

CUSTODIO ESPINAR, MAGDALENA  
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID  
CABALLERO-GARCÍA, PRESENTACIÓN A.  
UNIVERSIDAD CAMILO JOSÉ CELA

## AICLE: ENFOQUE ALTERNATIVO PARA EL DESARROLLO DEL VOCABULARIO EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

### BIODATA

Magdalena Custodio Espinar es Doctoranda en la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, donde investiga sobre los modelos de programación didáctica AICLE. Máster en Gestión y Dirección de Centros Educativos por la UNIR y Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad Camilo José Cela. Es coautora del método de inglés para primaria Islands (Pearson) y autora de CLIL 3.0 (curso online sobre AICLE publicado por Pearson). Ha trabajado durante más de diez años en el Programa Colegios Bilingües de la CM en el que ha participado como docente y como Asesora Técnica en la Consejería de Educación. En la actualidad es Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de la Rioja.

Correo-e de contacto: [mcustodi@ucm.es](mailto:mcustodi@ucm.es)

Presentación A. Caballero-García es Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación (Pedagogía) y Premio Extraordinario por la Universidad de Murcia. En su actividad profesional destaca una amplia experiencia profesional docente e investigadora sobre temáticas relacionadas con la enseñanza de métodos de estudio, prensa como recurso didáctico, ansiedad evaluativa y rendimiento, nuevas tecnologías en el aula, personalidad antisocial como sujeto de alto riesgo, convergencia europea en las Titulaciones de Educación (metodologías alternativas), trabajo colaborativo, aprendizaje social y emocional, didáctica de las matemáticas y del español como lengua extranjera, entre otras. En la actualidad, cuenta con evaluación positiva de la CNEAI de un sexenio de investigación, es Directora del Grado de Maestro en Educación Infantil; Directora de Doctorado, Investigación y Post-grados y Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Camilo José Cela de Madrid. Correo-e de contacto: [pcaballero@ucjc.edu](mailto:pcaballero@ucjc.edu)

### RESUMEN

El estudio parte de la hipótesis de que el enfoque comunicativo de enseñanza y aprendizaje de la lengua española que se lleva a cabo en las Agrupaciones de Lengua y Cultura Española (ALCE) que el Ministerio de Educación gestiona en el exterior puede verse enriquecido significativamente si se integran en las programaciones didácticas

principios metodológicos del enfoque de aprendizaje integrado de contenido y lengua (AICLE). Para demostrarla, se ha diseñado una innovación educativa e implementado este sistema de trabajo en las aulas de la ALCE de Nueva York. Los resultados de nuestra evaluación confirman la mejora en la adquisición de vocabulario de los alumnos cuya programación ha sido enriquecida con principios metodológicos del enfoque AICLE y se discuten a partir de la necesidad de mantener en el tiempo las estrategias metodológicas diseñadas para que los resultados sean más contundentes y efectivos en el tiempo.

**PALABRAS CLAVE:** desarrollo léxico, andamiaje, AICLE, español como lengua extranjera, lenguaje académico

**CLIL: ALTERNATIVE APPROACH FOR THE DEVELOPMENT OF VOCABULARY IN THE SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM**

This study is based on the hypothesis that the communicative approach to teaching and learning Spanish carried out at the Spanish Language and Culture Centres (ALCE) run by the Ministry of Education in foreign countries can be significantly enriched if some CLIL (content and language integrated learning) methodological principles are systematically integrated with a long-term perspective. To prove it, an educational innovation has been designed and implemented in ALCE New York. The results of our evaluation confirm the improvement in the acquisition of vocabulary of students whose lesson plan has been enriched with CLIL methodological principles. However it would be necessary to maintain these methodological strategies so as to make the results more forceful and effective over time.

**KEY WORDS:** lexical development, scaffolding, CLIL, Spanish as a foreign language, academic language

## 1. INTRODUCCIÓN

**D**urante las últimas tres décadas se ha fraguado en Europa una corriente que ha venido apostando por el aprendizaje integrado de contenido y lengua (AICLE) como alternativa a la enseñanza de las lenguas extranjeras mediante los distintos métodos y enfoques desarrollados hasta el momento. Este nuevo paradigma, que ha surgido en el seno del Enfoque Comunicativo Europeo, intenta dar respuesta a nuevos retos y demandas en el contexto social, económico y político de la Unión Europea. Desde el punto de vista metodológico, el enfoque AICLE ha supuesto la introducción en el aula de una serie de principios que han dado un giro importante a la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera otorgándole un papel vehicular en el proceso. Entre estos principios, la atención al lenguaje de manera minuciosa y sistemática a través del análisis de las demandas lingüísticas del contenido, con el objetivo de anticipar las dificultades comunicativas que pueden impedir la interacción fluida, ha permitido mejorar la competencia

comunicativa general y el desarrollo de vocabulario de los alumnos en los contextos en los que el enfoque AICLE ha sido ya implementado con éxito (Gisbert, Martínez de Lis y Gil, 2015; Lankaster, 2016; Pérez Cañado, 2012, 2016; Sotoca y Muñoz, 2015).

