's narrative competence. *Views, Vienna English Working Papers* 16, 3: 20-27.
- Hüttner, J. y A. Rieder-Bünemann. 2010. A cross-sectional analysis of oral narratives by children with CLIL and non-CLIL instruction. En *Language use and language learning in CLIL classrooms*, ed. C. Dalton-Puffer, T. Nikula y U. Smit, 61-80. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Hüttner, J. y U. Smit. 2014. CLIL (Content and Language Integrated Learning): The bigger picture. A response to: A. Bruton. 2013. CLIL: Some of the reasons why... and why not. *System* 44: 160-167.
- Hyland, K. 2008. As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation. *English for Specific Purposes* 27, 1: 4-21.
- Hymes, D. 1971. *On communicative competence*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Ibestat. 2010. *Les Illes Balears en xifres 2010*. Palma: Institut Balear d'Estadística. Disponible en: http://www.ibeestat.com/ibfiles/content/files/publicaciones/Anuario_2010_150.pdf [fecha de consulta: 8 de septiembre de 2015].
- Ifantidou, E. 2013. Pragmatic competence and explicit instruction. *Journal of Pragmatics* 59, A: 93-116.
- Instituto de Estadística de la UNESCO. 2013. *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO. www.uis.unesco.org/Education/Documents/iscned-2011-sp.pdf [fecha de consulta: 5 de mayo de 2015].
- Jacob, K. 2013. A transcultural approach to EFL in secondary education: a case study. Tesis doctoral no publicada. Universitat de les Illes Balears.
- Jacob, K., M. Juan-Garau y J. I. Prieto-Arranz. 2013. Affective factor considerations in a transcultural approach to English language teaching. En *The affective dimension in second language acquisition*, ed. D. Gabrys-Barker y J. Bielska, 291-304. Clevedon: Multilingual Matters.
- Jacobs, H. L., S. A. Zinkgraf, D. R. Wormuth, V. F. Hartfiel y J. B. Hughey. 1981. *Testing ESL composition: A practical approach*. Rowley: Newbury House Publishers.
- James, C. 1998. *Errors in language learning and use*. Londres: Longman.
- Järvinen, H.- M. 1999. Second language acquisition through CLIL at primary school level. En *Learning through a foreign language: models, methods and outcomes*, ed. J. Masih, 72-80. Londres: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Järvinen, H.-M. 2010. Language as a meaning making resource in learning and teaching content: Analysing historical writing in content and language integrated learning. En *Language use and language learning in CLIL classrooms*, ed. C. Dalton-Puffer, T. Nikula y U. Smit, 145-168. Amsterdam: John Benjamins.
- Jarvis, S. 2015. Influences of previously learned languages on the learning and use of additional languages. En *Content-based language learning in multilingual educational environments*, ed. M. Juan-Garau y J. Salazar-Noguera, 69-86. Londres: Springer.
- Jexenflicker, S. y C. Dalton-Puffer. 2010. The CLIL differential: comparing the writing of CLIL and non-CLIL students in higher colleges of technology. En *Language use and language learning in CLIL classrooms*, ed. C. Dalton-Puffer, T. Nikula y U. Smit, 169-190. Amsterdam: John Benjamins.

- Jiménez Catalán, R. M., Y. Ruiz de Zarobe y J. Cenoz Iragui. 2006. Vocabulary profiles of English foreign language learners in English as a subject and as a vehicular language. *Views, Vienna English Working Papers* 15, 3: 23-27.
- Jiménez Catalán, R. M. e Y. Ruiz de Zarobe. 2009. The receptive vocabulary of EFL learners in two instructional contexts: CLIL vs. Non-CLIL. En *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe*, ed. Y. Ruiz de Zarobe y R. M. Jiménez Catalán, 81-92. Bristol: Multilingual Matters.
- Johns, A. M. y P. Mayes. 1990. An analysis of summary protocols of university ESL students. *Applied Linguistics* 11, 3: 253-271.
- Johnson, K. y M. Swain. 1997. *Immersion education: international perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Juan Garau, M. 2008. Contexto y contacto en el aprendizaje de lenguas extranjeras. In. *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa* 1, 0: 47-66.
- Juan, M. 2010. Oral fluency development in secondary education CLIL learners. *Views, Vienna English Working Papers* 19, 3: 42-48.
- Juan-Garau, M. 2012. Context matters: Variability across three SLA learning settings. En *Variability and Stability in Foreign and Second Language Learning Contexts*, ed. E. Piechurska-Kuciel y L. Piasecka, 220-242. Cambridge: Cambridge Scholars.
- Juan-Garau, M. y C. Pérez-Vidal. 2011. Trilingual primary education in the Balearic Islands. En *Trilingual primary education in Europe: some developments with regard to the provisions of trilingual primary education in minority language communities of the European Union*, ed. I. Bangma, C. van der Meer y A. Riemersma, 129-141. Ljouwert/Leeuwarden: Fryske Academy/Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning.
- Juan-Garau, M. y J. Salazar-Noguera. 2015a. *Content-based language learning in multilingual educational environments*. Londres: Springer.
- Juan-Garau, M. y J. Salazar-Noguera. 2015b. Introduction: The relevance of CLIL education in achieving multilingualism on the global stage. En *Content-based language learning in multilingual educational environments*, ed. M. Juan-Garau y J. Salazar-Noguera, 1-10. Londres: Springer.
- Juan-Garau, M. y J. Salazar-Noguera. 2015c. Learning English and learning through English: Insights from Secondary Education. En *Content-based language learning in multilingual educational environments*, ed. M. Juan-Garau y J. Salazar-Noguera, 105-121. Londres: Springer.
- Juan-Garau, M., J. I. Prieto-Arranz y J. Salazar-Noguera. 2015. Lexico-grammatical development in secondary education CLIL learners. En *Content-based language learning in multilingual educational environments*, ed. M. Juan-Garau y J. Salazar-Noguera, 179-196. Londres: Springer.
- Juan-Garau, M., J. Salazar-Noguera y M. Gené-Gil. 2013. High school EFL students' development of written complexity in a semi-immersion learning context. Comunicación presentada en The Second Language Research Forum. Provo.
- Jung, Y., S. A. Croosley y D. S. McNamara. 2015. *Linguistic features in MELAB writing task performances*. *CAMLA Working Papers 2015-05*. Disponible en <http://www.cambridgemichigan.org/wp-content/uploads/2015/04/CWP-2015-05.pdf> [fecha de consulta: 12 de septiembre de 2015].
- Kelly, K. 2006. *Content and Language Integrated Learning*. Vilnius: Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministerija; British Council Lithuania; Centre Culturel Français Vilnius; Goethe-Institut Vilnius.
- Klampfl, A. 2010. A comparative study of writing proficiency between an Austrian CLIL and mainstream EFL class with regard to vocabulary. Tesina de máster no publicada. Universität Wien.
- Koizumi, R. 2012. Relationships between text length and lexical diversity measures: can we use short texts of less than 100 tokens? *Vocabulary Learning and Instruction* 1, 1: 60-69.
- Kormos, J. 2011. Task complexity and linguistic and discourse features of narrative writing performance. *Journal of Second Language Writing* 20, 2: 148-161.

- Kormos, J. 2014. Differences across modalities of performance: An investigation of linguistic and discourse complexity in narrative tasks. En *Task-based language learning – Insights from and for L2 writing*, ed. H. Byrnes y R. M. Manchón, 193-216. Amsterdam: John Benjamins.
- Kramsch, C. 2014. Teaching foreign languages in an era of globalization: introduction. *The Modern Language Journal* 98, 1: 296-311.
- Krashen, S. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. 1985. *The input hypothesis: Issues and implications*. Nueva York: Longman.
- Kroll, B. 1990. Introduction. En *Second language writing. Research insights for the classroom*, ed. B. Kroll, 1-5. Cambridge/Melbourne: Cambridge University Press.
- Kroll, B. M. y R. J. Vann. 1981 (ed.). *Exploring speaking-writing relationships: connections and contrasts*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Kuiken, F. e I. Vedder. 2007. Task complexity and measures of linguistic performance in L2 writing. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching IRAL* 45, 3: 261-284.
- Kuiken, F. e I. Vedder. 2008. Cognitive task complexity and written output in Italian and French as a foreign language. *Journal of Second Language Writing* 17, 1: 48-60.
- Kuiken, F., I. Vedder y R. Gilabert. 2010. Communicative adequacy and linguistic complexity in L2 writing. En *Communicative proficiency and linguistic development: intersections between SLA and language testing research*, ed. I. Bartning, M. Martin e I. Vedder, 81-100. European Second Language Association.
- Lahmann, C. y R. Steinkrauss. 2014. Grammatical and lexical complexity in bilingual speakers (L2 speakers & L1 attriters) beyond the advanced stage. Comunicación presentada en el Colloquium on Crosslinguistic aspects of linguistic complexity in SLA research. Bruselas.
- Lambert, C. 2014. Language proficiency and linguistic complexity. Conferencia impartida en la Vrije Universiteit.
- Landers, R. 2015. Computing intraclass correlations (ICC) as estimates of interrater reliability in SPSS. *The Winnover* 9, 1-4.
- Lara, A. R. 2014. Complexity, accuracy and fluency development through study abroad programmes varying in duration. Tesis doctoral no publicada. Universitat Pompeu Fabra.
- Larsen-Freeman, D. 2006. The emergence of complexity, fluency, and accuracy in the oral and written production of five Chinese learners of English. *Applied Linguistics* 27, 4: 590-619.
- Larsen-Freeman, D. 2009. Adjusting expectations: the study of complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics* 30, 4: 579-589.
- Lasagabaster, D. 2008. Foreign language competence in content and language integrated courses. *The Open Applied Linguistics Journal* 1: 31-42.
- Lasagabaster, D. 2015. Different Approaches to bi- or multilingualism and their effect on language attitudes. En *Content-based language learning in multilingual educational environments*, ed. M. Juan-Garau y J. Salazar-Noguera, 13-30. Londres: Springer.
- Lasagabaster, D. e Y. Ruiz de Zarobe 2010 (ed.). *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Lasagabaster, D. y J. Sierra. 1999. En defensa de la convivencia del enfoque comunicativo y de la reflexión lingüística en la clase de inglés. *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas* 11: 154-167.
- Lasagabaster, D. y J. Sierra. 2009. Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL Research Journal* 1, 2: 4-17.
- Lasagabaster, D. y J. Sierra. 2010. Immersion and CLIL in English: more differences than similarities. *ELT Journal* 64, 4: 364-375.
- Laufer, B. 1994. The lexical profile of second language writing: Does it change over time?. *RELC Journal* 25, 2: 1-20.
- Laufer, B. 2005. Lexical frequency profiles: From Monte Carlo to the real world: A response to Meara. *Applied Linguistics* 26, 4: 581-587.
- Laufer, B. y P. Nation. 1995. Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics* 16, 3: 307-322.

