



IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, es una revista en formato digital que publica artículos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de Internet y bajo la licencia Creative Commons.

IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, es una publicación seriada, gratuita y libre de ser impresa que cada seis meses divulga artículos científicos, propuestas didácticas y artículos de opinión sobre cuestiones relativas al mundo de la didáctica.

IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, asume como objetivo principal la difusión del conocimiento pedagógico y de metodologías didácticas que favorezca la expansión de prácticas de educativas efectivas.

IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, es una revista bilingüe, abierta a propuestas de autores y autoras que deseen publicar trabajos inéditos tanto en euskara como en castellano.

IKASTORRATZA. Didaktikarako e-aldizkaria

IKASTORRATZA. e-journal on Didactics

IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica

ISSN: 1988-5911 (Online) Journal homepage: <http://www.ehu.eus/ikastorratza/>

Análisis comparativo de grupos CLIL de Educación Secundaria en relación a la satisfacción, uso y transferencia del inglés en múltiples contextos de aprendizaje

Sergio David Francisco Déniz
sfrancis@ull.edu.es

María Saray Mallorquín Rodríguez
saraymallorquin@hotmail.com

To cite this article:

Francisco, S. D., & Mallorquín, M. S. (2022). Análisis comparativo de grupos CLIL de Educación Secundaria en relación a la satisfacción, uso y transferencia del inglés en múltiples contextos de aprendizaje. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 28, 1-27. DOI: 10.37261/28_alea/1

To link to this article:

https://doi.org/10.37261/28_alea/1

Published online: 31 Mar. 2022

Análisis comparativo de grupos CLIL de Educación Secundaria en relación a la satisfacción, uso y transferencia del inglés en múltiples contextos de aprendizaje

Sergio David Francisco Déniz

Departamento de Didácticas Específicas
Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad de La Laguna
sfrancis@ull.edu.es

María Saray Mallorquín Rodríguez

Departamento de Didácticas Específicas
Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad de La Laguna
saraymallorquin@hotmail.com

Resumen

Esta investigación se ha desarrollado en un centro educativo público de Tenerife en el que se lleva a cabo un proyecto de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE o CLIL por sus siglas en Inglés). Han participado un total de 120 alumnos/as que cursan la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Los resultados extraídos, de forma general, no son positivos y por ese motivo se ha realizado un análisis comparativo entre las diferentes variables y cursos participantes para mostrar una visión crítica y constructiva. Finalmente, las conclusiones tienen su origen en una serie de aspectos aportados por los propios aprendices, que tienen como objetivo la reflexión y el replanteamiento de diversos aspectos pedagógicos y lingüísticos que se están desarrollando en la enseñanza CLIL.

Palabras clave: educación secundaria (ESO), Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), competencia lingüística, aprendizaje integrado, motivación y contextualización lingüística del aprendizaje.

Comparative analysis of Secondary-level CLIL groups regarding satisfaction, use and transference of English in multiple learning contexts

Abstract

This research has been carried out in a public school in Tenerife where a Content and Language Integrated Learning (CLIL) project is being developed and 120 students from secondary levels have participated. In general terms, the results obtained are not positive. Thus, a comparative analysis has been carried out between the different variables and the courses to show a critical and constructive point of view about it. Finally, the conclusions, that were developed regarding several contributions made by the apprentices themselves, will contribute to reach a final reflection and to reconsider several pedagogical and linguistic aspects that are being developed in CLIL teaching.

Key words: secondary school, Content and Language Integrated Learning methodology (CLIL), linguistic competence, integrated learning, motivation and contextualization of linguistic learnings.

1. Introducción

Este estudio tiene como objeto la preocupación creciente ante la falta de estandarización en los procesos de aprendizaje que desarrolla el alumnado en enseñanzas centradas en aprendizaje plurilingüe. Los métodos de enseñanza y aprendizaje están en constante actualización y reformulación y esto, en parte, genera desconcierto y reticencia a reflexionar sobre la vigencia de los enfoques más tradicionales que, a la par, son los más extendidos. De esta forma, se puede observar la carencia de un modelo o de estándares que sean propios del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE o CLIL por sus siglas en inglés) tanto en la etapa de Educación Primaria como en la Educación Secundaria Obligatoria. En este caso, la etapa de Educación Primaria servirá como base el aprendizaje del alumnado y Secundaria será el contexto principal de este análisis.

A su vez, la reflexión sobre los datos obtenidos en este estudio servirá para constatar la posible necesidad de formación de los docentes especialistas en CLIL así como la confirmación de una posible falta de homogeneización en los procesos de aprendizaje en contextos bilingües. De esta manera, se tratan cuestiones que afectan a la transferencia de los conocimientos del alumnado que adquiere en el aula y que se pretende que sean parte de su realidad más cercana en forma de herramientas competenciales. Se reflexiona sobre la trascendencia de que el alumnado sea capaz de asimilar el aprendizaje formal y retenerlo en la memoria a largo plazo para posteriormente ser capaces de aplicarlo de forma efectiva y significativa en situaciones reales (Sweller, 1994).

Asimismo, el alumnado participante pertenece a una generación que se define por su inmediatez debido a la influencia de las tecnologías, la ansiedad y la frustración en el proceso de aprendizaje. Esta ansiedad y frustración, en muchas ocasiones, están causadas porque están acostumbrados a solucionar sus problemas ‘a golpe de clic’ y a usar la memoria a corto plazo, que les permite usar sus conocimientos de forma inmediata. Sin embargo, la carga cognitiva en lengua extranjera a la que está sometida el alumnado podría ser la causa que provoque consecuencias como las anteriormente mencionadas además de desinterés, falta de motivación e incapacidad para el manejo de un gran volumen de información (Sweller, 1994).

Los objetivos principales que conforman el eje principal de esta investigación son los siguientes:

- Verificación de la ausencia de homogeneización en objetivos y modelos de enseñanza CLIL.
- Identificación de falta de estandarización en las propuestas metodológicas implementadas en el aula CLIL.
- Reflexión acerca de si el alumnado transfiere el conocimiento académico (currículo formal) a su realidad inmediata (currículos no formal e informal).
- Conocimiento del nivel de satisfacción del alumnado sobre su competencia de comunicación en lengua extranjera.

2. Marco teórico: legislación y conceptualización metodológica

La normativa española que regula de manera específica la mejora y la adquisición de lenguas extranjeras tiene un fuerte impulso en el año 2006 con la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE). Como se apunta en esa ley educativa, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) y la Unión europea tenían como objetivo entre otros «mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros, aumentar la movilidad y los intercambios y reforzar la cooperación europea». Es necesario promover el aprendizaje de lenguas extranjeras debido a la comunicación creciente, la interculturalidad e interdependencia entre países, la innovación tecnológica y un mundo laboral globalizado.

A nivel estatal y atendiendo a las directrices europeas, la aprobación de la Ley Orgánica de mejora de la calidad educativa, 8/2013 (LOMCE) significó un paso adelante en cuanto a políticas de educación plurilingüe. A nivel de la comunidad autónoma de Canarias, la Ley 6/2014, de 25 de julio de educación no universitaria establece las bases para lograr un sistema educativo inclusivo y equitativo para el alumnado. Esta ley fomenta que los alumnos y las alumnas sean capaces de comunicarse en los diferentes idiomas que se imparten a lo largo de las etapas educativas, tanto en la primera como la segunda lengua extranjera.