En las Agrupaciones de Lengua y Cultura Española (ALCE), que el Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD) ofrece a los hijos de españoles residentes en países extranjeros para dar una formación en lengua española, el enfoque metodológico que se usa es de enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Para ello el MECD ha diseñado un currículo propio basado en un sílabo lingüístico según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). En este contexto, la propuesta que presentamos persigue la mejora en el vocabulario comunicativo y académico de sus alumnos mediante el desarrollo de estrategias AICLE de análisis y reflexión de las demandas lingüísticas y la elaboración de recursos que apoyen los procesos de interacción comunicativa en el aula como garantía del aprendizaje tanto explícito como implícito del vocabulario que

no se adquiere igual bajo un enfoque ELE que AICLE, como intentaremos demostrar en cuatro aulas de la ALCE Nueva York del nivel B1.2 según el MCER.

Como medio para la introducción de este enfoque metodológico en los centros ALCE se ha diseñado un modelo de programación adaptado de Custodio (2012). La propuesta pretende, además, medir empíricamente a través de un test de vocabulario el impacto que tiene sobre la adquisición del vocabulario académico de los alumnos el desarrollo de una sesión impartida a través de este modelo de programación en comparación con los resultados en dicho test de alumnos que hayan seguido la misma sesión con el enfoque de ELE que habitualmente se desarrolla en estos centros.

Para llevar a cabo esta propuesta de innovación, se ofrece en primer lugar una descripción del contexto y una revisión el estado de la cuestión. En un segundo apartado, se analizan las necesidades de los docentes y los alumnos de los centros ALCE en relación con la enseñanza y aprendizaje del vocabulario académico y se justifica la propuesta. A continuación, se describe la innovación propiamente dicha, sus objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación. En el último apartado, se muestran los resultados obtenidos tras la puesta en práctica de la innovación en la ALCE de Nueva York, además, se ofrece una reflexión de las actuaciones llevadas a cabo y de las herramientas y recursos utilizados. Concluye el trabajo con el análisis de los resultados obtenidos en relación con los objetivos propuestos y la reflexión sobre los alcances y limitaciones de la propuesta así como su viabilidad en un futuro.

Por último, apuntar que si bien el enfoque AICLE no es novedoso en estos centros, sí lo es el hecho de diseñar un modelo de programación específico, a partir de los principios metodológicos de

este enfoque, orientado a aumentar el nivel de vocabulario académico que los alumnos que acuden a estos centros alcanzan a lo largo de su escolarización.

## 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### 2.1. LA ACCIÓN EDUCATIVA DE ESPAÑA EN EL EXTERIOR

La acción educativa de España en el exterior tiene como objetivo la difusión de la cultura y de la lengua españolas dentro del contexto de la cooperación internacional. El MECD opera la acción educativa en el exterior a través de una serie de centros y programas que según Caballero (2004) pueden clasificarse así:

Centros docentes:

- a) De titularidad del Estado español.
- b) De titularidad mixta.
- c) Secciones españolas y/o secciones bilingües de centros docentes de titularidad extranjera.
- d) De convenio con otras instituciones.

Acciones educativas en el marco de sistemas educativos extranjeros:

- a) Programas de apoyo a las enseñanzas de español.
- b) Programas específicos para los hijos de residentes españoles: Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas.

Estos últimos pretenden alcanzar dos de los objetivos de esta acción educativa en el exterior: el diseño de programas de apoyo en el marco de sistemas educativos extranjeros para la enseñanza de la

lengua y cultura españolas y la organización de enseñanzas y actividades dirigidas a residentes españoles escolarizados en niveles no universitarios de los sistemas educativos respectivos que constituyen nuestro grupo meta.

La normativa por la que se rige esta acción educativa en el exterior es la siguiente:

- Real Decreto 1027/1993 de 25 de junio, por el que se regula la acción educativa en el exterior.

- Real Decreto 1138/2002 de 31 de octubre, por el que se regula la Administración del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el exterior.