- Lázaro Ibarrola, A. 2012. Faster and further morphosyntactic development of CLIL vs. EFL Basque-Spanish bilinguals learning English in high-school. *International Journal of English Studies* 12, 1: 79-96.
- Leech, G., P. Rayson y A. Wilson. 2001. *Word frequencies in written and spoken English: Based on the British National Corpus*. Londres: Longman.
- Leki, I. 1996. L2 composing: Strategies and perceptions. En *Writing in a second language. Insights from first and second language teaching and research*, ed. B. Leeds, 27-37. Londres: Longman.
- Leki, I. 2009. Preface. En *Writing in foreign language contexts. Learning, teaching, and research*, ed. R. M. Manchón, xiii-xvi. Bristol: Multilingual Matters.
- Lightbown, P. y N. Spada. 2011. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lin, A. M. Y. 2015. Conceptualising the potencial role of L1 in CLIL. *Language, Culture and Curriculum* 28, 1: 74-89.
- Lindqvist, C., A. Gudmundson y C. Bardel. 2013. A new approach to measuring lexical sophistication in L2 oral production. En *L2 vocabulary acquisition, knowledge and use. New perspectives on assessment and corpus analysis*, ed. C. Bardel, C. Lindqvist y B. Laufer, 109-126. Eurosla.
- Lladó, J. y M. Llobera. 2006. *Reflexions i propostes per al tractament de les llengües en els centres d'ensenyament*. Palma: COFUC/Editorial Moll.
- Llanes, A. y C. Muñoz. A short stay abroad: Does it make a difference? *System* 37, 3: 353-365.
- Llanes, À., E. Tragant y R. Serrano. En prensa. Examining the role of learning context and individual differences in gains in L2 writing performance: the case of teenagers on an intensive study-abroad programme. *The Language Learning Journal*.
- Lleó, C., S. Cortés y A. Benet. 2008. Contact-induced phonological changes in the Catalan spoken in Barcelona. En *Language contact and contact languages*, ed. P. Siemund y N. Kintana, 185-212. Amsterdam: John Benjamins.
- Llinares, A. 2015. Integration in CLIL: a proposal to inform research and successful pedagogy. *Language, Culture and Curriculum* 28, 1: 58-73.
- Llinares, A. y A. Pastrana. 2013. CLIL students' communicative functions across activities and educational levels. *Journal of Pragmatics* 59, A: 81-92.
- Llinares, A. y R. Whittaker. 2006. Linguistic analysis of secondary school students' oral and written production in CLIL contexts: studying social science in English. *Views, Vienna English Working Papers* 15: 3, 28-32.
- Llinares, A. y R. Whittaker. 2007. Talking and writing in a foreign language in CLIL context: a linguistic analysis of secondary school learners of geography and history. *Resla. Revista Española de Lingüística Aplicada. Models and Practice in CLIL* volumen monográfico 2007 83-91.
- Llinares, A. y R. Whittaker. 2009. *Teaching and learning history in secondary CLIL classrooms: from speaking to writing*. En *CLIL across educational levels: Experiences from Primary, Secondary and Tertiary Contexts*, ed. E. Dafouz y M. Guerinni, 73-89. Londres/Madrid: Richmond/Santillana.
- Llinares, A. y R. Whittaker. 2010. Writing and speaking in the history class: a comparative analysis of CLIL and first language contexts. En *Language use and language learning in CLIL classrooms*, ed. C. Dalton-Puffer, T. Nikula y U. Smit, 125-144. Amsterdam: John Benjamins.
- Llinares, A., T. Morton y R. Whittaker. 2012. *The roles of language in CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lo, Y.-Y. y V. A. Murphy. 2010. Vocabulary knowledge and growth in immersion and regular language-learning programmes in Hong Kong. *Language and Education* 24: 215-238.
- Long, M. 1991. Measuring classroom language change. Manuscrito. University of Hawai'i at Manoa.
- Long, M. H. y J. C. Richards. 2003. Preface. En *Exploring the dynamics of second language writing*, ed. B. Kroll, xv-xvi. Cambridge: Cambridge University Press.

- López-González, A. M. 2014. The effect of instruction in Polish Spanish learners' lexical availability. En *Lexical availability in English and Spanish as a second language*, ed. R. M. Jiménez Catalán, 139-168. Berlín: Springer.
- Lorenzo, F. 2008. Instructional discourse in bilingual settings. An empirical study of linguistic adjustments in content and language integrated learning. *Language Learning Journal* 36, 1: 21-33.
- Lorenzo, F. y L. Rodríguez. 2014. Onset and expansion of L2 cognitive academic language proficiency in bilingual settings: CALP in CLIL. *System* 47, 64-72.
- Lorenzo, F. y P. Moore. 2010. On the natural emergence of language structures in CLIL: Towards a theory of European educational bilingualism. En *Language use and language learning in CLIL classrooms*, ed. C. Dalton-Puffer, T. Nikula y U. Smit, 23-38. Amsterdam: John Benjamins.
- Lorenzo, F., P. Moore y S. Casal. 2011. On complexity in bilingual research: The causes, effects, and breadth of content and language integrated learning –a reply to Bruton (2011). *Applied Linguistics* 32, 4: 450-455.
- Lorenzo, F., S. Casal y P. Moore. 2010. The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project. *Applied Linguistics* 31, 3: 418-442.
- Lu, X. 2010. Automatic analysis of syntactic complexity in second language writing. *International Journal of Corpus Linguistics* 15, 4: 474-496.
- Lu, X. 2011. A corpus-based evaluation of syntactic complexity measures as indices of college-level ESL writers' language development. *TESOL Quarterly* 45, 1: 36-62.
- Lu, X. 2012. The relationship of lexical richness to the quality of ESL learners' oral narratives. *The Modern Language Journal* 96, ii: 190-208.
- Lu, X. 2014. *Computational methods for corpus annotation and analysis*. Londres: Springer.
- Lusser Rico, G. 1988. Against formulaic writing. *The English Journal* 77, 6: 57-58.
- Lynch, B. K. 1996. *Language programme evaluation: Theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyster, R. 2007. *Learning and teaching languages through content. A counterbalanced approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Machunsky, M. 2008. *Developing material for physical education lessons in CLIL*. Múnich: GRIN Verlag.
- MacWhinney, B. 2000. *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Madrid, D. y E. García Sánchez. 2001. Content-based second language teaching. En *Present and future trends in TEFL*, ed. E. García Sánchez, 101-134. Almería: Universidad de Almería. Secretariado de Publicaciones.
- Madsen, H. S. 1983. *Techniques in testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Malvern, D. D. y B. J. Richards. 1997. A new measure of lexical diversity. En *Evolving models of language*, ed. A. Ryan y A. Wray, 58-71. Clevedon: Multilingual Matters.
- Malvern, D. D., B. J. Richards, N. Chipere y P. Duran. 2004. *Lexical diversity and language development: Quantification and assessment*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Manchón Ruiz, R. 1987. Adquisición/aprendizaje de lenguas: el problema terminológico. *Cuadernos de Filología Inglesa* 3, 37-47.
- Manchón Ruiz, R. M. 2001. Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas. En *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, ed. S. Pastor Cesteros y V. Salazar García, 5-79. Alicante: Universidad de Alicante.
- Manchón, R. M. 1999. La investigación sobre la escritura como proceso. Algunas implicaciones para la enseñanza de la composición en una lengua extranjera. En *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*, ed. S. Salaberri, 439-478. Almería: Universidad de Almería.

- Manchón, R. M. 2009. Introduction. Broadening the perspective of L2 writing scholarship: the contribution of research on foreign language writing. En *Writing in foreign language contexts. Learning, teaching, and research*, ed. R. M. Manchón, 1-19, Bristol: Multilingual Matters.
- Manchón, R. M. 2011. Writing in a foreign language: what we know and what we still need to know. Conferencia impartida en la Universitat de les Illes Balears. Palma de Mallorca.
- Manchón, R., J. Roca de Larios y L. Murphy. 2009. *The temporal dimension and problem-solving nature of foreign language composing processes: Implications for theory*. En *Writing in foreign language contexts: Learning, teaching and research*, ed. R. Manchón, 102-129. Bristol: Multilingual Matters.
- Marsh, D. 2002. *CLIL/EMILE. The European dimension. Actions, trends and foresight potential*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Marsh, D. 2007. Prólogo. En *Buenas prácticas en aprendizaje integrado de contenidos en lengua extranjera*, coord. M. B. Roza González. Gijón: Gobierno del Principado de Asturias.
- Marsh, D. 2012. *Content and language integrated learning. A development trajectory*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Marsh, D., A. Maljers y A.- K. Hartiala. 2001 (ed.). *Profiling European CLIL classrooms. Languages open doors*. Jyväskylä: European Platform for Dutch Education, The Netherlands y University of Jyväskylä
- Marsh, D., B. Marsland y T. Nikula. 1999. CLIL: a review of current thinking. En *CLIL initiatives for the millennium. Report on the Cealink think-tank*, ed. D. Marsh y B. Marsland. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Martín Martín, J. M. 2012. El conocimiento léxico en la sección de inglés de la Prueba de Acceso a la Universidad. *Revista de Educación* 357: 129-142.
- Martín Úriz, A. 2005. La composición escrita en las aulas de bachillerato: funciones pedagógicas y modelos teóricos de escritura. En *La composición como comunicación: una experiencia en las aulas de lengua inglesa en bachillerato*, ed. A. Martín Úriz y R. Whittaker, 17-39. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Martín Úriz, A., C. Chaudron y R. Whittaker. 2005a. Caracterización lingüística de las composiciones de los estudiantes de bachillerato. En *La composición como comunicación: una experiencia en las aulas de lengua inglesa en bachillerato*, ed. A. Martín Úriz y R. Whittaker, 79-97. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Martín Úriz, A., L. Hidalgo Downing y R. Whittaker. 2005b. El desarrollo del tema en la composición de estudiantes de secundaria: medidas de coherencia. En *La composición como comunicación: una experiencia en las aulas de lengua inglesa en bachillerato*, ed. A. Martín Úriz y R. Whittaker, 115-129. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Martín Úriz, A., M. Barrio Luis, L. Hidalgo Downing y R. Whittaker. 2005c. El metadiscursos: el escritor como organizador y evaluador de su texto. En *La composición como comunicación: una experiencia en las aulas de lengua inglesa en bachillerato*, ed. A. Martín Úriz y R. Whittaker, 131-152. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Martín Úriz, A., S. Blanco Paetsch, L. Hidalgo Downing y R. Whittaker. 2005d. Desarrollo y complejidad del sintagma nominal en composiciones en lengua inglesa de estudiantes de bachillerato. En *La composición como comunicación: una experiencia en las aulas de lengua inglesa en bachillerato*, ed. A. Martín Úriz y R. Whittaker, 99-114. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Martínez Adrián, M. y J. Gutiérrez Mangado, J. 2009. The acquisition of English syntax by CLIL learners in the Basque Country. En *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe*, ed. Y. Ruiz de Zarobe y R. M. Jiménez Catalán, 176-196. Bristol: Multilingual Matters.
- Martin-Jones, M., y S. Romaine. 1986. Semilingualism: A half-baked theory of communicative competence. *Applied Linguistics* 7, 1: 26-38.
- Masih, J. 1999. Foreword. En *Learning through a foreign language: models, methods and outcomes*, ed. J. Masih, 8-12. Londres: Centre for Information on Language Teaching and Research.