Asimismo, en el artículo 23.7 el Gobierno de Canarias destaca que se fomentarán proyectos para el aprendizaje y adquisición de idiomas y educación CLIL) en la que se integran los contenidos curriculares usando una lengua extranjera como medio vehicular de comunicación. En el año 2004, se puso en marcha el Programa AICLE que tenía como objetivo integrar la lengua extranjera en la enseñanza de diversas materias en la etapa de Educación Primaria. Para dar continuidad a este programa se desarrolló el Plan de Impulso de Lenguas Extranjeras de Canarias (PILE) (Gobierno de Canarias, 2017). Este plan se instauró en el curso académico 2016/2017 y pretende expandir el objetivo del programa AICLE anterior a todas las etapas educativas y atender el aspecto formativo de los docentes. Finalmente, la Consejería de Educación y Universidades, Cultura y Deportes pretende por medio del Plan PILE que el alumnado adquiera de forma gradual al menos una lengua extranjera a través (AICLE o CLIL por sus siglas en inglés).

Como ha quedado expuesto anteriormente, las medidas adoptadas por las diferentes instituciones gubernamentales con respecto al tratamiento de la educación plurilingüe son relativamente nuevas y el logro de objetivos a nivel macro no será una realidad hasta dentro de unos años aproximadamente. No obstante, la implementación de planes específicos (Proyecto AICLE, Plan PILE) que se han desarrollado durante varios años puede facilitar una mejora o adecuación sustancial de la didáctica al contexto plurilingüe. Además, habrá que ver de qué forma la Ley 3/2020 (LOMLOE), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación a través de las nuevas concreciones curriculares incide más en esta cuestión. En el documento de la ley no se recoge ninguna directriz o alusión específica al contexto de educación bilingüe en el ámbito nacional.

Una vez presentados los correspondientes marcos legislativos así como las líneas de acción directas adoptadas en la comunidad autónoma de Canarias se estima adecuado realizar un recorrido superficial por los diferentes principios metodológicos que van a incidir en el prisma de las observaciones y reflexiones de este estudio.

En la punta del paraguas (entiéndase como esquema que abarca diferentes aspectos relacionados entre sí) situamos el paradigma socio-constructivista de Vygotsky (1988) a raíz de la previa propuesta teórica de Piaget (1991) sobre el constructivismo como explicación plausible a la forma de adquisición del conocimiento por parte del ser humano. De acuerdo con Piaget, el individuo construye el conocimiento mediante el logro de un equilibrio entre los saberes nuevos y los ya adquiridos, de forma que se realizan

dos procesos, estos son asimilación y acomodación de la nueva información. Es decir, se activa un esquema cognitivo o conocimiento previo debido a la exposición a un conocimiento nuevo y por lo tanto se genera un cambio en la cognición del aprendiz (Carretero, 2002). Sin embargo, gracias a Vygotsky y la trascendencia que su trabajo adquiere durante los 80 del siglo pasado, el constructivismo adopta un matiz que incrementa su relevancia y actualidad constatable en cualquiera de las tendencias y enfoques educativos actuales, como indicaremos más adelante. Así, el aprendiz se convierte en un sujeto activo que construye su conocimiento de forma colectiva y en sociedad, mediante diferentes agrupamientos, y para su uso en contextos sociales y culturales de diferente índole a través del lenguaje (Hernández, 2008). De esta manera, los procesos interpersonales inciden en la forma en la que el individuo construye y reconstruye su conocimiento.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, dos de los enfoques más extendidos en consonancia con el planteamiento socioconstructivista son el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el Aprendizaje Basado en Tareas (TDL por sus siglas en inglés). Se entiende como Aprendizaje Basado en Problemas¹ aquel en el que se planifica una secuenciación de actividades o tareas en las que el objetivo último es la resolución de un problema o la contestación a una pregunta de carácter reflexivo. De esta forma, el/la aprendiz se embarca en un proceso de investigación y creación donde se favorece la autonomía, la cooperación y la difusión de un resultado final de aprendizaje.

Según Pérez Gómez (2012), gracias al ABP se pueden desarrollar tres tipos de procesos mentales;

- **Mente científica y artística:** desarrollo de competencias para el empleo y uso del conocimiento de manera crítica y creativa.
- **Mente ética y solidaria:** generación de habilidades para una mejor convivencia en grupos heterogéneos.
- **Mente personal:** adquisición de una capacidad crítica para el desarrollo de una vida autónoma y plena.

¹ Para ampliar información, consultar el siguiente recurso web elaborado por el Gobierno de Canarias <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/pedagogic/aprendizaje-basado-proyectos/>

Aunque con muchas similitudes con el ABP, el TDL se diferencia en la estructuración del modelo de aprendizaje en pre-tarea, tarea y post-tarea. Los/las aprendices emplean la lengua con un fin comunicativo para la resolución de una tarea concreta que puede ser desde una situación-problema, un *roleplay*, un juego, etc. Previamente a la focalización de las dinámicas centradas en la tarea, los/las aprendices han sido preparados mediante el descubrimiento del conocimiento y la práctica del mismo en actividades y ejercicios menos exigentes que los incluidos a posteriori (Willis, 2007).

Entre las ventajas a destacar de la implementación de este enfoque de acuerdo con Willis y Willis (2007) , señalamos las siguientes:

- En la realización de la tarea el/la aprendiz cuenta a su disposición no sólo con el conocimiento lingüístico nuevo sino también con su conocimiento previo para la interacción y el logro de los objetivos fijados.
- La contextualización del aprendizaje se realiza de la forma más natural posible y atendiendo a la personalización del proceso para favorecer una experiencia más significativa.
- El input al que se expone el alumnado es mucho más rico y variado.
- El uso de la lengua extranjera se centra en las necesidades reales de empleo para la práctica comunicativa que se debe acometer.

El aprendizaje cooperativo se puede considerar afín al paradigma socioconstructivista ya que favorece la cooperación entre iguales y esto mejora el aprendizaje y la capacidad de desarrollo potencial del aprendiz (habilidad para resolver un problema mediante la orientación del docente o cooperación entre compañeros/as) de acuerdo con la zona de desarrollo próximo establecida por Vygotsky (1995). Entre las principales características que distinguen al aprendizaje cooperativo de trabajos grupales destacamos las siguientes (García, Traver y Candela, 2019):

- La realización efectiva de las dinámicas de aprendizaje mediante grupos cooperativos depende de la interdependencia positiva entre los integrantes del grupo.

- Adquiere la misma importancia tanto la responsabilidad individual como la colectiva para lograr los objetivos de aprendizaje que se planteen.
- La composición de los grupos cooperativos será lo más heterogénea posible.
- El liderazgo en los grupos cooperativos es compartido puesto que cada miembro tiene un rol asignado y toma la iniciativa en su tarea específica.
- El/la docente debe enseñar al alumnado técnicas, estrategias y habilidades necesarias para realizar el aprendizaje cooperativo eficientemente.
- En el aprendizaje cooperativo se prioriza el trabajo de aula para un correcto seguimiento del mismo por el profesor/a.

Atendiendo al resultado de numerosas investigaciones que recogen de una forma sintetizada García, Traver y Candela (2019) resaltamos las siguientes ventajas de implementar el aprendizaje cooperativo en el aula:

- A causa de la interacción entre pares, que genera una mayor receptividad, el alumnado aprende actitudes, valores, habilidades e información.
- La motivación en el aprendizaje aumenta debido a las relaciones interpersonales.
- Se facilita la oportunidad de practicar la conducta prosocial (ayudar, compartir, cuidar, etc, al otro) gracias a la interacción entre iguales.
- El/la aprendiz adquiere una mayor perspectiva con respecto al planteamiento de un problema o situación.
- Se potencia la autonomía y toma de decisiones del individuo en un proceso de cooperación.
- Se desarrollan actitudes positivas hacia los compañeros/as.
- Se fomenta una mayor interdependencia y comunicación entre los miembros del grupo.
- Se descentraliza la distribución de la información del profesor/a.