- Orden ECD/493/2004, de 23 de febrero, por el que se establece el régimen de permanencia y prórroga de los Asesores Técnicos y personal docente destinados en centros y programas en el exterior.

- Orden ECD/531/2003, de 10 de marzo, por el que se establece el procedimiento para la provisión por funcionarios docentes de las vacantes de centros, programas y asesorías técnicas en el exterior, dictada en el desarrollo del RD 1138/2002 de 31 de octubre, por el que se regula la Administración del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el exterior.

- Orden EDU/3122/2010, de 23 de noviembre, por la que se regulan las enseñanzas complementarias de Lengua y Cultura españolas para alumnos españoles residentes en el exterior y se establece el currículo de las mismas.

- Orden ECD/2214/2014, de 20 de noviembre, por la que se convoca concurso de méritos para la provisión de puestos de asesores técnicos en el exterior.

De todas las acciones que desarrolla el MECD descritas aquí, la Agrupaciones de lengua y cultura española constituyen el contexto de la innovación que se presenta en este trabajo y que se describen en el siguiente apartado.

## 2.2. LAS AGRUPACIONES DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLA

El programa ALCE proporciona, de forma gratuita, clases complementarias de lengua y cultura a los hijos de ciudadanos españoles residentes en el exterior que estén cursando enseñanza primaria o secundaria en instituciones de diferentes países extranjeros. Dichas enseñanzas se organizan fuera del horario escolar y generalmente en locales cedidos por las instituciones educativas del país de residencia.

Desde el punto de vista didáctico, las enseñanzas de lengua y cultura españolas se estructuran en diez cursos articulados en tres etapas (A, B y C) que comprenden cinco niveles. De esta forma, la etapa A comprende los niveles A1 y A2; la etapa B, los niveles B1 y B2; y la etapa C, el nivel C1 de acuerdo con lo establecido en el MCER. Existe la obligatoriedad de que los alumnos de los niveles A1, A2 y B1.1 reciban el 50% de las enseñanzas, una hora y media, de manera presencial y el otro 50%, en línea a través del Aula Virtual ALCE según las "Instrucciones para la planificación del curso 2015-2016".

En la tabla 1 ofrecemos un resumen del currículo en vigor desde el año 2010 cuando sustituyó al anterior del año 2002.

TABLA 1. Etapas de las ALCE

ETAPA	NIVEL	CURSO	AÑO	EDAD
ETAPA A	A1	A1	Año 1	7-8
	A2	A2.1	Año 2	8-9
		A2.2	Año 3	9-10
ETAPA B	B1	B1.1	Año 4	10-11
		B1.2	Año 5	11-12
	B2	B2.1	Año 6	12-13
		B2.2	Año 7	13-14
ETAPA C	C1	C1.1	Año 8	14-15
		C1.2	Año 9	15-16
		C1.3	Año 10	16-17

Nota. Fuente: Orden EDU/3122/2010

Corresponde al MECD el establecimiento de este currículo de las enseñanzas de lengua y cultura españolas que se imparte en estos centros que se rigen por la Orden EDU/3122/2010, de 23 de noviembre, por la que se regulan las enseñanzas complementarias de Lengua y Cultura españolas para alumnos españoles residentes en el exterior y se establece el currículo de las mismas<sup>1</sup>.

En los EEUU este modelo de enseñanza se ofrece en varios centros, a los que denominan aulas, en la ciudad de Nueva York y sus alrededores, así como en la zona metropolitana de Washington D.C. La propuesta de innovación tiene como contexto para su implementación cuatro de las aulas de la ALCE de Nueva York.

<sup>1</sup> Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas. Etapas ALCE. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/belgica/dms/consejerias-exteriores/belgica/imagenes/ALCE/Estructura-ALCE/Etapas%20.pdf>

## 2.3. METODOLOGÍA EMPLEADA EN LAS AULAS DE LAS ALCE

El desarrollo de la competencia plurilingüe es el objetivo último de las programaciones de los docentes que imparten en los centros de ALCE. Dicha competencia implica la capacidad de los alumnos de aplicar los conocimientos, habilidades y actitudes de las que ya disponen con respecto de la lengua y la cultura del país de residencia al aprendizaje del español y a su aproximación a las culturas de España y del mundo hispánico.