- Matsuda, P. K. 2005. Historical inquiry in second language writing. En *Second language writing research. Perspectives on the process of knowledge construction*, ed. P. K. Matsuda y T. Silva, 33-48. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mattheoudakis, M., T. Alexiou y C. Laskaridou. 2013. To CLIL or not to CLIL. The case of the 3rd experimental primary school in Evosmos. En *Major Trends in Theoretical and Applied Linguistics. Volume 3: Selected Papers from the 20th ISTAL*, ed. N. Lavidas, T. Alexiou y A. M. Sougari, 215-234. Londres: Versita.
- Maxwell-Reid, C. 2010. Content and Language Integrated Learning (CLIL): the influence of studying through English on Spanish students' first-language written discourse. *Text & Talk* 30, 6: 679-699.
- McCarthy, P. 2005. An assessment of the range and usefulness of lexical diversity measures and the potential of the measure of textual, lexical diversity (MTLD). Tesis doctoral no publicada. University of Memphis.
- McCarthy, P. M. y S. Jarvis. 2007. *vocd*: A theoretical and empirical evaluation. *Language Testing* 24, 4: 459-488.
- McCarthy, P. M. y S. Jarvis. 2010. MTLD, *vocd-D*, and *HD-D*: A validation study of sophisticated approaches to lexical diversity assessment. *Behavior Research Methods* 42, 2: 381-392.
- McNamara, D. S. y A. C. Graesser. 2011. *Coh-Metrix: An Automated Tool for Theoretical and Applied Natural Language Processing*. En *Applied Natural Language Processing: Identification, Investigation and Resolution*, ed. P. M. McCarthy y C. Boonthum-Denecke, 188-205. Pensilvania: IGI Global.
- McNamara, D. S., A. C. Graesser, P. M. McCarthy y Z. Cai. 2014. *Automated evaluation of text and discourse with Coh-Metrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McNamara, D. S., S. A. Crossley y P. M. McCarthy. 2010. Linguistic features of writing quality. *Written Communication* 27, 1: 57-86.
- McNamara, T. 2010. The use of language tests in the service of policy: issues of validity. *Revue française de linguistique appliquée* 2010/1, XV: 7-23.
- McNamara, T. F. 1996. *Measuring second language performance*. New York: Longman.
- Meara, P. 2002. The rediscovery of vocabulary. *Second Language Research* 18, 393-407.
- Meara, P. 2005. Lexical frequency profiles: A Monte Carlo analysis. *Applied Linguistics* 26, 1: 32-47.
- Mehisto, P. 2008. CLIL counterweights: Recognising and decreasing disjuncture in CLIL. *International CLIL Research Journal* 1, 1: 93-119.
- Mehisto, P. y D. Marsh. 2011. Approaching the economic, cognitive and health benefits of bilingualism: fuel for CLIL. En *Content and foreign language integrated learning. Contributions to multilingualism in European contexts*, ed. Y. Ruiz de Zarobe, J. M. Sierra y F. Gallardo del Puerto, 21-47. Berna: Peter Lang.
- Mehisto, P., D. Marsh y M. J. Frigols. 2008. *Uncovering CLIL. Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan.
- Melià, J. 2011a. La llengua catalana a les Balears. Algunes dades recents sobre usos i coneixement. *Lluc: Revista de Cultura i Idees* 878: 3-7.
- Melià, J. 2011b. L'estatus de les llengües d'Espanya: Illes Balears. En *Actes del I simposi internacional sobre situació i perspectives del plurilingüisme a Europa*, ed. Acadèmia València de la Llengua, 165-170. València: Publicacions de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua.
- Mellor, A. 2011. Essay length, lexical diversity and automatic essay scoring. *Memoirs of the Osaka Institute of Technology, Series B* 55, 2: 1-14.
- Menezes, E. y M. Juan-Garau. 2015. English learners' willingness to communicate and achievement in CLIL and formal instruction contexts. En *Content-based language learning in multilingual educational environments*, ed. M. Juan-Garau y J. Salazar-Noguera, 221-236. Londres: Springer.
- Merikivi, R. y P. Pietilä. 2014. Vocabulary in CLIL and mainstream education. *Journal of Language Teaching and Research* 5, 3: 487-497.

- Mesquida, F. y M. Juan-Garau. 2013. CLIL instruction and its effects on the development of negotiation strategies. *Miscelánea: a Journal of English and American Studies* 47: 125-144.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2002 (ed.). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A.
- Mir Gual, A. 2010. L' experiència d' aprendre llengües en plural. *Diari de Balears* 24 de marzo de 2010: 23.
- Miret, M. 2009. CLIL effects on writing performance and overall proficiency. Tesina de máster no publicada. Universitat de Barcelona.
- Mollet, E., A. Wray, T. Fitzpatrick, N. R. Wray y M. J. Wright. 2010. Choosing the best tools for comparative analyses of texts. *International Journal of Corpus Linguistics* 15, 4: 429-473.
- Moore, P. y F. Lorenzo. 2007. Adapting authentic materials for CLIL classrooms: an empirical study. *Views, Vienna English Working Papers* 16, 3: 28-35.
- Morales Gálvez, C., I. Arrimadas Gómez, E. Ramírez Nueda, A. López Gayarre y L. Ocaña Villuendas. 2000. *La enseñanza de las lenguas extranjeras en España*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Moratinos-Johnston, S., C. Pérez-Vidal, M. Juan-Garau y J. Salazar-Noguera. 2014. A case study on the linguistic profile and self-perception of multilingual university students. En *Comunicación, Cognición, Cibernética*. *Actas del XXXI Congreso Internacional de AESLA*, ed. A. Díaz Galán, M. C. Fumero Pérez, M. P. Lojendio Quintero, S. Burgess, E. Sosa Acevedo y A. Cano Ginés, 313-321. La Laguna: Universidad de la Laguna.
- Morgan, C. 2006. Appropriate language assessment in content and language integrated learning. *The Language Learning Journal* 33, 1: 59-67.
- Muniandy, A. V. A. 2002. Electronic-discourse (E-discourse): Spoken, written or a new hybrid? *Prospect* 17, 3: 45-68.
- Muñoz, C. 2001. L' ensenyança de llengües estrangeres: ja hi dediquem prou temps? *Escola Catalana* 377, 6-9.
- Muñoz, C. 2002. CLIL-AICLE (aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera). En *CLIL/EMILE. The European dimension. Actions, trends and foresight potential*, ed. D. Marsh, 33-34. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Muñoz, C. 2006. *Age and foreign language learning rate*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Muñoz, C. 2007. CLIL: some thoughts on its psycholinguistic principles. *Resla. Revista Española de Lingüística Aplicada. Models and Practice in CLIL* volumen monográfico 2007, 17-26.
- Muñoz, C. 2015. Time and timing in CLIL: A comparative approach to language gains. En *Content-based language learning in multilingual educational environments*, ed. M. Juan-Garau y J. Salazar-Noguera, 87-102. Londres: Springer.
- Muñoz, C. y T. Navés. 2007. Windows on CLIL in Spain. En *Windows on CLIL. Content and language integrated learning in the European spotlight*, ed. A. Maljes, D. Marsh y D. Wolff, 160-165. Alkmaar: European Platform for Dutch Education.
- Navarro Sierra, J. L. y Á. Huguet Canalis. 2005. *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante escolarizado en 1º de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte/Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Navés, T. 2006. The Long-term Effects of Age and Instructional Time on EFL Writing. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona.
- Navés, T. 2011. How promising are the results of integrating content and language for EFL writing and overall EFL proficiency? En *Content and foreign language integrated learning. Contributions to multilingualism in European contexts*, ed. Y. Ruiz de Zarobe, J. M. Sierra y F. Gallardo del Puerto, 155-185. Berna: Peter Lang.
- Navés, T. e I. Miralpeix. 2003. Short-term effects of age and exposure on writing development. En *Fifty Years of English Studies in Spain (1952-2002). A Commemorative Volume. Actas del XXVI Congreso de AEDEAN*, ed. I. M. Palacios Martínez, M. J. López Couso, P. Fra López y E. Seoane Posse, 407-416. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

- Naves, T. y C. Muñoz. 1999. Experiencias AICLE en España. En *Implementing content and language integrated learning*, ed. D. Marsh y G. Langé, 131-144. Jyväskylä: ER-paino & Jyväskylän yliopistapaino.
- Navés, T. y M. Victori. 2010. CLIL in Catalonia: An overview of research studies. En *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*, ed. D. Lasagabaster e Y. Ruiz de Zarobe, 30-54. Newcastle upon Tyne: Cambridge.
- Neff, J., E. Dafouz, M. Díez, R. Prieto y C. Chaudron. 2004. Contrastive discourse analysis: Argumentative text in English and Spanish. En *Discourse across languages and cultures*, ed. C. L. Moder y A. Martinovic-Zic, 267-283. Amsterdam: John Benjamins.
- Nemati, M. 2007. "To be or not to be": A search for new objective criteria to evaluate EFL compositions. *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji* 32, 175-186.
- Nicolás Conesa, F. 2012. Development of mental models of writing in a foreign language context: dynamics of goals and beliefs. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Murcia.
- Nikula, T. 2010. Effects of CLIL on a teacher's classroom language use. En *Language use and language learning in CLIL classrooms*, ed. C. Dalton-Puffer, T. Nikula y U. Smit, 105-123. Amsterdam: John Benjamins.
- Nikula, T., C. Dalton-Puffer y A. Llinares. 2013. CLIL classroom discourse. Research from Europe. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* 1, 1: 70-100.
- Norris, J. M. y L. Ortega. 2009. Towards an organic approach to investigating CAF in instructed SLA: The case of complexity. *Applied Linguistics* 30, 4: 555-578.
- Nunan, D. 2002. *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.
- Ojeda Alba, J. y R. M. Jiménez Catalán. 2010. The vocabulary of food in EFL learners' compositions. *Cauce. Revista internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas* 3: 307-319.
- Olaizola, I. 2013. Manifestación contra el TIL en Mallorca: una contestación social histórica. *Diario de Mallorca* 30/09/2013. www.diariodemallorca.es/mallorca/2013/09/30/cronica-p-2--3/878289.html [fecha de consulta: 4 de mayo de 2015].
- Ordóñez de Celis, L. 2005. Aplicación de conceptos teóricos de proceso y retórica a la enseñanza de la composición en bachillerato: un ejemplo. En *La composición como comunicación: una experiencia en las aulas de lengua inglesa en bachillerato*, ed. A. Martín Úriz y R. Whittaker, 155-168. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Ortega, L. 2003. Syntactic complexity measures and their relationship to L2 proficiency: A research synthesis of college level L2 writing. *Applied Linguistics* 24, 4: 492-518.
- Pallotti, G. 2009. CAF: Defining, refining and differentiating constructs. *Applied Linguistics* 30, 4: 590-601.
- Pallotti, G. 2015. A simple view of linguistic complexity. *Second Language Research* 31, 1: 117-134.
- Papaja, K. 2014. *Focus on CLIL: A qualitative evaluation of content and language integrated learning in Poland*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Parlament Balear 2007. Compareixença de l'Hble. Sra. Consellera d'Educació i Cultura, per tal d'explicar el Projecte de llei de pressuposts generals de la comunitat autònoma de les Illes Balears per a l'any 2008 (RGE núm. 2885/07). *Diari de Sessions de la Comissió d'Hisenda i Pressuposts del Parlament de les Illes Balears* núm. 11, 15 de novembre de 2007.
- Parra, L., A. Pérez-Maldonado y S. Rodríguez. 2007. Ensenyar anglès en un context català. *Escola Catalana* 441: 54-55.
- Patchan, M. M., C. D. Schunn y R. J. Clark. 2011. Writing in natural sciences: Understanding the effects of different types of reviewers on the writing process. *Journal of Writing Research* 2, 3: 365- 393.
- Pérez Márquez, M. E. 2008. La enseñanza del inglés. Un después de la implantación de la enseñanza bilingüe. *Aula de Innovación Educativa* 168: 17-20.
- Pérez Vidal, C. 2008. El enfoque integrado de contenidos y lenguas en Europa. Principios sociales educativos y psicolingüísticos. *Aula de Innovación Educativa* 168: 7-16.