Resulta conveniente establecer una diferencia entre los dos tipos de implementación CLIL que se llevan a cabo en el centro de experimentación. Haciendo alusión a una de las dicotomías más establecidas dentro del aprendizaje bilingüe (Bentley, 2010), identificamos el Soft CLIL (o AICLE moderado) que se caracteriza por ser un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en la lengua y proyectado desde la lengua. Esto quiere decir que el Soft CLIL se distingue de un aprendizaje EFL (English as a Foreign Language) en que el contenido específico abarcado es mucho más amplio y las unidades didácticas o situaciones de aprendizaje hacen una mayor referencia al contenido específico no lingüístico. De esta forma, el objetivo principal siempre es el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Sin embargo, el Strong CLIL (o AICLE intensivo) pone el acento en el contenido específico no lingüístico y se parte desde un enfoque centrado en la adquisición de dicho contenido. Así, el foco del aprendizaje reside no sólo en la adquisición del contenido específico sino en la aplicación del mismo en situaciones de resolución de problemas.

El *scaffolding* o andamiaje es una técnica de aprendizaje que está vinculada tanto a la Zona de Desarrollo Próximo como al paradigma socio-constructivista de Vygotsky. De acuerdo con Vygotsky en el *scaffolding* el/la docente facilita el desarrollo del aprendiz y le proporciona estructuras de apoyo para pasar al siguiente nivel de su proceso de aprendizaje (Raymond, 2000). De este modo, el potencial real del aprendiz se ve favorecido ya que una mayor interdependencia generará más autonomía a medio y largo plazo. De acuerdo con Lewis (2019) para favorecer el *scaffolding* es recomendable incluir las siguientes estrategias dentro de la práctica docente:

- Activación del conocimiento previo del aprendiz
- Planteamiento de una contextualización del aprendizaje interesante para el alumnado
- Adecuación de las dinámicas a la capacidad y el potencial real de aprendices
- Facilitación de técnicas y estrategias para el desarrollo de la metacognición en el aprendizaje

- Proposición de modelos específicos a modo de ejemplo para la correcta consecución de objetivos y resultados de aprendizaje.
- Uso de apoyo visual y pistas para garantizar la comprensión, memorización y empleo de la información.

3. Contextualización de la investigación

Este estudio se ha desarrollado en un centro educativo público en la isla de Tenerife, concretamente en la zona metropolitana de Santa Cruz. En este centro educativo, el Instituto de Educación Secundaria Autor, se imparten enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato. Este instituto cuenta con tres líneas y en torno a 600 alumnos/as. El claustro de profesorado está compuesto por 52 docentes, siete de ellos comparten turno de mañana y tarde y la mayoría (aproximadamente el 70 %) tienen plaza definitiva en el centro. Asimismo, este centro desarrolla, entre sus muchos proyectos, el proyecto AICLE. Este proyecto comenzó en el curso escolar 2013-2014 en uno de los grupos de 1º ESO en el que se impartía Biología/Sociales, Tecnología e Inglés usando la lengua extranjera. A partir de este momento se empezó a desarrollar el proyecto AICLE. Cada año se fue incorporando un grupo de Secundaria hasta que en el curso escolar 2016-2017 ya se había integrado un grupo de 4º ESO. Fue en este momento cuando el centro decide incluir en este proyecto AICLE una modalidad denominada semi-AICLE que consistía en la impartición de una materia usando la lengua extranjera, esto permitió integrar un grupo más de cada curso y dar así una mayor inclusión al alumnado en este tipo de enseñanzas AICLE. En la actualidad, en el proyecto AICLE se imparten las siguientes materias: Matemáticas, Tecnología, Biología y Geología, Sociales, Educación Física e Inglés. No obstante, este proyecto AICLE está en constante proceso de mejora en el centro, puesto que tanto los docentes como el equipo directivo realizan actividades formativas con las que se pretende mejorar la práctica educativa y, también trabajan de forma conjunta en acciones metodológicas y aspectos de innovación educativa.

4. Planteamiento/método

4.1. Instrumentos.

El instrumento principal que se ha usado para la recogida de datos ha sido la encuesta. Esta encuesta se organiza en tres partes, en primer lugar un espacio introductorio denominado ‘antecedentes del alumnado’ en el que se busca extraer información relevante del alumnado que participa. Asimismo, la encuesta presenta doce preguntas de tipo cerradas con alternativas que se miden según la escala de Likert. Las respuestas alternativas que se le presentan al alumnado son: nada de acuerdo, poco de acuerdo, de acuerdo y muy de acuerdo. Cada variable perteneciente a la escala de Likert se ha traducido en una escala numérica 1-4 (en la que 1 representa la variable nada de acuerdo y 4 muy de acuerdo) para la obtención de datos cuantitativos. A su vez, la segunda parte de esta encuesta consta de diez preguntas abiertas, en las que se pretende indagar acerca de cuestiones relacionadas con la frustración en el aprendizaje del idioma, las actividades que se realizan, usando la lengua inglesa, tanto en el centro como fuera, los aspectos que mejoraría en el aula CLIL, el tipo de trabajos que se realizan en el aula y los agrupamientos que se llevan a cabo, entre otros factores. Esta parte de la encuesta resulta de gran interés ya que permite averiguar las preocupaciones, dificultades y motivaciones del alumnado en el aula CLIL y permite un análisis cualitativo de la muestra.

El instrumento que se ha utilizado para el análisis de la confiabilidad de los datos ha sido el modelo del Alfa de Cronbach. Atendiendo a este factor (0.710), se ha tenido en cuenta finalmente siete de las doce preguntas cerradas escogidas originalmente.

4.2. Resultados y discusión.

Los gráficos expuestos a continuación corresponden a las siete variables seleccionadas. Previamente al análisis debe señalarse el número de integrantes que conforman cada curso.

Tabla 1. Numero de alumnado por grupo y total de la muestra. Fuente: propia

| Curso | Alumnado |
|-------------|----------|
| 1º ESO B | 20 |
| 1º ESO Semi | 12 |
| 2º ESO A | 25 |
| 2º ESO B | 13 |
| 2º ESO C | 6 |
| 3º ESO | 24 |
| 4º ESO | 19 |
| Total | 119 |

En relación a la primera variable *1. ¿Estás contento/a con tu nivel de inglés actual?*, se puede apreciar en la figura 1 que existe una tendencia general favorable en los cursos superiores. También, a simple vista predomina la valoración positiva (≥ 3.00) del nivel de inglés con respecto a la negativa, en un total de cuatro cursos sobre siete. Realizando una apreciación más específica, resulta destacable las medias adquiridas en 2º ESO A 3.28 y 3º ESO 3.13. No consideramos como un dato fiable la media adquirida en 2º ESO C 3 debido a que la muestra válida ha sido escasa para poder determinar conclusiones generales sobre ese grupo al completo. Si se tiene en cuenta la constante de que a mayor tiempo en una formación CLIL adecuada mejor será la valoración del alumnado sobre su propio nivel de inglés cabría cuestionarse por que no se sigue esta tendencia y habría que indagar sobre la experiencia previa de estos grupos así como el tipo de metodología implementada en su experiencia de aprendizaje previa y actual, ya que no contemplamos el hecho de que se exista una satisfacción generalizada sobre la competencia lingüística solo por el desempeño lingüístico llevado a cabo durante el curso actual.