En este sentido, el MCER (2002) establece distintos niveles dentro de la competencia comunicativa: competencias lingüística, sociolingüística y pragmática; y hace referencia a las capacidades de los hablantes de conocer la estructura de la lengua, usarla coherentemente y con fines específicos en un contexto determinado bajo un enfoque de enseñanza y aprendizaje comunicativo orientado a la acción que es el que se emplea en estos centros. Por tanto, este enfoque implica una serie de principios metodológicos que los docentes de las ALCE tienen en cuenta a la hora de realizar las programaciones y de seleccionar y elaborar los materiales didácticos:

- Los usuarios son agentes sociales que interactúan en contextos socioculturales con otros agentes para resolver tareas específicas.
- La competencia pragmática forma parte de la competencia comunicativa y por tanto debe ser abordada en el aula.
- Las reglas de actuación y estrategias de comunicación deben servir para adecuar el mensaje al destinatario y al contexto.

- La intención comunicativa y las tácticas y estrategias para una efectiva comunicación son fundamentales.
- Existen niveles de referencia para medir el dominio de la lengua que incluyen un inventario de funciones del lenguaje y contenidos gramaticales.

De lo dicho hasta ahora se deduce que la evaluación de las enseñanzas que el docente de las Agrupaciones debe llevar a cabo no puede limitarse a ponderar sólo el grado de progreso del alumno en relación con los objetivos lingüísticos planteados en las distintas dimensiones del currículo, sino que también debe abordar aquellos aspectos de la enseñanza relacionados con la competencia cultural, social y pragmática.

#### 2.4. ENFOQUES METODOLÓGICOS EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Son muchos los modelos y enfoques que a lo largo de la historia han intentado definir los mecanismos que permiten al ser humano adquirir una o más lenguas. Los modelos conductistas (Skinner, 1957) defienden que el lenguaje se aprende por experiencia independientemente de las capacidades innatas de los individuos, por el contrario, Chomsky (1965) defiende la capacidad innata del ser humano para la adquisición del lenguaje como una capacidad generada desde la competencia del hablante y puesta en práctica en usos reales y concretos propios de cada individuo, la competencia lingüística.

Tras diversas reacciones a la teoría de Chomsky surgieron dos corrientes: las teorías innatistas que defienden la existencia de una

gramática universal, como la semántica generativista, y aquellas que niegan la existencia de una gramática universal y relacionan el desarrollo del lenguaje con los procesos de interacción con el entorno y el desarrollo cognitivo general del niño, las teorías cognitivo-pragmáticas. Entre ellas se encuentran el constructivismo que sigue la teoría de Piaget (1966) sobre el desarrollo cognitivo como eje del desarrollo del lenguaje; el interaccionismo de Vygotsky (1978), que afirma que toda función psicológica se da primero a nivel social y después individual y, finalmente, la pragmática que pone el interés en el contexto y, por tanto, en la importancia de las funciones sociales del lenguaje por encima de la lengua particular de un hablante (Halliday, 1975). A pesar de la relevancia de las teorías elaboradas por Chomsky, Hymes (1972) las criticó duramente e introdujo el concepto de competencia comunicativa. Este nuevo enfoque puso de manifiesto la capacidad del hablante de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes tanto las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes, como las relaciones pragmáticas, es decir, las que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro.

Cada una de estas teorías ha dado lugar al desarrollo de diferentes enfoques metodológicos de la enseñanza de las lenguas extranjeras bajo principios coherentes con sus postulaciones en las que el vocabulario ha jugado distintos papeles (Martín Sánchez, 2009).

El método de Gramática-traducción (s. XIX), que se basa en el estructuralismo, presupone que las listas de vocabulario traducido son una herramienta muy útil para asegurar la comprensión del contenido.



Por su parte, el enfoque Audiolingual (EEUU 1950) basado en el Behaviorismo Verbal de Skinner, pone el énfasis en el aspecto estructural, fonológico y léxico de la lengua bajo una visión estructuralista del aprendizaje.

El Método Directo (finales del s. XIX, EEUU) que tiene su origen en el funcionalismo, pone el énfasis en el uso de la lengua y sus funciones comunicativas y da mayor importancia al léxico y la pronunciación que a la gramática. Este método, más conocido como método Bertlitz, sigue vigente hoy día

El Método Natural desarrollado en Europa, bebe del Naturalismo y el Funcionalismo y tiene su base en la Teoría Comunicativa del Lenguaje, que propone un syllabus funcional con énfasis en la comprensión de los mensajes: *input* comprensible. No hay enseñanza formal de la gramática ni del vocabulario porque este método propone un enfoque comprensivo del lenguaje.