- Pérez-Cañado, M. L. 2012. CLIL research in Europe: past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 15, 3: 315-341.
- Pérez-Vidal, C. 2001. Dimensiones del aprendizaje integrado de contenidos curriculares y lenguas extranjeras. En *Profiling European CLIL classrooms. Languages open doors*, ed. D. Marsh, A. Maljers y A.- K. Hartiala, 214-253. Jyväskylä: European Platform for Dutch Education, The Netherlands y University of Jyväskylä.
- Pérez-Vidal, C. 2002. Spain. En *Modern languages across the curriculum*, ed. M. Grenfell, 114-130. Londres/Nueva York: Routledge/Falmer.
- Pérez-Vidal, C. 2007. The need for focus on form (FoF) in Content and Language Integrated approaches: an exploratory study. *Resla. Revista Española de Lingüística Aplicada. Models and Practice in CLIL* volumen monográfico 2007: 39-54.
- Pérez-Vidal, C. 2009. The integration of content and language in the classroom: a European approach to education (the second time around). En *CLIL across educational levels. Experiences from primary, secondary and tertiary contexts*, ed. E. Dafouz y M. Guerini, 3-17. Madrid: Richomond Publishing/Santillana.
- Pérez-Vidal, C. 2011. Language acquisition in three different contexts of learning: Formal instruction, study abroad and semi-immersion (CLIL). En *Content and foreign language integrated learning: Contributions to multilingualism in European contexts*, ed. Y. Ruiz de Zarobe, J. M. Sierra y F. Gallardo del Puerto, 103-128. Berna/Berlin: Peter Lang.
- Pérez-Vidal, C. 2013. Perspectives and lessons from the challenge of CLIL experiences. En *Bilingual and multilingual education in the 21st century: building on experience*, ed. C. Abello-Contesse, P. M. Chandler y M. D. López-Jiménez, 59-82. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pérez-Vidal, C. 2014. *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pérez-Vidal, C. 2015. Languages for all in education: CLIL and ICLHE at the crossroads of multilingualism, mobility and internationalization. En *Content-based language learning in multilingual educational environments*, ed. M. Juan-Garau y J. Salazar-Noguera, 31-50. Londres: Springer.
- Pérez-Vidal, C. y E. Barquin. 2014. Comparing progress in academic writing after formal instruction and study abroad. En *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts*, ed. C. Pérez-Vidal, 217-234. Amsterdam: John Benjamins.
- Pérez-Vidal, C. y H. Roquet, 2015. CLIL in context: profiling language abilities. En *Content-based language learning in multilingual educational environments*, ed. M. Juan-Garau y J. Salazar-Noguera, 237-255. Londres: Springer.
- Pérez-Vidal, C. y M. Juan-Garau. 2009. The effect of Study Abroad (SA) on written performance. *EUROSLA Yearbook* 9: 269-295.
- Pérez-Vidal, C. y M. Juan-Garau. 2010. To CLIL or not to CLIL? From bilingualism to multilingualism in Catalan/Spanish communities in Spain. En *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*, ed. D. Lasagabaster e Y. Ruiz de Zarobe, 115-138. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Pérez-Vidal, C. y M. Juan-Garau. 2011. Trilingual primary education in Catalonia. En *Trilingual Primary Education in Europe: Some Developments with Regard to the Provisions of Trilingual Primary Education in Minority Language Communities of the European Union*, ed. I. Bangma, C. van der Meer y A. Riemersma, 68-92. Ljouwert/Leeuwarden: Fryske Academy/Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning.
- Pérez-Vidal, C., M. Juan-Garau, J. C. Mora y M. Valls-Ferrer. 2012. Oral and written development in formal instruction and study abroad: differential effects of learning context. En *Intensive Exposure Experiences in Second Language Learning*, ed. C. Muñoz, 213-233. Bristol: Multilingual Matters.
- Pérez-Vidal, C., R. Torras, y M. L. Celaya. 2000. Age and EFL written performance by Catalan/Spanish bilinguals. *Spanish Applied Linguistics* 4, 2: 267-290.
- Peterwagner, R. 2005. *What is the matter with communicative competence? An analysis to encourage teachers of English to assess the very basis of their teaching*. Viena: LT Verlag.

- Planas, L. 2013. Amb el B2 d'anglès no basta per res. *Ara Balears* 17/06/2013. http://www.arabalears.cat/balears/B2-dangles-no-basta-res_0_939506122.html [fecha de consulta: 11 de junio de 2015].
- Polio, C. 1997. Measures of linguistic accuracy in second language writing research. *Language Learning* 47, 1: 101-143.
- Polio, C. 2001. Research methodology in second language writing research: The case of text-based studies. En *On second language writing*, ed. T. J. Silva y P. K. Matsuda, 91-115 Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Polio, C. 2003. Research on second language writing: An overview of what we investigate and how. En *Exploring the dynamics of second language writing*, ed. B. Kroll, 35-66. Cambridge University Press.
- Polio, C. y M. Shea. 2012. Another look at measures of linguistic accuracy in second language writing research. Comunicación presentada en el GURT Writing Colloquium. Washington.
- Pradilla Cardona, M. À. y N. Sorolla Vidal. 2011. *Informe sobre la situació de la llengua catalana 2011*. Barcelona: Xarxa Cruscat. www.observatoridelallengua.cat/arxiu_documents/informesituaciodelcatala2011.pdf. [fecha de consulta: 8 de septiembre de 2015].
- Prieto-Arranz, J. I., L. Rallo-Fabra, C. Calafat-Ripoll y M. Catrain-González. 2015. Testing progress on receptive skills in CLIL and non-CLIL contexts. En *Content-based language learning in multilingual educational environments*, ed. M. Juan-Garau y J. Salazar-Noguera, 123-138. Londres: Springer.
- Prieto-Arranz, J. I., M. Juan-Garau y K. Jacob. 2013. Re-imaging cultural identity: Transcultural and translanguing communication in virtual third-space environments. *Language, Culture and Curriculum* 26, 1: 19-35.
- Quiroz Herrera, G. Á. 2005. *Los sintagmas nominales extensos especializados en inglés y en español: descripción y clasificación en un corpus de genoma*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Institut Universitari de Lingüística Aplicada.
- Rallo Fabra, L. y K. Jacob. 2015. Does CLIL enhance oral skills? Fluency and pronunciation errors by Spanish-Catalan Learners of English? En *Content-based language learning in multilingual educational environments*, ed. M. Juan-Garau y J. Salazar-Noguera, 163-178. Londres: Springer.
- Rallo Fabra, L. y M. Juan-Garau. 2011. Assessing FL pronunciation in a semi-immersion setting: The effects of CLIL instruction on Spanish-Catalan learners' perceived comprehensibility and accentedness. *Poznan Studies in Contemporary Linguistics* 47, 1: 96-108.
- Read, J. 2000. *Assessing vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. C. y T. S. Rodgers. 2001. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University.
- Robinson, P. 2001. Task complexity, task difficulty, and task production: exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics* 22, 1: 27-57.
- Roca de Larios, J., R. M. Manchón y L. Murphy 2006. Generating text in native and foreign language writing: A temporal analysis of problem-solving formulation processes. *The Modern Language Journal* 90, 1: 100-114.
- Roca de Larios, J., R. Manchón Ruiz y L. Murphy. 2007. Componentes básicos y evolutivos del proceso de formulación en la escritura de textos en lengua materna y lengua extranjera. *Resla. Revista Española de Lingüística Aplicada* 20: 159-183.
- Rodríguez Medina, M. J. 2002. Los anglicismos de frecuencia sintácticos en español: estudio empírico. *Resla. Revista Española de Lingüística Aplicada* 15: 149-170.
- Roquet i Pugès, H. 2011. A study of the acquisition of English as a foreign language: integrating content and language in mainstream education in Barcelona. Tesis doctoral no publicada. Universitat Pompeu Fabra.
- Roza González, M. B. 2007 (coord.). *Buenas prácticas en aprendizaje integrado de contenidos en lengua extranjera*. Gijón: Gobierno del Principado de Asturias.
- Ruetten, M. K. 1994. Evaluating ESL students' performance on proficiency exams. *Journal of Second Language Writing* 3, 2: 85-96.

- Ruiz de Zarobe, Y. 2008a. Aprendizaje integrado de contenidos curriculares en inglés lengua extranjera: diferencias con el aprendizaje del inglés como asignatura. En *25 años de lingüística en España: hitos y retos*, coord. R. Monroy Casas y A. Sánchez Pérez, 413-419. Murcia: Universidad de Murcia.
- Ruiz de Zarobe, Y. 2008b. CLIL and foreign language learning: A longitudinal study in the Basque Country. *International CLIL Research Journal* 1, 1: 60-73.
- Ruiz de Zarobe, Y. 2010. Written production and CLIL: an empirical study. En *Language use and language learning in CLIL classrooms*, ed. C. Dalton-Puffer, T. Nikula y U. Smit, 191-209. Amsterdam: John Benjamins.
- Ruiz de Zarobe, Y. 2011. Which language competencies benefit from CLIL? An insight into applied linguistics research. En *Content and foreign language integrated learning: Contributions to multilingualism in European contexts*, ed. Y. Ruiz de Zarobe, J. M. Sierra y F. Gallardo del Puerto, 129-154. Berna: Peter Lang.
- Ruiz de Zarobe, Y. 2015. The effects of implementing CLIL in education. En *Content-based language learning in multilingual educational environments*, ed. M. Juan-Garau y J. Salazar-Noguera, 51-68. Londres: Springer.
- Ruiz de Zarobe, Y. y M. L. Celaya. 2011. AICLE a través de las lenguas: resultados de la investigación en dos comunidades bilingües/CLIL across languages: research outcomes in two bilingual communities. *TESI. Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* 12, 3: 200-214.
- Ruiz de Zarobe, Y., J. M. Sierra y F. Gallardo del Puerto. 2011. Introduction –Content and foreign language integrated learning: a plurilingual perspective. En *Content and foreign language integrated learning. Contributions to multilingualism in European contexts*, ed. Y. Ruiz de Zarobe, J. M. Sierra y F. Gallardo del Puerto, 11-18. Berna: Peter Lang.
- Salavert Casamor, R. y F. Salavert Casamor. 1991. Aspectos psicolingüísticos del niño bilingüe con problemas de lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* XI, 4: 187-196.
- Salazar Noguera, J. y M. Juan Garau. 2009 (ed.). *Aprendizaje integrado de lengua inglesa y contenidos multiculturales* online. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Sánchez Páez, P. S. 2013. Twitter y lenguaje - Empobrecimiento del lenguaje en las nuevas tecnologías de la información y comunicación caso Twitter. Trabajo de grado no publicado. Universidad Central del Ecuador.
- Sánchez, D. 2009. La expresión escrita en la clase de ELE. *Marco ELE. Suplementos. Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje del Español en China* 8, 1-41.
- Sanchez, L. 2014. The role of age on the development of written competence in L4 English: Evidence from a Spanish/German CLIL context. En *Teaching and learning in multilingual contexts: sociolinguistic and educational perspectives*, ed. A. Otwinowska y G. De Angelis, 125-144. Clevedon: Multilingual Matters.
- Santos Menezes, E. 2015. Ansiedad y disposición a comunicarse en el aprendizaje del inglés como segunda lengua: estudio de las influencias del modelo formativo (AICLE y enseñanza formal). Tesis doctoral no publicada. Universitat de les Illes Balears.
- Sanz, C. 2014. Contributions of study abroad research to our understanding of SLA processes and outcomes: the SALA project. En *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts*, ed. C. Pérez-Vidal, 1-14. Amsterdam: John Benjamins.
- Sasaki, M. 2004. A multiple data analysis of the 3.5 year development of EFL student writers. *Language Learning* 54, 3: 525-582.
- Sasaki, M. 2007. Effects of study-abroad experiences on EFL writers: A multiple-data analysis. *Modern Language Journal* 91, 4: 602-620.
- Sasaki, M. 2009. Changes in English as a foreign language students' writing over 3.5 years: a sociocognitive account. En *Writing in foreign language contexts. Learning, teaching and research*, ed. R. M. Manchón, 49-76. Bristol: Multilingual Matters.
- Sasaki, M. 2011. Effects of varying lengths of study-abroad experiences on Japanese EFL students' 12 writing ability and motivation: a longitudinal study. *TESOL Quarterly* 45, 1: 81-105.
- Sasaki, M. y K. Hirose. 1996. Explanatory variables for EFL students' expository writing. *Language Learning* 46, 1: 137-174.