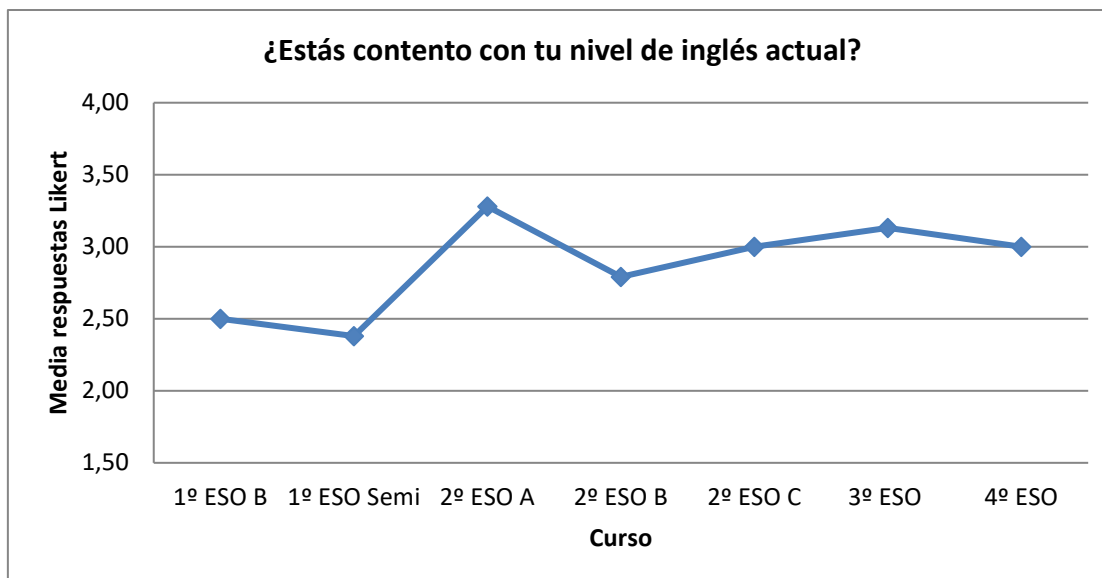


Figura 1. Media de 1. *¿Estás contento/a con tu nivel de inglés actual?*. Fuente: propia

Otro factor posiblemente determinante en las valoraciones de los participantes podría ser la formación extracurricular del alumnado. Quizás la asistencia a escuelas de idiomas, campamentos bilingües, preparación de exámenes de certificación lingüística, entre otros, hayan incidido en la mejora de la competencia lingüística y por ende en la autovaloración de la misma por parte de los/las aprendices de aquellos grupos con medias más altas. No obstante, creemos que una evolución notoria en el desempeño de las destrezas lingüísticas de una lengua extranjera debe focalizarse principalmente en el tratamiento de las mismas dentro de la educación formal para que posteriormente tenga transferencia hacia otros contextos de aprendizaje.

Por último, en relación a esta primera variable, queremos destacar la media 2.38 que corresponde al curso de 1ºESO ‘Semi’. Teniendo en cuenta que en 2º ESO B también se trabaja Soft CLIL y la media obtenida es 2.79, inferior a 2º ESO A que no es Soft CLIL, nos suscita otro interrogante, esto es, la dicotomía entre implementar Hard CLIL o Soft CLIL. Sin embargo, se considera que es una cuestión demasiado compleja como para emitir un juicio determinante sin suficientes parámetros e información que pueda apoyar un argumento sólido en contra de realizar esta diferenciación dentro de un contexto de educación bilingüe.

La segunda variable que vamos a observar corresponde con la pregunta número 3: *¿Te ves capaz de seguir todas las clases en CLIL?*. De los siete grupos solo tres han realizado

una valoración positiva (≥ 3.00) (ver figura 2). Cabe destacar que al igual que en la pregunta 1. *¿Estás contento/a con tu nivel de inglés actual?* son los grupos de 2º ESO A 3.28, 3º ESO 3.33 y 4º ESO 3.42 los que presentan mejores valoraciones. Resulta evidente mencionar que ambas variables están estrechamente relacionadas y que los resultados arrojados en la pregunta 3 son determinantes para la respuesta a la pregunta 1. En este caso, a excepción del grupo de 2º ESO A, sí se da la constante más natural en un proceso de aprendizaje, esto es, que a mayor tiempo de exposición de la lengua extranjera y mayor interacción en la misma mejor seguimiento de las clases y, por ende, mejor competencia lingüística, al menos en lo que concierne a la adquisición y desarrollo de las destrezas lingüísticas receptivas, tales como la recepción audiovisual, escucha oral y lectura (Consejo de Europa, 2020). Por lo tanto, los grupos con valoraciones más altas probablemente obtendrán una mayor satisfacción en el seguimiento de las clases y/o realización de las dinámicas al poder comprender más fácilmente las mecánicas y el nuevo conocimiento presentado.

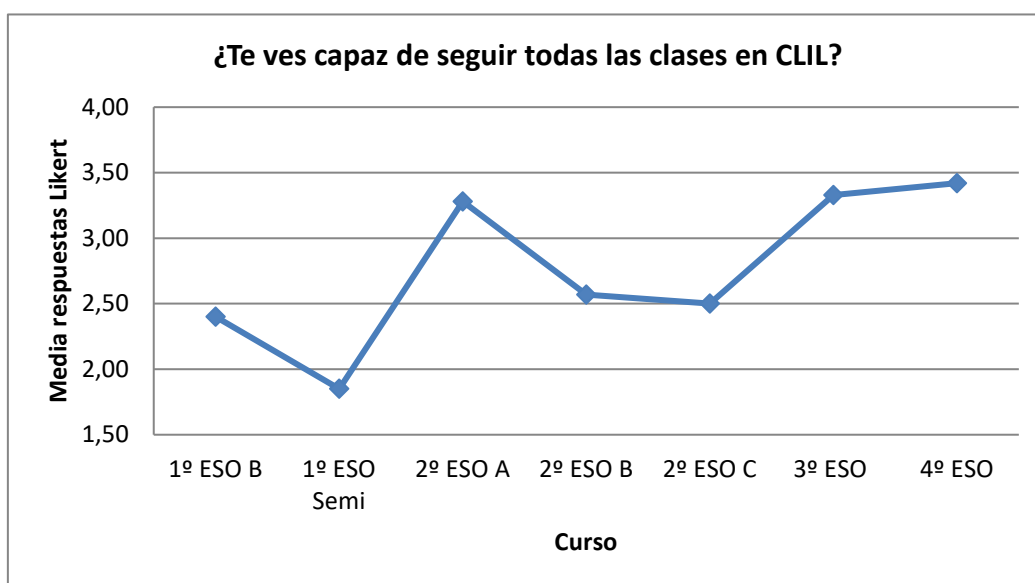


Figura 2. Media de 3. *¿Te ves capaz de seguir todas las clases en CLIL?*. Fuente: propia

Independientemente de que se siga una metodología más tradicional en la que impera la clase magistral o se opte por metodologías alternativas más relacionadas con un enfoque socio-constructivista, parece esclarecedor que el *input* que generalmente recibe el alumnado en clase se aleja en gran parte de las posibilidades reales de comprensión, producción e interacción lingüística que este posee para desenvolverse en este contexto

formal de aprendizaje. Sin un conocimiento extenso de las dinámicas específicas no podemos dilucidar si realmente se presta atención a un uso comunicativo de la lengua extranjera y a una construcción del *subject specific literacy* (Unsworth, 2000). Sin embargo, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)(Consejo de Europa, 2020) las actividades deben centrarse en el empleo de la lengua para situaciones reales y la realización de tareas de índole variada por parte de los aprendices. Si no se enfatiza la participación activa del alumnado en el proceso del aprendizaje las valoraciones obtenidas no podrán ser susceptibles de cambios en el futuro en ese sentido. Sería conveniente que el profesorado, especialmente el que trabaja con los grupos con valoraciones más negativas, realizase una valoración del EMI (English as Medium of Instruction) utilizado en el aula y emplease herramientas de recogida de *feedback* para detectar de una forma más específica por qué la interacción lingüística en el aula es ineficiente.