En la década de los 70 y los 80, el Enfoque Comunicativo se difunde por Europa, con base en el Funcionalismo y las teorías de la Lingüística Cognitiva, su objetivo es el desarrollo de la competencia comunicativa (Hymes, 1972) y como novedad introduce la función cultural del lenguaje. Se basa en el cognitivismo y el constructivismo, por tanto da importancia al contexto social, la interacción y la negociación de significados. La gramática y el vocabulario se abordan a través de las funciones del lenguaje.

Finalmente, AICLE, un enfoque de enseñanza y aprendizaje de la lengua relativamente reciente, desarrollado en Europa desde la década de los noventa, propone el aprendizaje integrado de contenido y lengua como veremos con más adelante en detalle.

## 2.5. EL DESARROLLO DEL VOCABULARIO EN EL AULA DE ELE

Desde la década de los 80 y los 90, los métodos basados en el enfoque comunicativo de la lengua abandonaron la enseñanza explícita del vocabulario dando por supuesto que los alumnos lo aprenderían implícitamente a partir del contexto. Sin embargo, recientemente, el Enfoque Léxico (Lewis, 1993, 1997, 2000) ha señalado la importancia de proporcionar oportunidades de aprendizaje tanto directo como indirecto ya que ambos tienen objetivos y naturaleza distintos. Como apunta Lewis (2000: 8):

“la principal diferencia entre los estudiantes de nivel intermedio y avanzado no está en la complejidad de la gramática, sino en la cantidad de unidades léxicas disponibles que tienen en el lexicón mental. No reconocer esto supone condenar a los estudiantes a un eterno nivel intermedio”.

Es por tanto fundamental fomentar el desarrollo del vocabulario en el aula de ELE tanto de forma explícita como implícita.

En la tabla 2 podemos ver las ventajas y desventajas de ambos enfoques a la hora de abordar el desarrollo del vocabulario.

TABLA 2. Ventajas y desventajas del desarrollo léxico implícito y explícito.

ENFOQUE LÉXICO	
ENSEÑANZA EXPLÍCITA	ENSEÑANZA IMPLÍCITA
(+) Se centra en las unidades de léxico y garantiza el aprendizaje sistemático	(+) Se aprende usando el lenguaje con fines comunicativos lo que refuerza globalmente la competencia comunicativa.
(-) Requiere tiempo y esfuerzo	(-) Aprendizaje menos sistemático, más lento

Nota. Fuente: Elaboración propia

Siguiendo el criterio de frecuencia para la selección del vocabulario que debemos enseñar, Nation (1990) ya había indicado con anterioridad que las palabras más frecuentes debían ser aprendidas explícitamente, mientras que las menos frecuentes podían ser aprendidas de forma indirecta o incidental.

En cualquier caso, el Enfoque Léxico, que es perfectamente compatible con el enfoque comunicativo de la lengua que se desarrolla en la ALCE de Nueva York, aboga por la calidad más que la cantidad de palabras, lo cual es a su vez muy interesante si recordamos que conocer una palabra implica numerosas habilidades por parte de los alumnos de ELE, según Nation, cabe destacar entre otras: la habilidad para reconocer una palabra; para escribirla; para pronunciarla; para recordar el referente; para conocer sus diferentes acepciones; para conocer su denotación; para ponerla en un contexto; para conocer sus relaciones paradigmáticas y sintagmáticas y, por último, la habilidad para conocer sus restricciones de uso.

Es decir, no basta con memorizar listas de vocabulario como se propone en los modelos estructuralistas, ni se puede asumir que el alumno aprenderá el mismo por el mero hecho de entenderlo en el discurso como apuntan los modelos comprensivos; sino que es necesario un aprendizaje significativo y funcional del vocabulario, tanto desde un enfoque implícito como explícito, en un contexto comunicativo en su más amplio sentido lingüístico, psicológico, social y cultural del español como lengua extranjera.

Actualmente, los presupuestos metodológicos para la enseñanza y aprendizaje de ELE están basados en el enfoque comunicativo recogido en los modelos del MCER (Consejo de Europa, 2002) y el

Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC, 2006) por lo cual, parece importante señalar que el objetivo principal del profesor de ELE debe ser el desarrollo de la competencia comunicativa de sus alumnos y, como parte integral de esta, de las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática. Por tanto, el vocabulario no solo debe estar presente en el aula de ELE, sino que su tratamiento debe estar integrado en el marco del desarrollo de una competencia léxica que contribuya a la mejora de la competencia comunicativa del alumno tanto de forma directa o explícita como indirecta o implícita.