- Schleppegrell, M. J. 2008. *The language of schooling: a functional linguistics perspective*. Mahwah: Taylor & Francis e-Library.
- Schmidt, R. 1990. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11, 129-158.
- Schoonen, R. 2012. The validity and generalizability of writing scores. En *Measuring writing: Recent insights into theory, methodology and practices*, ed. E. Van Steendam, M. Tillema, G. Rijlaarsdam y H. Van den Bergh, 1-22. Leiden/Boston: Brill.
- Scott, M. 1996. Comparing corpora and identifying key words, collocations, and frequency distributions through the WordSmith Tools suite of computer programs. En *Small Corpus Studies and ELT*, ed. M. Ghadessy y R. L. Roseberry, 47-70. Amsterdam: John Benjamins.
- Searle, J. R. 1969. *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Serrano Serrano, R. 2007. Time distribution and the acquisition of English as a foreign language. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona.
- Serrano, R., A. Llanes y E. Tragant. 2011. Analyzing the effect of context of second language learning: Domestic intensive and semi-intensive courses vs. study abroad in Europe. *System* 39, 2: 133-143.
- Shrout, P. E. y J. L. Fleiss. 1979. Intraclass correlations: uses in assessing rater reliability. *Psychological Bulletin* 86, 2: 420-428.
- Shuy, R. 1978. Problems in assessing language ability in bilingual education programs. En *Bilingual education*, ed. H. Lafontaine, H. Persky y L. Golubchick, 376-380. Wayne: Avery Publishing Group.
- Siguan, M. 1981. *Educació i pluralitat de llengües*. Palma de Mallorca: Edicions Cort.
- Silva, T. 1993. Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. *TESOL Quarterly* 27, 4: 657-677.
- Šišková, Z. 2012. Lexical Richness in EFL Students' Narratives. *Language Studies Working Papers* 4: 26-36.
- Skehan, P. 2001. Tasks and language performance assessment. En *Researching pedagogic tasks. Second language learning, teaching and testing*, ed. M. Bygate, P. Skehan y M. Swain, 167-185. Harlow: Longman/Pearson Education.
- Skehan, P. Modelling second language performance: integrating complexity, accuracy, fluency, and lexis. *Applied Linguistics* 30, 4: 510-532.
- Skehan, P. y P. Foster. 1999. The influence of task structure and processing conditions on narrative retellings. *Language Learning* 49, 1: 93-120.
- Smit, U. y E. Dafouz. 2012. Integrating content and language in higher education. An introduction to English-medium policies, conceptual issues and research practices across Europe. *Integrating content and language in higher education. Gaining insights into English-medium instruction at European Universities*. *AILA Review* 25: 1-12.
- Stevenson, M. 2005. *Reading and writing in a foreign language. A comparison of conceptual and linguistic processes in Dutch and English*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Institut, University of Amsterdam.
- Suárez, M. L. 2005. Claves para el éxito del aprendizaje integrado de contenidos y LE (AICLE). Comunicación presentada en la Quinta Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo. Bilbao.
- Sureda Negre, J. y M. F. Oliver Trobat. 2015. (coord.) La formació inicial del professorat d'Educació Infantil i Primària a les Illes Balears. Estat de la qüestió i propostes per a la millora. *Dept. de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació. Universitat de les Illes Balears. Dossier d'actualitat* 3. http://diari.uib.cat/digitalAssets/329/329375_1-dossier.pdf [fecha de consulta: 9 de junio de 2015].
- Swain, M. 1985. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En *Input in second language acquisition*, ed. S. Gass y C. Madden, 235-253. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Swain, M. y S. Lapkin. 1982. *Evaluating bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sylvén, L. K. 2006. How is extramural exposure to English among Swedish school students used in the CLIL classroom? *Views, Vienna English Working Papers* 15, 3: 47-53.

- Thelen, E. y D. Corbetta. 2002. Microdevelopment and dynamic systems: Applications to infant motor development. En *Microdevelopment: Transition processes in development and learning*, ed. N. Granott y J. Parziale, 59-79. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ting, Y. L. T. 2007. Insights from Italian CLIL-science classrooms: refining objectives, constructing knowledge and transforming FL-learners into FL-users. *Views, Vienna English Working Papers* 16, 3: 60-69.
- Ting, Y. L. T. 2011. CLIL... not only not immersion but also more than the sum of its parts. *ELT Journal* 65, 3: 314-317.
- Torras, M. R., T. Navés, M. L. Celaya y C. Pérez-Vidal. 2006. Age and IL development in writing. En *Age and the Rate of Foreign Language Learning*, ed. C. Muñoz, 156-182. Clevedon: Multilingual Matters.
- Torruella, J. y R. Capsada. 2013. Lexical statistics and typological structures: a measure of lexical richness. *Social and Behavioral Sciences* 95, 447-454.
- Treffers-Daller, J. 2013. Measuring lexical diversity among L2 learners of French: An exploration of the validity of D, MTLTD and HD-D as measures of language ability. En *Vocabulary knowledge human ratings and automated measures*, ed. S. Jarvis y M. Daller, 79-104. Amsterdam: John Benjamins.
- Unsworth, S. 2008. Comparing child L2 development with adult L2 development: How to measure L2 proficiency. En *Current trends in child second language acquisition*, ed. B. Haznedar y E. Gavrusseva, 301-333. Amsterdam: John Benjamins.
- Ure, J. 1971. Lexical density: A computational technique and some findings. En *Talking about text*, ed. M. Coulter, 27-48. Birmingham, England: English Language Research, University of Birmingham.
- Valls-Ferrer, M. y J. C. Mora. 2014. L2 fluency development in formal instruction and study abroad: The role of initial fluency level and language contact. En *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts*, ed. C. Pérez-Vidal, 111-136. Amsterdam: John Benjamins.
- Van de Craen, P. 2001. Content and language integrated learning, culture of education and learning theories. En *Reflections on Language and Language Learning. In honour of Arthur van Essen*, ed. M. Bax y J.- W. Zwart, 209-220. Amsterdam: John Benjamins.
- Van de Craen, P., K. Mondt, L. Allain e Y. Gao. 2007. Why and how CLIL works. An outline for a CLIL theory. *Views, Vienna English Working Papers* 16, 3: 70-78.
- Van Dijk, T. A. 1980. *Macrostructures. An interdisciplinary study of global structures in discourse. Cognitions and interaction*. Hillsdale (Nueva Jersey): Lawrence Erlbaum.
- Van Dijk, T. A. y W. Kintsch. 1983. *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Van Steendam, E., M. Tillema, G. Rijlaarsdam y H. van den Bergh. 2012. Introduction. En *Measuring writing: Recent insights into theory, methodology and practices*, ed. E. Van Steendam, M. Tillema, G. Rijlaarsdam y H. Van den Bergh, IX-XXI. Leiden/Boston: Brill.
- Vercellotti, M. L. En prensa. The development of complexity, accuracy, and fluency in second language performance: a longitudinal study. *Applied Linguistics*.
- Vermeer, A. 2000. Coming to grips with lexical richness in spontaneous speech data. *Language Testing* 17, 65-83.
- Victori, M. 1999. An analysis of writing knowledge in EFL composing: A case study of two effective and two less effective writers. *System* 27, 4: 537-555.
- Vilarrubias, M. 2008. CLIL for progress in English language learning. *APAC Magazine* 63: 55-59.
- Villalba, F. y M. Hernández. 2008. La enseñanza de una segunda lengua (SL) y la integración del currículum. En *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante. Actas de las jornadas*, ed. I. Ballano, 95-126. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Villarreal, I. y M. P. García Mayo. 2009. Tense and agreement morphology in the interlanguage of Basque/Spanish Bilinguals. En *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe*, ed. Y. Ruiz de Zarobe y R. M. Jiménez Catalán, 157-175. Bristol: Multilingual Matters.

- Villoria, J., S. Hughes y D. Madrid. 2011. Learning English and learning through English. En *Studies in bilingual education*, ed. D. Madrid y S. Hughes, 157-193. Berna: PeterLang.
- Vollmer, H. J., L. Heine, R. Troschke, D. Coetzee y V. Küttel. 2006. Subject specific competence and language use of CLIL learners: The case of geography in grade 10 of secondary schools in Germany. Comunicación presentada en la ESSE8 Conference, Londres.
- Vygotski, L. S. 1978. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Whittaker, R. y A. Llinares. 2009. CLIL in social science classrooms: analysis of spoken and written productions. En *Content and language integrated learning. Evidence from research in Europe*, ed. Y. Ruiz de Zarobe y R. M. Jiménez Catalán, 215-234. Bristol: Multilingual Matters.
- Whittaker, R., A. Llinares y A. McCabe 2011. Written discourse development in CLIL at secondary school. *Language teaching research* 15, 3: 343-362.
- Wiesemes, R. 2009. Developing theories and practices in CLIL: CLIL as post-method pedagogies? En *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe*, ed. Y. Ruiz de Zarobe y R. M. Jiménez Catalán, 215-234. Bristol: Multilingual Matters.
- Wolcott, W. y S. M. Legg. 1998. *An overview of writing assessment: theory, research and practice*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Wolfe-Quintero, K., S. Inagaki y H.-Y. Kim. 1998. *Second language development in writing: measures of fluency, accuracy & complexity*. Honolulu: University of Hawai'i.
- Wolff, D. 1999. Content-based language learning: some critical issues. En *CLIL initiatives for the millennium: report on the CEILINK Think-Tank*, ed. D. Marsh y B. Marsland, 122-124. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Wolff, D. 2002. On the importance of CLIL in the context of the debate on plurilingual education in the European Union. En *CLIL/EMILE. The European dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*, ed. D. Marsh, 47-48. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Wolff, D. 2005. *Approaching CLIL. Project D3 – CLIL Matrix– La matrice de qualité EMILE*. Graz: European Centre for Modern Languages.
- Xue, G. y P. Nation. 1984. A university word list. *Language Learning and Communication* 3, 2: 215-229.
- Yoon, H. y C. Polio. 2014. A longitudinal study of linguistic complexity in two genres. Comunicación presentada en Colloquium on Crosslinguistic aspects of linguistic complexity in SLA research. Bruselas.

Anexos

Anexo 1. Cuestionarios sobre escritura

a) CuAICLEal



Universitat de les
Illes Balears

QÜESTIONARI SOBRE L'ASSIGNATURA DE CONTINGUT EN ANGLÈS (ALUMNAT)

L'objectiu d'aquest qüestionari és conèixer la teva percepció sobre **l'assignatura de contingut que s'imparteix en anglès (Secció Europea) i que has cursat durant 2n, 3r i 4t d'ESO. Moltes gràcies per contestar amb sinceritat.**

CENTRE		CURS	
NOM I LLINATGES			
DATA DE NAIXEMENT			
SEXE: <input type="checkbox"/> dona <input type="checkbox"/> home			

1. Què era més important per a tu a la classe de contingut en anglès (Secció Europea)? (Marca amb una X només una resposta.)

L'aprenentatge del contingut de l'assignatura	<input type="checkbox"/>
L'aprenentatge d'anglès	<input type="checkbox"/>
Les dues coses tenien la mateixa importància	<input type="checkbox"/>

2. En quina mesura creus que el fet d'haver tengut l'assignatura de contingut en anglès (Secció Europea) t'ha beneficiat en els següents aspectes? (Puntua cada aspecte del 0, gens, al 4, molt.)

Aprendre el contingut de l'assignatura	
Millorar els coneixements de llengua anglesa	
Ser més autònom/a en l'aprenentatge	
Aprendre a treballar en grup	
Augmentar la teva motivació	
Augmentar la confiança en tu mateix/a	
Augmentar el teu coneixement d'altres cultures	
Altres aspectes (especifica'ls):	

3. En quina mesura creus que el fet d'haver tengut l'assignatura de contingut en anglès (Secció Europea) t'ha fet millorar els següents aspectes de l'anglès? (Puntua cada aspecte del 0, gens, al 4, molt.)