Otra sugerencia que estimamos oportuna incluir sería realizar algún seminario de trabajo en el cual el profesorado que trabaja con los grupos con mejores valoraciones exponga sus experiencias de aprendizaje y señale qué aspectos considera más efectivos de forma que se puedan unificar líneas de acción con respecto al EMI en todos los grupos y así evitar sobrecargas cognitivas e innecesarias que en muchos casos dista de la competencia lingüística del alumnado y de sus propios intereses y necesidades educativas reales. Como se puede observar en la figura 2, aunque en el caso de 3º ESO y 4º ESO también pueda ser resultado de más años de exposición y práctica de la lengua extranjera en entornos de aprendizaje bilingüe, 2º ESO A realiza de forma generalizada la valoración más optimista con respecto a la variable 3. No obstante, se debería contemplar también la incidencia de factores tales como la introducción gradual y el trabajo progresivo en un contexto CLIL a través del *scaffolding*. En función de cómo el docente emplea unas técnicas u otras facilitará un aprendizaje más efectivo y significativo o no (Raymond, 2000). El empleo de estrategias específicas para favorecer un andamiaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje CLIL puede generar mayor autonomía y capacidad resolutoria ante los obstáculos o retos que surgan en dicho proceso (Lewis, 2019).

Para finalizar, en relación a esta pregunta 3, volvemos a incidir en el resultado tan negativo obtenido en el grupo 1º ESO Semi 1.85. Como se ha señalado previamente, quizás esta valoración sea otro resultado más de la implementación de Soft CLIL en el aula. No obstante, sin un conocimiento amplio de su puesta en práctica no podemos

dilucidar si se debe al Soft CLIL en sí o a una carencia de preparación metodológica por parte del profesorado implicado con respecto al mismo. Además, es interesante el resultado obtenido en el grupo de 2ºESO C 2.50 y que, en cierta medida, contradice su valoración favorable de la pregunta 1.

En relación a las medias obtenidas para la variable 6: *¿En las clases CLIL puedes participar más y de forma más activa que en el resto?* (ver figura 3), en este caso solo 4ºESO refleja valoraciones positivas 3.11 acerca de la acción e interacción realizada por ellos mismos dentro del aula CLIL. En un segundo puesto situaríamos a 3º ESO con una media de 2.88 que a pesar de no ser favorable está cerca de serlo. Y por último, destacaríamos el 2.60 obtenido en 2º ESO A.

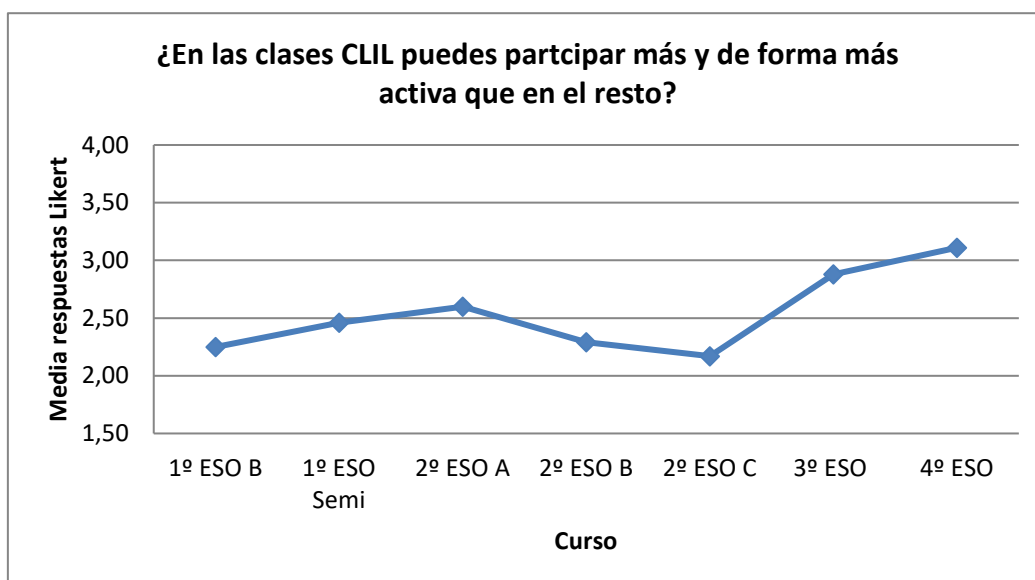


Figura 3. Media de 6. *¿En las clases CLIL puedes participar más y de forma más activa que el resto?.*

Fuente: propia

Se estima oportuno señalar si realmente estas medias responden a una dificultad lingüística o una ineficacia en la praxis de una metodología concreta. No obstante, la gestión de la participación del alumnado dentro del aula presta atención a ambos factores por igual. Esto puede considerarse una labor compleja ya que no solo hay que fomentar que haya un equilibrio en relación al nivel de participación de todo el alumnado si no que también hay que priorizar aquellas intervenciones que son cruciales para una mejora significativa de la competencia lingüística de aquellos y aquellas aprendices que demuestran una menor implicación en el aula, mayor falta de motivación o simplemente

una competencia lingüística más ineficaz. De acuerdo con el enfoque orientado a la acción (Consejo de Europa, 2020), se deben tener en cuenta varias consideraciones antes de pasar a la práctica tales como la visualización del aprendiz como un agente social cuya prioridad es la comunicación para fines específicos, el equilibrio entre un aprendizaje de la lengua individual y colectiva, y el plurilingüismo y pluriculturalismo como herramientas para transferir aquellas estrategias y conocimientos de la lengua materna que sirvan en el uso de la lengua extranjera en un contexto de aprendizaje u otro. En conclusión, el objetivo fundamental debe ser la realización de tareas colaborativas donde el foco no es la lengua sino el medio para acometerlas satisfactoriamente.

Teniendo en cuenta el contexto CLIL, no se concibe como posible alcanzar un equilibrio entre la adquisición/aprendizaje de lengua extranjera y contenidos específicos sin unas valoraciones medias positivas de esta cuestión.

Para concluir con esta variable, estimamos oportuno señalar que, en este caso en concreto, la media obtenida en 1º ESO Semi es, por primera vez, ligeramente superior 2.46 a la media obtenida en 1º ESO B 2.25. Además, en 2º ESO B, otro de los grupos en los que se trabaja mediante Soft CLIL, se ha obtenido la segunda media más negativa. De nuevo, es llamativo hallar estos resultados en los grupos Soft CLIL si además se tiene en cuenta que la integración de la lengua extranjera en las dinámicas es más reducida. Por consiguiente, cabría preguntarnos ¿la forma en la que se está llevando a cabo el Soft CLIL genera algún beneficio con respecto a los grupos en los que no se emplea?

Con respecto a la variable 7. *¿Las horas de conversación facilitan y están relacionadas con las clases CLIL?*, los resultados obtenidos (ver figura 4) esbozan una imagen similar a la analizada en la anterior variable. Solo 4º ESO con una media de 3 refleja valoraciones realmente positivas, no obstante, tanto 2º ESO A 2.84 como 3º ESO 2.70 se acercan mucho a una valoración positiva. Quizás en este caso en concreto haya que tener en cuenta la media tan alta de 2º ESO C 3.17 que puede estar condicionada por ser un grupo tan reducido de participantes y el foco de las dinámicas de conversación se centre expresamente en las necesidades lingüísticas del alumnado con respecto a las asignaturas CLIL.