## 2.6. EL ENFOQUE DE ENSEÑANZA INTEGRADA DE CONTENIDO Y LENGUA PARA EL DESARROLLO DEL VOCABULARIO EN EL AULA DE ELE

Desde el punto de vista curricular, AICLE se presenta como un paradigma metodológico en el que se establece una relación dependiente entre cuatro elementos (Coyle, 1999): el contenido que demanda para su aprendizaje unas destrezas cognitivas que, a su vez, están relacionadas con procesos lingüísticos y culturales propios de la lengua de instrucción utilizada. Este planteamiento de las 4Cs de Coyle supone un marco ideal para el desarrollo de estrategias metodológicas interactivas, centradas en el alumno, capaces de afrontar un reto tan difícil de llevar a cabo como es el aprendizaje de contenidos curriculares a través de una lengua extranjera. Se podría decir que desde un punto de vista lingüístico el enfoque AICLE es lo más parecido a un contexto de inmersión lingüística pero sin necesidad de desplazar al alumno al país de la lengua de instrucción. Son muchos los beneficios que este enfoque presenta en el aula entre los que cabe destacar una mayor exposición a la L2, nuevas perspectivas de aprendizaje social,



interactivo y autónomo centrado en el alumno con el consiguiente aumento de la motivación, una integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aula y, por supuesto, el desarrollo de la competencia comunicativa bajo los principios recogidos en el MCER que constituyen el referente de la enseñanza y aprendizaje de ELE.

El enfoque AICLE está basado en el Funcionalismo y las teorías de la lingüística cognitiva y tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa (Hymes, 1972). Su base psicológica se encuentra, como en el enfoque comunicativo, en el cognitivismo y el constructivismo. Promueve el aprendizaje de contenidos curriculares a través de la L2 como lengua de instrucción, lo cual implica un uso real del lenguaje. El contenido determina la lengua que se aprende, por tanto la gramática y el vocabulario están al servicio del contenido. Bajo este enfoque es necesario trabajar BICS (basic interpersonal communicative skills), destrezas básicas de la comunicación interpersonal, y CALP (cognitive academic language proficiency), dominio cognitivo del lenguaje académico, (Cummings, 1979) para garantizar la comprensión del contenido y asegurar la interacción en el aula. Como hemos apuntado ya, contenido, cognición, comunicación y cultura son los cuatro elementos esenciales de la programación AICLE (Coyle et al., 2010).

Por otro lado, el enfoque AICLE defiende que el error forma parte del proceso de aprendizaje (Corder, 1967) y que la interacción y la retroalimentación condicionan el desarrollo de la interlengua de los alumnos (Long, 1996). Por consiguiente, este método requiere un trabajo de anticipación y apoyo del lenguaje importantes, al tiempo que exige un nivel muy alto de competencia en el profesor por lo que es recomendable el apoyo de nativos en el aula. Pero no sólo exige formación de profesores, sino que los alumnos también deben

aprender estrategias para compensar las dificultades que implica el desarrollo del aprendizaje de contenido curricular en una lengua extranjera. Por todo ello, el eclecticismo es fundamental en este enfoque en el que se puede considerar que todas las actividades son útiles y cumplen alguna función a lo largo del proceso.

Por último, las actividades de autoevaluación y coevaluación son muy importantes y deben ser diseñadas para la evaluación tanto de la lengua como del contenido. Toda esta versatilidad hacen de este enfoque metodológico un referente para la enseñanza de lenguas extranjeras, en múltiples contextos entre los que encontramos los centros ALCE, que por sus características parecen a priori un contexto ideal para la implementación e integración de los principios metodológicos presentes en un enfoque AICLE.

Desde una perspectiva práctica, AICLE “hace referencia a las situaciones en las que las materias o parte de las materias se enseñan a través de una lengua extranjera con un objetivo doble, el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultáneo de una lengua extranjera” (Marsh, 1994: 23). Esto implica la aparición de tres aspectos que son determinantes en este contexto de enseñanza y aprendizaje de la lengua:

1. La lengua es usada no sólo para comunicarse en el aula, sino para el desarrollo de estrategias cognitivas de aprendizaje.
2. El contenido determina la lengua de aprendizaje lo que supone un giro radical con relación a los modelos desarrollados hasta ahora basados en syllabus de lengua funcional. En su lugar, AICLE propone partir de un syllabus de contenido que genera unas demandas lingüísticas que el docente debe analizar y anticipar para garantizar su asimilación y desarrollo (Coyle, 1999).