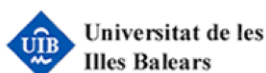
Entendre quan et parlen	
Entendre quan llegeixes	
Parlar	
Escriure	
Gramàtica	
Vocabulari	
Pronunciació	

4. Indica amb quina freqüència parlaves en anglès a la classe de contingut en anglès en aquestes situacions (tria la resposta més adequada de cada fila):

	sempre	sovint	de vegades	gairebé mai	mai
Quan et volies dirigir al/a la professor/a					
Quan et volies dirigir a un/a company/a					

5. Consideres que la quantitat d'anglès que utilitzava el/la professor/a de l'assignatura de contingut en anglès (Secció Europea) durant les classes era (marca amb una X només una resposta):

excessiva	adequada	insuficient
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



6. Amb quina freqüència el/la professor/a de l'assignatura de contingut en anglès (Secció Europea) explicava qüestions sobre la llengua anglesa (p. ex., el significat o la pronunciació d'una paraula o una estructura gramatical) amb l'objectiu que entenguéssiu millor alguna cosa en anglès? (Marca amb una X només una resposta.)

sempre	sovint	de vegades	gairebé mai	mai
--------	--------	------------	-------------	-----

En cas que el professor fes alguna explicació d'aquest tipus, pots indicar amb quina freqüència utilitzava l'anglès per fer-ho?

sempre	sovint	de vegades	gairebé mai	mai
--------	--------	------------	-------------	-----

7. El material que utilitzàveu a l'assignatura de Secció Europea era en anglès? (Marca amb una X només una resposta.)

sempre	sovint	de vegades	gairebé mai	mai
--------	--------	------------	-------------	-----

8. Amb quina freqüència fèieu aquestes activitats en anglès a classe de contingut en anglès (Secció Europea)? (Tria la resposta més adequada de cada fila.)

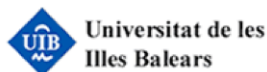
	sempre	sovint	de vegades	gairebé mai	mai
Escollir àudios					
Mirar audiovisuals					
Llegir texts d'un paràgraf o menys					
Llegir texts d'una pàgina o menys					
Llegir texts d'unes quantes pàgines					
Fer breus presentacions orals					
Fer debats orals					
Fer activitats orals en parelles (p. ex. <i>role-plays</i>)					
Resoldre problemes basats en situacions reals					
Fer tasques col·laboratives					
Escriure unes paraules o unes poques línies					
Escriure un paràgraf					
Escriure una pàgina					
Fer treballs (unes quantes pàgines)					
Altres (especifica-les):					

9. Amb quina freqüència utilitzava el/la professora/a l'anglès en aquests contextos docents? (Tria la resposta més adequada de cada fila.)

	sempre	sovint	de vegades	gairebé mai	mai
Explicacions orals a tota la classe					
Explicacions orals a un grup petit d'alumnes					
Explicacions orals a un/a alumne/a					
Preguntes orals a tota la classe					
Qüestions disciplinàries					
Altres (especifica'ls):					

10. Els exàmens de l'assignatura de contingut en anglès (Secció Europea) (marca amb una X només una resposta):

Estaven escrits en anglès però hi podíem respondre en català o en castellà	
Estaven escrits en anglès i hi havíem de respondre en anglès	
Alguns exàmens s'havien de respondre en anglès i altres es podien respondre en català o en castellà	



11. Com escrivies els textos en anglès (resums, redaccions, treballs, etc.) de l'assignatura de contingut en anglès (Secció Europea)? (Tria la resposta més adequada de cada fila.)

	sempre	sovint	de vegades	gairebé mai	mai
Amb un esquema previ de les idees per incloure					
Consultant texts semblants com a model					
Consultant dubtes lingüístics o de contingut					
Refent l'escrit fins a obtenir un text que et satisfeia					
Escrivint primer en català/castellà i traduïnt després a anglès					
Altres (especifica-ho):					

12. Què feies quan no sabies expressar una idea en anglès a l'hora d'escriure un text (resums, redaccions, treballs, etc.) per a l'assignatura de contingut en anglès (Secció Europea)? (Tria la resposta més adequada de cada fila.)

	sempre	sovint	de vegades	gairebé mai	mai
Intentava expressar la idea de manera simplificada					
Consultava alguna font d'informació					
Eliminava la idea					
Escrivia la idea en català o en castellà					
Altres (especifica-ho):					

13. Quins dels següents mitjans de consulta utilitzaves per resoldre els dubtes (de llengua i de contingut) que et sorgien quan havies d'escriure en anglès per a la classe de contingut en anglès (Secció Europea)? (Tria la resposta més adequada de cada fila.)

	sempre	sovint	de vegades	gairebé mai	mai
Diccionaris					
Material didàctic (llibre de text, apunts, etc.)					
Enciclopèdies					
Fòrums, blogs i wikis					
Companys					
Professors					
Altres (especifica'ls):					

14. Quan havieu d'escriure texts en anglès (resums, redaccions, treballs, etc.), quines pautes o indicacions prèvies us donava el/la professor/a? (Tria la resposta més adequada de cada fila.)

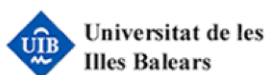
	sempre	sovint	de vegades	gairebé mai	mai
Ens donava un enunciat general					
Ens donava instruccions precises (sobre l'estructura, la llargària, el contingut, etc.)					
Ens proporcionava un model de text com a exemple					
Altres (especifica'ls):					

15. Us avaluava el/la professor/a de contingut en anglès (Secció Europea) els coneixements d'anglès en les redaccions?

No	
Sí	

16. En cas que hagi respost "sí" a la pregunta anterior, quin mètode de correcció utilitzava el/la professor/a per avaluar-vos les redaccions en anglès? (Tria la resposta més adequada de cada fila.)

	sempre	sovint	de vegades	gairebé mai	mai
Senyalava el que calia canviar només					
Senyalava el que calia canviar i els alumnes ho havien de posar bé					
Senyalava el que calia canviar i el/la professor/a mateix/a ho posava bé					
Feia comentaris personalitzats					
Altres (especifica'ls):					



17. Detectes diferències entre el tipus de texts en anglès que havíeu d'escriure per a la classe d'anglès i els que havíeu d'escriure per a la classe de contingut en anglès (Secció Europea)?

No, no hi havia gaires diferències	
Sí	

18. En cas que hagis respost "sí" a la pregunta anterior, pots indicar les diferències que hi havia?

Els texts de la classe de contingut en anglès (Secció Europea) eren de <u>temes més complexos i específics</u> que els de la classe d'anglès	
Els texts de la classe d' <u>anglès</u> havien d'estar <u>més ben escrits</u> (p. ex. correcció gramatical) que els de la classe de contingut en anglès (Secció Europea)	
Els texts de la classe de contingut en anglès (Secció Europea) havien de fer-se <u>en grup</u> més sovint que els de la classe d'anglès	
Els texts de la classe d' <u>anglès</u> havien de ser <u>més llargs</u> que els de la classe de contingut en anglès (Secció Europea)	
Els texts de la classe d' <u>anglès</u> eren més variats quant a <u>tipus</u> que els de la classe de contingut en anglès (Secció Europea)	
Altres diferències (especifica-les):	

19. Si poguessis, faries una altra assignatura de Seccions Europees en anglès (per exemple, ciències socials, tecnologia o ciències naturals)?

Sí Per què? _____

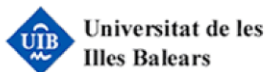
No Per què? _____

20. Creus que si l'assignatura de contingut que has rebut en anglès (Secció Europea) hagués estat en català hauries après més contingut?

Sí No No ho sé

21. Si vols, pots fer algun comentari addicional.

b) CuEFlaI



QÜESTIONARI SOBRE L'ASSIGNATURA D'ANGLÈS (ALUMNAT)

L'objectiu d'aquest qüestionari és conèixer la teva percepció sobre l'assignatura d'anglès que has fet durant els cursos de 2n, 3r d'ESO i 4t d'ESO. Moltes gràcies contestar amb sinceritat.

CENTRE		CURS	
NOM I LLINATGES			
DATA DE NAIXEMENT			
SEXE: <input type="checkbox"/> dona <input type="checkbox"/> home			

1. Indica amb quina freqüència parlaves en anglès a la classe d'anglès en aquestes situacions (tria la resposta més adequada de cada fila):

	sempre	sovint	de vegades	gairebé mai	mai
Quan et volies dirigir a la professor/a					
Quan et volies dirigir a un/a company/a					

2. Consideres que la quantitat d'anglès que utilitzava el/la professor/a d'anglès durant les classes era (tria només una resposta):

excessiva	adequada	insuficient
-----------	----------	-------------

3. Amb quina freqüència utilitzava el/la professor/a l'anglès en aquests contextos docents? (Tria la resposta més adequada de cada fila.)

	sempre	sovint	de vegades	gairebé mai	mai
Explicacions orals a tota la classe					
Explicacions orals a un grup petit d'alumnes					
Explicacions orals a un/a alumne/a					
Preguntes orals a tota la classe					
Qüestions disciplinàries					
Altres (especificau-los):					

4. Quin tipus d'activitats feieu? (Tria la resposta més adequada de cada fila.)

	sempre	sovint	de vegades	gairebé mai	mai
Lectura					
Comprensió d'audicions (<i>listening</i>)					
Esriptura					
Activitats orals					
Exercicis de gramàtica					
Exercicis de vocabulari					
Exercicis de pronunciació					

5. Com d'útils per aprendre anglès et varen ser aquestes activitats? (Tria la resposta més adequada de cada fila.)

	molt	bastant	regular	poc	gens
Lectura					
Comprensió d'audicions (<i>listening</i>)					
Esriptura					
Activitats orals					
Exercicis de gramàtica					
Exercicis de vocabulari					
Exercicis de pronunciació					



6. Amb quina freqüència fèieu aquest tipus d'activitats? (Tria la resposta més adequada de cada fila.)

	sempre	sovint	de vegades	gairebé mai	mai
Omplir espais en blanc (<i>fill in the gaps</i>)					
Senyalar l'opció correcta					
Escriure frases					
Completar frases					
Corregir errades					
Traduir del català o el castellà a l'anglès					
Escriure redaccions					
Presentacions orals					
Activitats orals en parelles (p. ex. <i>role-plays</i>)					
Treballs escrits					
Resoldre problemes basats en situacions reals					
Escoltar àudios					
Mirar audiovisuals					
Fer dictats					
Altres (especifica-les):					

7. Amb quina freqüència llegieu els següents texts? (Marca amb una X la resposta més adequada de cada fila.)

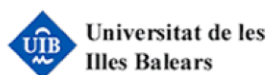
	sempre	sovint	de vegades	gairebé mai	mai
Lectures del llibre					
Notícies o articles de diaris o revistes					
Blogs i pàgines web					
Llibres sencers (tot i que fossin curts)					
Altres (especifica'ls):					

8. Amb quina freqüència fèieu aquest tipus d'activitats d'escriptura en anglès? (Marca amb una X la resposta més adequada de cada fila.)

	sempre	sovint	de vegades	gairebé mai	mai
Escriure una redacció sobre un tema general (p. ex. què fas el cap de setmana, etc.)					
Escriure una redacció sobre un tema treballat a classe o a una altra assignatura					
Escriure un resum					
Elaborar un treball					
Escriure un paràgraf o unes línies					
Escriure a blogs, <i>wikis</i> o similars					
Altres (especifica'ls):					

9. Quins dels següents mitjans de consulta utilitzaves per resoldre els dubtes lingüístics o de contingut que et sorgien quan havies d'escriure en anglès? (Marca amb una X la resposta més adequada de cada fila.)

	sempre	sovint	de vegades	gairebé mai	mai
Diccionaris					
Material didàctic (p. ex. llibre de text, apunts, etc.)					
Enciclopèdies					
Fòrums, blogs i <i>wikis</i>					
Companys					
Professors					
Altres (especifica'ls):					



10. Quan havieu d'escriure texts en anglès (resums, redaccions, treballs, etc.), quines pautes o indicacions prèvies us donava el/la professor/a? (Tria la resposta més adequada de cada fila.)

	sempre	sovint	de vegades	gairebé mai	mai
Ens donava un enunciat general					
Ens donava instruccions precises (sobre l'estructura, la llargària, el contingut, etc.)					
Ens proporcionava un model de text com a exemple					
Altres (especifica'ls):					

11. Què feies quan no sabies com expressar una idea en anglès a l'hora d'escriure per a la classe d'anglès? (Marca amb una X la resposta més adequada de cada fila.)

	sempre	sovint	de vegades	gairebé mai	mai
Intentava cercar una expressió sinònima					
Consultava alguna font d'informació					
Intentava expressar-la simplificadament					
Eliminava la idea					
L'escrivia en català o en castellà					
Altres (especifica-ho):					

12. Quins dels següents mitjans de consulta utilitzaves per resoldre els dubtes (de llengua i de contingut) que et sorgien quan havies d'escriure en anglès per a la classe d'anglès? (Tria la resposta més adequada de cada fila.)