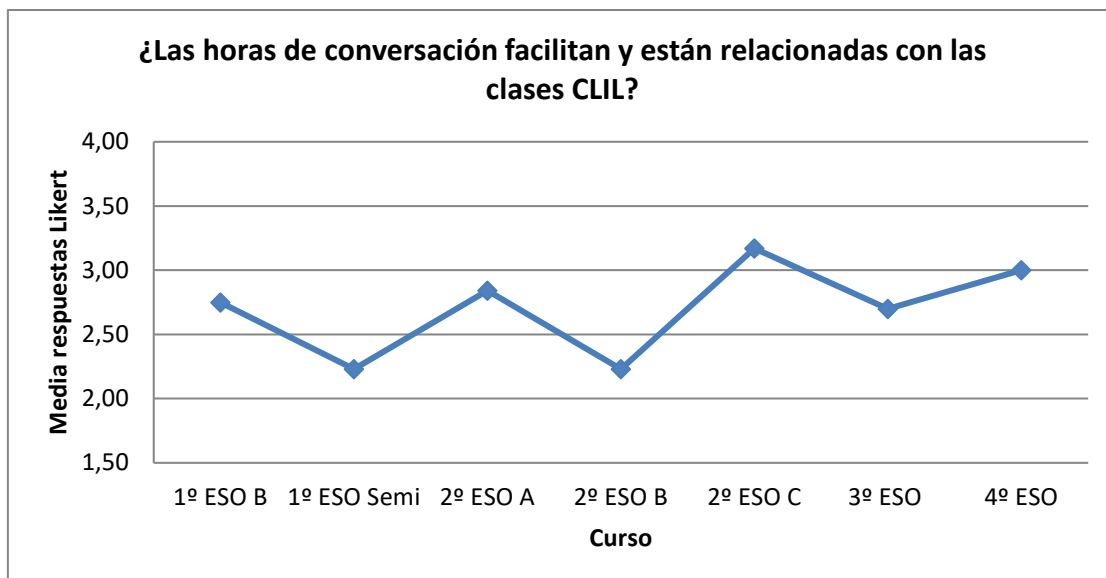


Figura 4. Media de 7. *¿Las horas de conversación facilitan y están relacionadas con las clases CLIL?*.
Fuente: propia

En primer lugar, estimamos que habría que indagar cómo se está realizando la coordinación entre el profesorado de áreas CLIL y el específico encargado de las horas de conversación. Es decir, hasta qué punto existe una comunicación real entre los y las docentes de CLIL y el departamento de inglés. Posteriormente, habría que constatar que estas horas están destinadas a la mejora de la competencia lingüística en lo que concierne los actos comunicativos que tienen lugar en el aula CLIL. Al parecer, la percepción del alumnado en la mayoría de los grupos resulta esclarecedora con respecto a esta cuestión. Por otro lado, sería necesario profundizar en los factores que han condicionado una percepción tan positiva en 4º ESO, esto es, si se debe al enfoque llevado a cabo con este grupo en exclusiva, si el o la docente a cargo de este grupo solo se encarga de este grupo o realmente se ha podido coordinar satisfactoriamente con el profesorado que imparte en este curso, por nombrar varios principios de causalidad.

Se estima conveniente incidir de nuevo en las valoraciones negativas 2.23 y que vuelven a situar en las posiciones más bajas a los grupos Soft CLIL de 1º ESO Semi y 2º ESO B. Suponemos que con los grupos de Soft CLIL el enfoque de las horas de conversación será algo distinto al resto de grupos. Esto puede deberse a que el porcentaje de *input* y, por ende, *output* será inferior en lengua extranjera.

En relación a la variable 8: *¿Es diferente estudiar/trabajar una asignatura en inglés individualmente*, consideramos que hay que matizar el propósito de esta pregunta, esto es, si el alumnado es capaz de identificar y diferenciar entre el trabajo individual y el grupal, ya sea colaborativo y/o cooperativo, en el aula CLIL. A simple vista, y salvo la excepción cuestionable del grupo de 2º ESO C 3.50, se puede observar (ver figura 5) que todos los grupos implicados en este estudio de forma mayoritaria no ven claras disimilitudes entre un enfoque y otro.

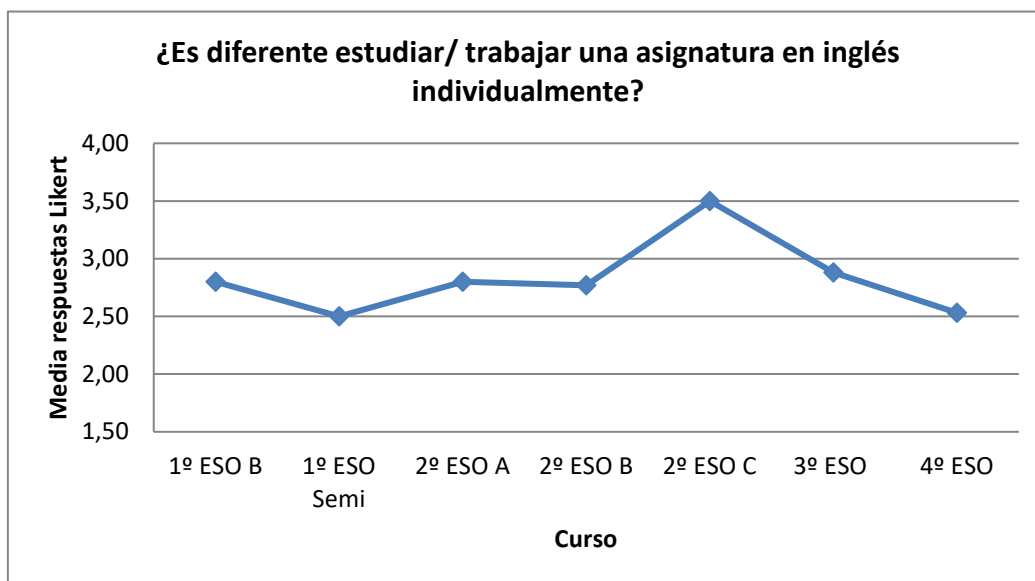


Figura 5. Media de 8. *¿Es diferente estudiar/trabajar una asignatura en inglés individualmente?*. Fuente: propia

Por consiguiente, cabe preguntarse qué tipo de agrupamientos se realizan en las dinámicas CLIL, es decir, cuál es el criterio que se sigue, si se tiene en cuenta principios metodológicos del aprendizaje cooperativo y colaborativo o no, si realmente se ha instruido al alumnado sobre cómo trabajar de esta manera para garantizar un aprendizaje eficaz y transversal en todas las áreas CLIL, cuáles han sido sus experiencias de aprendizaje previa con respecto a esta cuestión, etc.

Sin embargo, es cierto que las medias obtenidas no son significativamente bajas, lo que podría considerarse como el aspecto más optimista. Quizás con una serie de modificaciones que tengan en cuenta los siguientes parámetros del trabajo cooperativo (Alarcón, 2004): interdependencia positiva entre miembros del grupo, interacción cara a cara, responsabilidad individual para el logro de objetivos comunes, relaciones

interpersonales para la potenciación de las fortalezas del grupo, y procesamiento de grupo de cara a establecer una reflexión sobre el aprendizaje y su actuación dentro del mismo se podría incidir en la mejora de su proceso de enseñanza aprendizaje. En cambio, si somos algo más ambiciosos e idealistas, lo interesante sería indagar sobre los conocimientos y formación adquirida por el profesorado acerca del aprendizaje cooperativo y colaborativo para luego vislumbrar los cambios pertinentes en las dinámicas de aula.

Con respecto a la variable 10. *¿Se realizan proyectos/tareas en las clases CLIL?*, de acuerdo con las ventajas señaladas sobre el ABPy el TDL en el marco teórico de esta investigación las medias obtenidas reflejan una opinión casi mayoritaria más esperanzadora. Siguiendo la tendencia en el resto de variables analizadas se puede observar (ver figura 6) que las percepciones más negativas se hayan en los grupos Soft CLIL de 1º ESO Semi 2.38 y 2º ESO B 2.50. Teniendo en cuenta estas medias es aún más notoria la reflexión previa sobre la variable 8, ya que se sobreentiende que en el trabajo mediante proyectos y tareas se prioriza la organización por grupos de aprendices y no al contrario, es decir, de forma individual.