3. La fluidez es fundamental para promover el desarrollo de la competencia comunicativa lo que exige un contexto de aprendizaje amable basado en la teoría del filtro afectivo de Krashen (1985), en el reforzamiento positivo que considera el error como parte del proceso de aprendizaje (Corder, 1967), bajo la premisa de que la interacción y la retroalimentación condicionan el desarrollo de la interlengua (Long, 1996).

Este modelo, que integra de manera natural las cuatro destrezas básicas receptivas (escuchar y leer) y productivas (hablar y escribir), plantea la necesidad de desarrollar una serie de estrategias que favorezcan la interacción en el aula como garantía del desarrollo lingüístico y de la comprensión del contenido. Por ello, el lenguaje debe abordarse desde dos ámbitos diferenciados: el contenido y los procesos cognitivos por un lado, y la interacción y el uso comunicativo del lenguaje por otro; porque en el enfoque AICLE la lengua se usa para aprender y comunicarse al mismo tiempo.

El modelo, tal cual, no es aplicable a las ALCE, pues estas se rigen por un currículo propio basado en un syllabus lingüístico. Sin embargo, el análisis de las demandas lingüísticas necesario para conocer el lenguaje académico que se trabaja en los textos para garantizar la interacción y adaptación al nivel de competencia lingüística de los alumnos son estrategias perfectamente compatibles con un enfoque comunicativo de la enseñanza de ELE, por lo cual, proponemos su inclusión en los diseños de programación de los docentes de ALCE para mejorar el desarrollo del vocabulario de sus alumnos.

### 3. PROYECTO DE INNOVACIÓN

#### 3.1. ANÁLISIS CRÍTICO DEL CONTEXTO

La ALCE de Nueva York<sup>2</sup> cuenta con cinco aulas llamadas Newark, Manhattan, White Plains, Queens y Brookling, distribuidas por todo el Estado, en las que imparten docencia a lo largo de la semana en horario de tarde y, en algunas, sábados por la mañana, cinco profesores que itineran diariamente para atenderlas. Todos los docentes de ALCE Nueva York tienen un punto de encuentro en su sede central de las oficinas en Manhattan en la Oficina de Educación de España, situada en 358 Fifth Avenue, Suite 1404 New York, NY 10001, donde tienen centralizados los servicios administrativos, bancos de recursos, salas de reunión, etc. Los alumnos que acuden a estas aulas cumplen los siguientes requisitos: tener nacionalidad española o que uno de los padres sea español; tener cumplidos siete años antes del 31 diciembre del curso en que comienzan y estar escolarizados en la escuela americana en alguno de los niveles educativos anteriores a la universidad.

Desde el punto de vista del profesorado destinado en estas aulas, cabe destacar que accede a sus puestos mediante un concurso oposición organizado por el Ministerio para cubrir los puestos de la acción educativa española en el exterior. La participación en dicho concurso se rige por lo dispuesto en las órdenes que se publican anualmente al efecto.

---

<sup>2</sup> Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas, ALCE EEUU: Nueva York. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/eeuu/oficinasycentros/centros-docentes/ALCE-de-Nueva-York.html>

La Orden ECD/2467/2015, de 16 de noviembre, por la que se convoca concurso para la provisión de puestos de personal docente en el exterior ha sido la última publicada y en ella aparecen, entre otras muchas cuestiones, los requisitos que los participantes deben reunir. Dichos requisitos no exigen una formación específica en la metodología que la práctica docente en estos puestos requiere por lo que existe un perfil muy heterogéneo de docentes en este sentido. No obstante, en el apartado de consideraciones de la Comisión de selección (Anexo III, de adecuación al puesto, apartado 1.6), se hace alusión explícita a la metodología basada en el enfoque AICLE:

“Las aptitudes adecuadas para ejercer la docencia de la especialidad respectiva mediante la metodología adecuada, incluyendo el uso de las Tecnologías de la Información y la comunicación y, en su caso, de metodología ELE o AICLE, en situaciones educativas bilingües o plurilingües, biculturales o multiculturales” (p. 110126).

Tal es el caso de las Agrupaciones de Nueva York, en las que una metodología basada en el enfoque AICLE puede favorecer las estrategias de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva bilingüe, que es a su vez multicultural. Por ello, se considera interesante favorecer la aplicación de estrategias metodológicas del tipo que se presenta en este trabajo, para contribuir a homogeneizar la práctica docente en estos centros, a través de modelos previamente configurados para satisfacer las necesidades, tanto de los alumnos como de los profesores que conviven en sus aulas. Para ello, proponemos un modelo de análisis de las demandas lingüísticas, integrado en una plantilla de programación de unidades didácticas que puede facilitar la iniciación en la programación, a partir de estrategias metodológicas del enfoque AICLE, para favorecer el desarrollo del lenguaje académico en las sesiones en las que se trabajen contenidos culturales, históricos, geográficos, etc.

además de los propiamente lingüísticos del currículo de estos centros.