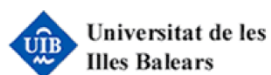
	sempre	sovint	de vegades	gairebé mai	mai
Diccionaris					
Material didàctic (llibre de text, apunts, etc.)					
Enciclopèdies					
Fòrums, blogs i wikis					
Companys					
Professors					
Altres (especifica'ls):					

13. Quin mètode de correcció utilitzava el/la professor/a per a les vostres redaccions? (Tria la resposta més adequada de cada fila.)

	sempre	sovint	de vegades	gairebé mai	mai
Senyalava el que calia canviar només					
Senyalava el que calia canviar i <u>els alumnes</u> ho havien de posar bé					
Senyalava el que calia canviar i <u>el/la professor/a mateix/a</u> ho posava bé					
Feia comentaris personalitzats					
Altres (especifica'ls):					

14. En quina mesura creus que l'assignatura d'anglès t'ha beneficiat en els següents aspectes? (Puntua cada aspecte del 0, gens, al 4, molt.)

Millorar els coneixements de llengua anglesa	
Ser més autònom/a en l'aprenentatge	
Aprendre a treballar en grup	
Augmentar la teva motivació	
Augmentar la confiança en tu mateix/a	
Augmentar el teu coneixement d'altres cultures	
Altres aspectes (especifica'ls):	

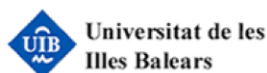


15. En quina mesura creus que l'assignatura d'anglès t'ha fet millorar els següents aspectes de la competència lingüística en anglès? (Puntua cada aspecte del 0, gens, al 4, molt.)

Entendre quan et parlen	
Entendre quan llegeixes	
Parlar	
Pronunciar	
Escriure	
Gramàtica	
Vocabulari	

16. Si vols, pots fer algun comentari addicional.

c) CuAICLEp



QÜESTIONARI SOBRE L'ASSIGNATURA DE CONTINGUT EN ANGLÈS (PROFESSORAT)

L'objectiu d'aquest qüestionari és conèixer l'ús de l'anglès a les classes de contingut en anglès (Programa de Seccions Europees). **Moltes gràcies** per contestar amb sinceritat a les següents preguntes!

CENTRE	
NOM I LLINATGES	
DATA	

1. Què prioritza a les classes de l'assignatura de contingut en anglès? (Tria només una opció.)

L'aprenentatge de l'anglès	
L'aprenentatge del contingut de l'assignatura	
Donam la mateixa importància als dos aspectes	

2. Amb quina freqüència utilitza l'anglès en aquests contextos docents?

	sempre	sovint	de vegades	gairebé mai	mai
Explicacions orals a tota la classe					
Explicacions orals a un grup petit d'alumnes					
Explicacions orals a un/a alumne/a					
Preguntes orals a tota la classe					
Qüestions disciplinàries					
Enuncis d'exàmens					
Suport visual (p. ex. diapositives, etc.)					
Suport escrit (p. ex. pissarra)					
Comentaris escrits d'activitats (<i>feedback</i>)					
Altres (especificau-los):					

3. Amb quina freqüència heu d'explicar aspectes formals de llengua anglesa a classe (per exemple, qüestions de vocabulari, gramàtica o pronunciació)?

	sempre	sovint	de vegades	gairebé mai	mai

4. Amb quina freqüència utilitzen l'anglès els alumnes en aquestes situacions docents?

	sempre	sovint	de vegades	gairebé mai	mai
Quan es dirigeixen al/a la professor/a					
Quan parlen entre ells					
Quan fan exercicis escrits					
Quan fan activitats orals					
Quan responen als exàmens					
Altres (especificau-les):					

5. Amb quina freqüència utilitza les següents estratègies per facilitar la comprensió dels alumnes?

	sempre	sovint	de vegades	gairebé mai	mai
Repetició					
Simplificació					
Ús d'exemples					
Ús de sinònims i paràfrasis					
Ús de gests i mímica					
Ús d'elements visuals (p. ex. diapositives)					
Ús de suport escrit (p. ex. pissarra)					
Ús del català o el castellà					
Altres (especificau-les):					

6. Quina és la procedència del material didàctic que utilitza a classe?

	sempre	sovint	de vegades	gairebé mai	mai
Llibre de text					
Fotocòpies de material docent publicat					
Elaboració pròpia					
Altres (especificau-les):					



6. Amb quina freqüència fèieu aquest tipus d'activitats? (Tria la resposta més adequada de cada fila.)

	sempre	sovint	de vegades	gairebé mai	mai
Omplir espais en blanc (<i>fill in the gaps</i>)					
Senyalar l'opció correcta					
Escriure frases					
Completar frases					
Corregir errades					
Traduir del català o el castellà a l'anglès					
Escriure redaccions					
Presentacions orals					
Activitats orals en parelles (p. ex. <i>role-plays</i>)					
Treballs escrits					
Resoldre problemes basats en situacions reals					
Escoltar àudios					
Mirar audiovisuals					
Fer dictats					
Altres (especifica-les):					

7. Amb quina freqüència llegieu els següents texts? (Marca amb una X la resposta més adequada de cada fila.)

	sempre	sovint	de vegades	gairebé mai	mai
Lectures del llibre					
Notícies o articles de diaris o revistes					
Blogs i pàgines web					
Llibres sencers (tot i que fossin curts)					
Altres (especifica'ls):					

8. Amb quina freqüència fèieu aquest tipus d'activitats d'escriptura en anglès? (Marca amb una X la resposta més adequada de cada fila.)

	sempre	sovint	de vegades	gairebé mai	mai
Escriure una redacció sobre un tema general (p. ex. què fas el cap de setmana, etc.)					
Escriure una redacció sobre un tema treballat a classe o a una altra assignatura					
Escriure un resum					
Elaborar un treball					
Escriure un paràgraf o unes línies					
Escriure a blogs, <i>wikis</i> o similars					
Altres (especifica'ls):					

9. Quins dels següents mitjans de consulta utilitzaves per resoldre els dubtes lingüístics o de contingut que et sorgien quan havies d'escriure en anglès? (Marca amb una X la resposta més adequada de cada fila.)

	sempre	sovint	de vegades	gairebé mai	mai
Diccionaris					
Material didàctic (p. ex. llibre de text, apunts, etc.)					
Enciclopèdies					
Fòrums, blogs i <i>wikis</i>					
Companys					
Professors					
Altres (especifica'ls):					

13. Si avaluau (en major o en menor mesura) la competència global en anglès dels alumnes, puntuau del 0 al 4 (0 gens, 4 molta) la importància que donau a cadascun dels següents aspectes:

Comprensió oral	
Comprensió escrita	
Expressió oral	
Pronunciació i entonació	
Expressió escrita	
Presa de riscos (per ex. valorar els intents d'utilitzar estructures complexes gramaticalment)	
Creativitat	
Coneixements gramaticals	
Coneixements lèxics	

14. Si avaluau (en major o en menor mesura) la competència oral en anglès dels alumnes, puntuau del 0 al 4 (0 gens, 4 molta) la importància que donau a cadascun dels següents aspectes:

Correcció gramatical	
Correcció i adequació lèxica	
Creativitat	
Presa de riscos	
Pronunciació i entonació	
Estructura i organització del discurs segons el gènere	
Contingut	
Altres (especificau-los):	

15. Si els alumnes han d'escriure texts avaluable (resums, redaccions, treballs, etc.) en anglès, quines de les següents activitats didàctiques feis prèviament com a preparació?

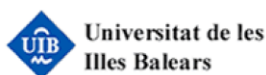
	sempre	sovint	de vegades	gairebé mai	mai
Analitzar texts del tipus que han d'escriure					
Treballar vocabulari específic del tema (p. ex. amb mapes conceptuals o famílies de paraules)					
Ensenyar-los fórmules i expressions prefixades d'estructuració dels texts (p. ex. connectors, <i>collocations</i>)					
Ensenyar-los a planificar el text (p. ex. amb pluja d'idees o esquema de continguts)					
Conscienciar-los sobre la necessitat de consultar dubtes (p. ex. ensenyar-los a usar adequadament el diccionari)					
No feim cap preparació especial					

16. Si els alumnes han d'escriure texts avaluable en anglès, (resums, redaccions, treballs, etc.), quines pautes o indicacions prèvies els donau?

	sempre	sovint	de vegades	gairebé mai	mai
Els donam un enunciat general					
Els donam instruccions precises (sobre l'estructura, la llargària, el contingut, etc.)					
Els proporcionam un model de text a tall d'exemple					
Altres (especificau-los)					

17. Si avaluau (en major o en menor mesura) la competència en anglès dels alumnes, puntuau del 0 al 4 (0 gens, 4 molta) la importància que donau a cadascun dels següents aspectes de l'expressió escrita:

Correcció gramatical	
Correcció i adequació lèxica	
Creativitat	
Presa de riscos	
Correcció ortogràfica	



Estructura i organització del text segons el gènere	
Convencions (signes de puntuació, majúscules i minúscules, etc.)	
Contingut	
Altres (especificau-los):	

18. Si avaluau (en major o en menor mesura) la competència escrita en anglès dels alumnes, quin mètode de correcció utilitzau?

	sempre	sovint	de vegades	gairebé mai	mai
Senyalam el que cal canviar únicament					
Senyalam el que cal canviar i ho esmenam					
Senyalam el que cal canviar i els alumnes ho han d'esmenar					
Feim comentaris personalitzats					
Altres (especificau-los):					

19. Puntuau del 0 al 4 (0 gens, 4 molt) cadascun dels possibles beneficis que obtenen els alumnes en els següents aspectes gràcies al fet que l'assignatura de contingut sigui en anglès:

Adquisició de continguts sobre l'assignatura	
Millora de la competència en llengua anglesa	
Autonomia en l'aprenentatge	
Capacitat d'aprenentatge cooperatiu	
Comunicació intercultural	
Augment de la motivació	
Augment de la confiança en ells mateixos	
Preparació per a la internacionalització	
Altres (especificau):	

20. Puntuau del 0 al 4 (0 gens, 4 molt) cadascun dels aspectes de la competència en anglès en funció del possible benefici que obtenen els alumnes gràcies al fet que l'assignatura de contingut sigui en anglès:

Comprensió oral	
Comprensió escrita	
Expressió oral	
Pronunciació i entonació	
Expressió escrita	
Coneixements gramaticals	
Coneixements lèxics	

21. Quins enriquiments considereu que us ha aportat el fet de participar al Programa de Seccions Europees com a docent? (Tria un màxim de tres opcions.)