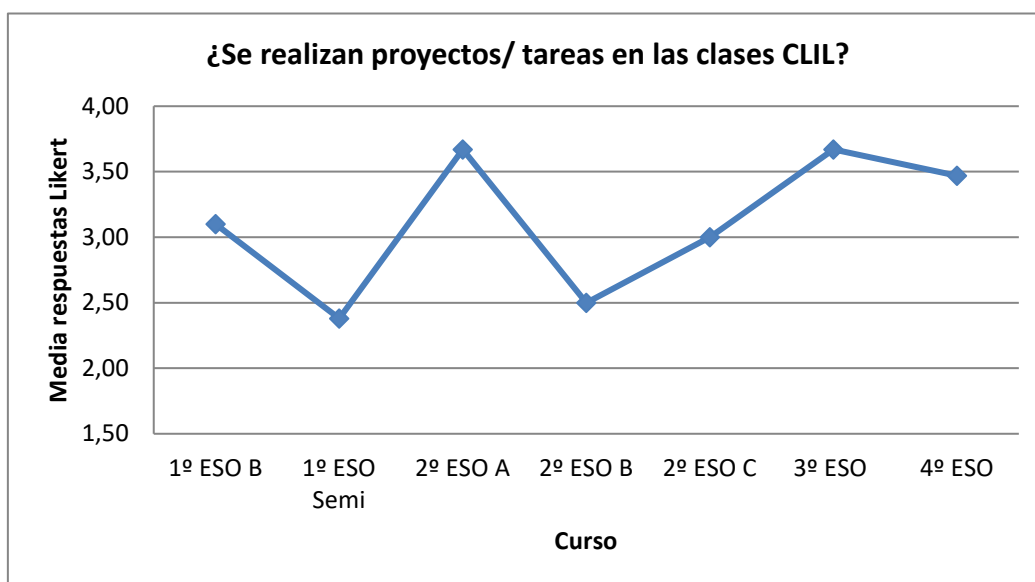


Figura 6. Media de 10. *¿Se realizan proyectos/tareas en las clases CLIL?*. Fuente: propia

Se estima oportuno destacar, de nuevo haciendo hincapié en la tendencia identificada en el resto de variables, las medias más positivas localizadas en los grupos de 2º ESO A

3.67, 3º ESO 3.67 y 4º ESO 3.47. De esta forma, se demuestra la relación que existe entre variables y lo que implica aplicar unas propuestas metodológicas en favor de otras. Consecuentemente, estos grupos son los que expresan mayor satisfacción con su nivel de inglés, una participación más activa en el aula CLIL y un mejor seguimiento y comprensión de las dinámicas realizadas.

La adquisición de aprendizajes y el *scaffolding* de estrategias y procesos mediante la aplicación de los mismos en situaciones de aprendizaje donde se requiere una experiencia significativa y contextualizada puede contribuir a una percepción tan contrastable entre los grupos, véase la media obtenida en 2º ESO A, que trabajan más siguiendo este modelo de aprendizaje y los grupos que reciben quizás un aprendizaje CLIL más instruccional y/o tradicional en el que la memorización del conocimiento va en detrimento de la aplicación e interiorización del mismo a largo plazo.

Para concluir, nos centraremos finalmente en la pregunta número 12. *¿Te ves capaz de hablar o interactuar con otras personas en inglés fuera del instituto?* (ver figura 7). Como sucede con el resto de variables, es oportuno señalar los tres grupos que han destacado en sus valoraciones positivas, estos son 2º ESO A 3.17, 3º ESO 3.33 y 4º ESO 3.21. Se puede apreciar que no se sigue la tendencia de a mayor tiempo en un entorno de aprendizaje CLIL mejor preparación para el empleo de la lengua extranjera en un contexto no formal e informal. Aunque quizás se pueda constatar que el tipo de enfoque metodológico y las experiencias didácticas previas originen como resultado una mejor preparación para un entorno comunicativo real como así han afirmado los y las integrantes de estos tres grupos. De nuevo sucede que los grupos de Soft CLIL presentan las valoraciones más negativas con respecto a esta variable 12, estos son los grupos de 1º ESO Semi 1.85 y 2º ESO B 2.29.

Consideramos esta variable como una de las más reveladoras de este estudio, si no la que más luz puede ‘arrojar,’ ya que nos presenta un información que puede resultar útil para evidenciar si realmente se lleva a cabo un aprendizaje contextualizado en el aula CLIL o no y si tiene un carácter pragmático a posteriori. De nada sirve que el alumnado supere las asignaturas si luego no hay una transferencia real de estos aprendizajes a la vida diaria. El uso de la lengua extranjera a través del ABP o TDL (Willis, 2007) contribuye a interiorizar más el conocimiento descubierto y practicado en en el aula además de poder ser ampliado y consolidado mediante la exposición a un mayor input y la realización de

un output que generalmente obedece a intereses y/o necesidades reales de los y las aprendices.

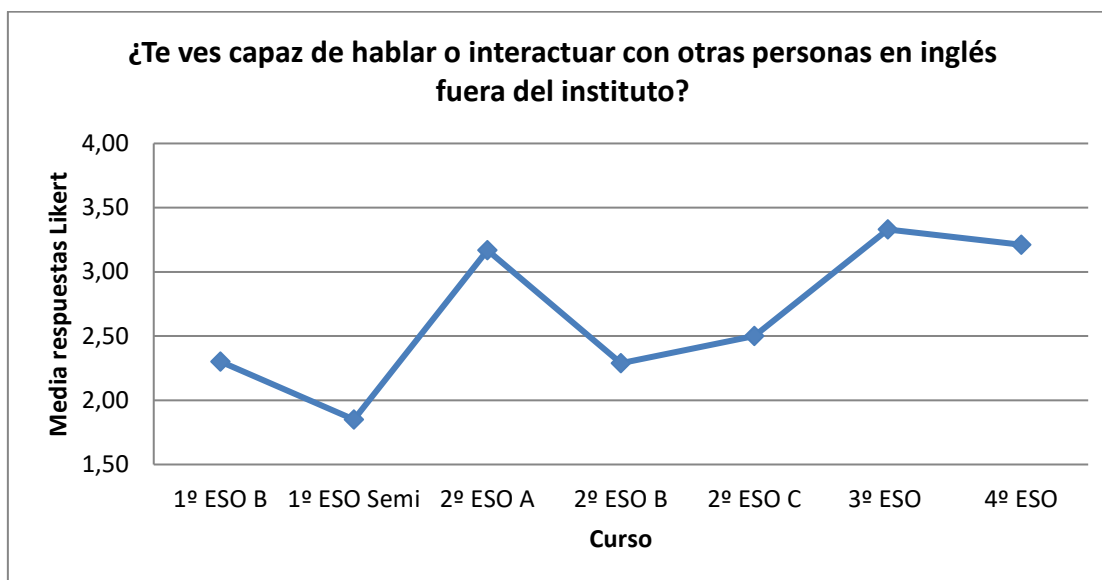


Figura 7. Media de 12. *¿Te ves capaz de hablar o interactuar con otras personas en inglés fuera del instituto?*. Fuente: propia

Esta variable además incide directamente en las valoraciones de la pregunta 1. *¿Estás contento/a con tu nivel de inglés actual?*. Podemos entender que junto con la variable 3. *¿Te ves capaz de seguir todas las clases en CLIL?* forman un círculo en el que las percepciones en cualquiera de las tres afecta al resto y viceversa. De esta manera, subrayamos la importancia de trabajar los diferentes contextos de aprendizaje para una mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en CLIL así como una mayor satisfacción de los y las protagonistas no sólo en el aula sino fuera de ella en lo que a producción, recepción e interacción lingüística en lengua extranjera se refiere.