Millora de les estratègies d'ensenyament	
Millora de la competència en llengua estrangera	
Realització personal, ja que ha suposat la superació d'un repte	
Major reconeixement professional	
Participació en projectes europeus (p. ex. cursos a l'estranger, intercanvis amb altres centres)	
Participació en trobades de professorat del Programa de Seccions Europees	
No m'ha enriquit especialment	
Altres (especificau-los):	

22. Quins aspectes negatius destacaríeu del fet de participar al Programa de Seccions Europees com a docent? (Tria un màxim de tres opcions.)

Major càrrega de feina sense augment de remuneració	
Poc reconeixement professional	
Manca de materials didàctics adients	
Manca de suport institucional	
Manca de programes de formació específics	
No en destacaria cap aspecte negatiu	
Altres (especificau-los):	

d) CuEFlp



QÜESTIONARI SOBRE L'ASSIGNATURA D'ANGLÈS (PROFESSORAT)

L'objectiu d'aquest qüestionari és conèixer la metodologia que emprau a les classes d'anglès. **Moltes gràcies** per contestar amb sinceritat a les preguntes que trobareu a continuació!

CENTRE	
NOM I LLINATGES	
DATA	

1. Quina és la procedència del material didàctic que utilitzau a classe?

	sempre	sovint	de vegades	gairebé mai	mai
Llibre de text					
Elaboració pròpia					
Fotocòpies de material docent publicat					
Altres (especificau-la):					

2. Quin material didàctic utilitzau?

	sempre	sovint	de vegades	gairebé mai	mai
Material creat específicament per a l'ensenyament					
Material real adaptat					
Material real sense adaptar					
Altres (especificau-ho):					

3. Quina llargària tenen els texts en anglès que legeixen els alumnes com a activitats didàctiques?

	sempre	sovint	de vegades	gairebé mai	mai
Un paràgraf					
Fins a una pàgina					
Unes quantes pàgines					
Més de 20 pàgines (per ex. un llibre sencer)					

4. Quina llargària tenen els texts en anglès que escriuen els alumnes com a activitats didàctiques?

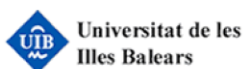
	sempre	sovint	de vegades	gairebé mai	mai
Unes paraules					
Un paràgraf					
Mitja pàgina					
Una pàgina					
Unes quantes pàgines					

5. Puntuau del 0 al 4 (0 gens, 4 molt) cadascun dels possibles beneficis que obtenen els alumnes en els següents aspectes gràcies a l'assignatura d'anglès:

Millora de la competència en llengua anglesa	
Autonomia en l'aprenentatge	
Capacitat d'aprenentatge cooperatiu	
Comunicació intercultural	
Augment de la motivació cap a l'aprenentatge	
Augment de la confiança en ells mateixos	
Preparació per a la internacionalització	
Altres (especificau):	

6. Amb quina freqüència utilitzau l'anglès en aquestes situacions docents?

	sempre	sovint	de vegades	gairebé mai	mai
Explicacions orals a tota la classe					
Explicacions orals a un grup petit d'alumnes					
Explicacions orals a un/a alumne/a					
Qüestions disciplinàries					
Altres (especificau-les):					



7. Amb quina freqüència utilitzen l'anglès els alumnes en aquestes situacions docents?

	sempre	sovint	de vegades	gairebé mai	mai
Quan es dirigeixen al professor					
Quan parlen entre ells					
Altres (especificau-les):					

8. Amb quina freqüència utilitzau les següents estratègies perquè els alumnes us entenguin millor quan us hi dirigiu oralment en anglès?

	sempre	sovint	de vegades	gairebé mai	mai
Repetició					
Simplificació					
Ús d'exemples					
Ús de sinònims i paràfrasis					
Ús de gests i mímica					
Ús d'elements visuals (p. ex. diapositives)					
Esriptura (p. ex. a la pissarra)					
Ús del català o el castellà					
Altres (especificau-les):					

9. Amb quina freqüència els exercicis que fan els alumnes són de:

	sempre	sovint	de vegades	gairebé mai	mai
Comprensió escrita					
Comprensió oral					
Expressió escrita					
Expressió oral					
Pronunciació					
Gramàtica					
Vocabulari					

10. Amb quina freqüència els alumnes fan les següents activitats?

	sempre	sovint	de vegades	gairebé mai	mai
Traducció de frases					
Activitats orals en grups petits (p. ex. <i>role-plays</i>)					
Debats orals					
Resolució de problemes basats en situacions reals					
Presentacions orals					
Altres (especificau-les):					

11. Amb quina freqüència els alumnes fan les següents activitats d'expressió escrita?

	sempre	sovint	de vegades	gairebé mai	mai
Escriure resums					
Escriure redaccions					
Elaborar treballs					
Escriure a blogs, <i>wikis</i> , xarxes socials, etc.					
Altres (especificau):					

12. Els textos que han d'escriure els alumnes són:

	sempre	sovint	de vegades	gairebé mai	mai
Sobre temes generals					
Sobre temes transversals					
Sobre temes treballats a classe					
De diferents gèneres textuais (p. ex. cartes, argumentacions, narracions, etc.)					
Altres (especificau-ho):					



13. Puntuau del 0 al 4 (0 gens, 4 molta) la importància que donau a cadascun dels següents aspectes en l'avaluació global dels alumnes:

Comprensió oral	
Comprensió escrita	
Expressió oral	
Pronunciació i entonació	
Expressió escrita	
Presa de riscos	
Creativitat	
Coneixements gramaticals	
Coneixements lèxics	

14. Puntuau del 0 al 4 (0 gens, 4 molta) la importància que donau a cadascun dels següents aspectes en l'avaluació de l'expressió escrita dels alumnes:

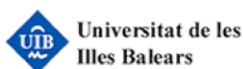
Correcció gramatical	
Correcció i adequació lèxica	
Creativitat	
Presa de riscos	
Correcció ortogràfica	
Adequació al gènere textual	
Convencions ortogràfiques (signes de puntuació, majúscules i minúscules, etc.)	
Contingut	
Altres (especificau-los):	

15. Puntuau del 0 al 4 (0 gens, 4 molta) la importància que donau a cadascun dels següents aspectes en l'avaluació de l'expressió oral dels alumnes:

Creativitat	
Presa de riscos	
Correcció gramatical	
Correcció i adequació lèxica	
Pronunciació i entonació adequades	
Fluïdesa	
Estructura i organització del discurs	
Contingut	
Altres (especificau-los):	

16. Quan els alumnes han d'escriure texts avaluable (resums, redaccions, treballs, etc.), quines de les següents activitats didàctiques feis prèviament com a preparació?

	sempre	sovint	de vegades	gairebé mai	mai
Analitzar texts del tipus (p. ex. gènere i tema) que han d'escriure					
Treballar vocabulari específic del tema (p. ex. amb mapes conceptuals o famílies de paraules)					
Ensenyar-los fórmules i expressions prefixades (p. ex. connectors, <i>collocations</i>)					
Ensenyar-los a planificar el text (p. ex. amb pluja d'idees o esquema de continguts)					
Conscienciar-los sobre la necessitat de consultar dubtes (p. ex. ensenyar-los a usar adequadament el diccionari)					
No feim cap preparació especial					



17. Quan els alumnes han d'escriure texts avaluable en anglès (resums, redaccions, treballs, etc.), quines pautes o indicacions prèvies els donau?

	sempre	sovint	de vegades	gairebé mai	mai
Els donam un enunciat general					
Els donam instruccions precises (sobre l'estructura, la llargària, el contingut, etc.)					
Els proporcionam un model de text a tall d'exemple					
Altres (especificau-los)					

18. Quin mètode de correcció utilitzau per a les redaccions dels alumnes?

	sempre	sovint	de vegades	gairebé mai	mai
Senyalam el que cal canviar únicament					
Senyalam el que cal canviar i ho esmenam					
Senyalam el que cal canviar i els alumnes ho han d'esmenar					
Feim comentaris personalitzats					
Altres (especificau-los):					

19. Quines estratègies feis servir per fer front al fet que hi hagi alumnes amb nivells diferents a una mateixa classe (per ex. procurar equilibrar els grups en els treballs cooperatius, fer activitats de diferents nivells, etc.)?

21. Com caracteritzaríeu la vostra aproximació metodològica a l'ensenyament de l'anglès (p. ex. formal o lingüística, basada en tasques, basada en situacions comunicatives o àmbits d'ús, etc.)?

22. Altres consideracions.

Anexo 2. Escala de evaluación holística

Rúbrica y descriptores de la ESL Composition Profile, la escala de evaluación eminentemente holística utilizada en la presente tesis doctoral. Reproducida de Jacobs *et al.* (1981: 30)

ESL COMPOSITION PROFILE			
STUDENT	DATE	TOPIC	
SCORE	LEVEL	CRITERIA	COMMENTS
CONTENT	30-27	EXCELLENT TO VERY GOOD: knowledgeable • substantive • thorough development of thesis • relevant to assigned topic	
	26-22	GOOD TO AVERAGE: some knowledge of subject • adequate range • limited development of thesis • mostly relevant to topic, but lacks detail	
	21-17	FAIR TO POOR: limited knowledge of subject • little substance • inadequate development of topic	
	16-13	VERY POOR: does not show knowledge of subject • non-substantive • not pertinent • OR not enough to evaluate	
ORGANIZATION	20-18	EXCELLENT TO VERY GOOD: fluent expression • ideas clearly stated/ supported • succinct • well-organized • logical sequencing • cohesive	
	17-14	GOOD TO AVERAGE: somewhat choppy • loosely organized but main ideas stand out • limited support • logical but incomplete sequencing	
	13-10	FAIR TO POOR: non-fluent • ideas confused or disconnected • lacks logical sequencing and development	
	9-7	VERY POOR: does not communicate • no organization • OR not enough to evaluate	
VOCABULARY	20-18	EXCELLENT TO VERY GOOD: sophisticated range • effective word/ idiom choice and usage • word form mastery • appropriate register	
	17-14	GOOD TO AVERAGE: adequate range • occasional errors of word/idiom form, choice, usage <i>but meaning not obscured</i>	
	13-10	FAIR TO POOR: limited range • frequent errors of word/idiom form, choice, usage • <i>meaning confused or obscured</i>	
	9-7	VERY POOR: essentially translation • little knowledge of English vocabulary, idioms, word form • OR not enough to evaluate	
LANGUAGE USE	25-22	EXCELLENT TO VERY GOOD: effective complex constructions • few errors of agreement, tense, number, word order/function, articles, pronouns, prepositions	
	21-18	GOOD TO AVERAGE: effective but simple constructions • minor problems in complex constructions • several errors of agreement, tense, number, word order/function, articles, pronouns, prepositions <i>but meaning seldom obscured</i>	
	17-11	FAIR TO POOR: major problems in simple/complex constructions • frequent errors of negation, agreement, tense, number, word order/function, articles, pronouns, prepositions and/or fragments, run-ons, deletions • <i>meaning confused or obscured</i>	
	10-5	VERY POOR: virtually no mastery of sentence construction rules • dominated by errors • does not communicate • OR not enough to evaluate	
MECHANICS	5	EXCELLENT TO VERY GOOD: demonstrates mastery of conventions • few errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing	
	4	GOOD TO AVERAGE: occasional errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing <i>but meaning not obscured</i>	
	3	FAIR TO POOR: frequent errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing • poor handwriting • <i>meaning confused or obscured</i>	
	2	VERY POOR: no mastery of conventions • dominated by errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing • handwriting illegible • OR not enough to evaluate	
TOTAL SCORE:	READER	COMMENTS	

Anexo 3. Producción escrita general de los estudiantes de ILE vs. la de los NLSE