5. Conclusiones

Para finalizar se destacan las observaciones más notorias que refutan las expectativas esbozadas tanto en la introducción como en los objetivos fijados.

La posible falta de estandarización en los procesos de aprendizaje CLIL pone de manifiesto la necesidad de formación permanente de los docentes en cuestiones lingüísticas y metodológicas. La lengua extranjera debe ser considerada el vehículo comunicativo para propiciar un aprendizaje natural y evitar que el alumnado sienta frustración o miedo ante la misma (Atlántida, 2009). A su vez, la formación metodológica es clave, ya que este tipo de enseñanzas requiere de metodologías activas e innovadoras, tales como el ABP o el TDL, en las que el profesorado sea el guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, brindando oportunidades de aprendizaje en las que los/las aprendices ocupen un papel activo y adquieran saberes y competencias de forma integrada y síncrona. El/la docente como guía debe motivar el pensamiento crítico y reflexivo del alumnado, fomentando el aprendizaje a través de los errores y la reflexión de su propio progreso en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Atlántida, 2007).

Una mayor contextualización del aprendizaje es otro de los aspectos que más se reclama por parte del alumnado encuestado teniendo en cuenta la media en la pregunta 12. Esto resulta crucial para una mayor asimilación de los conocimientos además de facilitar su aplicación en situaciones comunicativas más realistas y menos abstractas supeditadas al espacio físico y delimitado que puede ofrecer el aula. Esto no quiere decir que el contexto formal no brinde muchas oportunidades de contextualizar el aprendizaje o no se pueda atender a otros contextos sin salir de este entorno o trabajar con agentes meramente formales (Atlántida, 2008). Sin embargo, la participación de personas ajenas al contexto formal, ya sea familia y/o comunidad, así como la realización de dinámicas micro o macro en otros entornos, que pueden comprender desde actos en emplazamientos o edificios públicos hasta creación de productos de aprendizaje digitales o físicos para la comunidad, puede contribuir notablemente a un aprendizaje más significativo, reflexivo e integrador. El aprendizaje adquiere, de esta forma, un mayor valor para los y las aprendices que puede animarles a continuar con dicha práctica fuera de un contexto de aprendizaje formal.

La enseñanza CLIL precisa de un tratamiento metodológico específico en el que la participación activa del alumnado, fomentada por el/la docente, propicie el desarrollo de

la capacidad de aplicar los saberes en lengua extranjera y se traduzcan en competencias comunicativas eficaces (Coyle, Hood y Marsh, 2010). Asimismo, los temas que integran las situaciones de aprendizaje o unidades didácticas deben ser significativos y cercanos a la realidad del alumnado, sometiéndose a cambios, revisiones y actualizaciones constantes. Para ello se recomienda la creación y/o adaptación de recursos propios, la necesidad de dar respuesta a problemas actuales, los recursos digitales que promuevan el uso de la tecnología de forma responsable y la integración de elementos culturales de la lengua extranjera que aporten cohesión en el aprendizaje del alumnado (Pérez Gómez, 2012). A su vez, la carga cognitiva será otro factor a considerar como elemento motivacional en la práctica docente propiciando aprendizajes y competencias que puedan ser parte de la memoria a largo plazo y evitando los contenidos que el alumnado almacene en su memoria a corto plazo. Esto se puede lograr promoviendo aprendizajes que sean útiles y significativos para el alumnado y simplificando los contenidos que sean repetitivos o desactualizados (Chen et al, 2009).

Finalmente, el trabajo en grupo es otro de los aspectos esenciales para el alumnado encuestado. Los/las aprendices coinciden en destacar aspectos de mejora en cuanto a la participación, realización de actividades y proyectos en grupo y fomento de situaciones de aprendizaje que sean interesantes y motivadoras. Esto quiere decir que el alumnado CLIL demanda la puesta en práctica de metodologías activas, innovadoras y sobre todo participativas donde el alumnado sea el protagonista y pueda aprovechar las oportunidades de aprendizaje facilitadas por el/la docente. Es posible que de realizarlo el centro deba considerar aspectos relevantes al trabajo en grupo como los tipos de agrupamientos que se establecen en el aula, si se desarrolla en forma de trabajo cooperativo o colaborativo o si el alumnado participa desarrollando roles.

Bibliografía

- Alarcón, J. (2004). Estudio sobre los beneficios académicos e interpersonales de una técnica del aprendizaje cooperativo en alumnos de octavo grado en la clase de matemáticas. *Revista EMA*, 9 (2), 106-128. http://funes.uniandes.edu.co/1513/1/114_Alarcon2004Estudio_RevEMA.pdf
- Atlántida, P (2007). *Las competencias básicas. Cultura imprescindible para la ciudadanía*. <http://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/wp-content/uploads/2015/01/Competencias-Básicas.pdf>
- Atlántida, P. (2008). *De las competencias básicas al currículo integrado*. <http://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/wp-content/uploads/2015/01/Competencias.pdf>
- Atlántida, P. (2009). *La práctica de la comunicación lingüística. Propuesta de trabajo y documentación para la mejora de la comunicación y las siete destrezas básicas*. <http://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/wp-content/uploads/2016/01/Libro-1-comunicacion-OAPEE-ATLANTIDA.pdf>
- Bentley, K. (2010). *The TKT Course CLIL Module*. Cambridge University Press
- Carretero, M. (2002). *Constructivismo y educación*. Editorial Progreso
- Chen, I. y Chang, C.C. (2009). Teoría de Carga Cognitiva: Un estudio empírico sobre la ansiedad y el rendimiento en tareas de aprendizaje de idiomas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (2), 729-746. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v7i18.1369>
- Consejo de Europa (2020). *Common European Framework of References for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning* (1ª ed.). Cambridge University Press
- Dale, L. y Tanner. R. (2012). *CLIL Activities. A resource for subject and language teachers* (1ª ed.). Cambridge University Press

- Gobierno de Canarias (2017). *Plan de Impulso de las Lenguas Extranjeras (PILE)*. https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/galerias/descargas/proyectos_legislativos/plan_impulso_lenguas_extranjeras_pile.pdf
- Hernández Rojas, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles Educativos*, 30 (122), 38-77. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13211181003.pdf>
- Lewis, B. (2019). *Scaffolding Instruction Strategies, techniques to scaffold learning in the Elementary Classroom*. <https://thoughtco.com/scaffolding-instruction-strategies-2081682>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *Boletín oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- 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, 97858-97921. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>
- Ley 6/2014, de 25 de julio, canaria de educación no universitaria, *Boletín Oficial de Canarias*, 152, de 7 de agosto de 2014, 2113-21200. <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2014/152/002.html>
- Ley 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>
- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital* (2ª ed.). Ediciones Morata
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Editorial Labor
- Raymond, E. (2000). *Cognitive Characteristics. Learners with Mild Disabilities*. Allyn & Bacon, A Pearson Education Company.
- Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and Instruction*, 4 (4), 295-312. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(94\)90003-5](https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90003-5)

Unsworth, L. (2000). Investigating subject-specific literacies in school learning. En L. Unsworth (Ed.), *Researching language in schools and communities* (pp. 245-274). Continuum.

https://www.researchgate.net/publication/259559091_Investigating_subject-specific_literacies_in_school_learning

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Paidós

Vygotsky, L. S. (1988). *El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo

Willis, J. (2007). *A flexible framework for task-based learning. An overview of a task-based framework for language teaching*. Macmillan.

https://www.academia.edu/30503745/A_flexible_framework_for_task_based_learning_An_overview_of_a_task_based_framework_for_language_teaching

Willis, D. y Willis, J. (2007). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford University Press