### 3.2. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

Como hemos visto hasta ahora, las aulas de la ALCE de Nueva York acogen a grupos de alumnos en un mismo nivel educativo con diferentes capacidades, actitudes, motivaciones, estilos de aprendizaje, procedencia social, origen, etc., por lo que es fundamental tener en cuenta en la programación docente estrategias de atención a la diversidad. El modelo que se ha diseñado para la programación de un enfoque AICLE contempla estrategias que favorecen la anticipación de dichas estrategias y fomentan la creación de un clima favorable y de respeto a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de todos los alumnos. Además, la capacidad del modelo de homogeneizar el tratamiento del vocabulario académico en las diferentes aulas de un mismo estado o país parece a priori un argumento a tener en cuenta, sobre todo si consideramos esta diversidad de perfiles de los alumnos y de los docentes, cuyas condiciones de movilidad y dispersión de sus aulas aconsejan la inclusión de mecanismos que permitan regular las prácticas docentes en relación con la temporalización, los recursos, el desarrollo de actividades, la evaluación y, por consiguiente, la programación en cuyo modelo actual se puede integrar la propuesta de innovación.

Desde el punto de vista de las características propias de la enseñanza que se desarrolla en estos centros, cabe destacar que el enfoque de la enseñanza y aprendizaje de la lengua española se asemeja, en cierto modo, al de una lengua extranjera o segunda lengua, ya que estos alumnos cursan su escolaridad en colegios del país donde

residen y acuden a las Agrupaciones de lengua y cultura como un complemento a su educación. Por ello, este proyecto persigue apoyar el aprendizaje de los conocimientos y destrezas de los contenidos históricos y culturales impartidos en estos centros a través de la lengua española mediante un tratamiento exhaustivo de la misma, como vehículo para el aprendizaje de dichos contenidos y para mejorar el vocabulario académico de los alumnos debido a su importancia en el desarrollo lingüístico (Lewis, 2000) y prepararlos para afrontar con éxito la comprensión y expresión de textos de carácter científico-académico, que les permita realizar futuros aprendizajes en niveles educativos superiores a través de la lengua española si así lo desean. Asimismo, la propuesta intenta demostrar la importancia que tiene atender al desarrollo integral del vocabulario, tanto básico, para la comunicación en el aula, BICS; como académico, propio de los textos que trabajan los alumnos en el colegio, CALP, (Cummings, 1979), a partir del análisis previo de las demandas lingüísticas de los contenidos de los textos académicos trabajados en lengua española (Coyle, Hood y Marsh, 2010).

El enfoque AICLE permite una aproximación al tratamiento del vocabulario, capaz de combinar estrategias explícitas e implícitas del vocabulario, tanto comunicativo como académico. Por ello, se propone su integración en el aula de ELE de las Agrupaciones de lengua y cultura, ya que las enseñanzas que reciben sus alumnos conviven sincrónicamente con modelos académicos recibidos por estos en las lenguas de los respectivos países, lo cual confiere a la lengua española un carácter de segunda lengua o lengua extranjera que, en determinados casos, es similar al de otros contextos de enseñanza y aprendizaje de lenguas, en los que el enfoque AICLE ha sido ya implementado con éxito, como queda de manifiesto en los estudios locales de Sotoca y Muñoz (2015) y Lankaster (2016), nacionales como el de Gisbert, Martínez de Lis y Gil (2015) e

internacionales recogidos en Pérez Cañado (2012, 2016). De esta manera, el enfoque comunicativo de enseñanza y aprendizaje de la lengua española que se lleva a cabo en estos centros puede verse enriquecido significativamente, si bien queremos recordar que el carácter innovador de la propuesta no radica en el desarrollo de propuestas metodológicas basadas en el enfoque AICLE, sino en su aplicación específica para el desarrollo del vocabulario.

La propuesta de innovación educativa parte de la hipótesis de que a mayor tratamiento específico del vocabulario necesario para el desarrollo de aprendizajes académicos, los alumnos alcanzan un mejor nivel de comprensión y expresión de la lengua española en general y de los textos académicos que estudian en particular. Un test de vocabulario medirá, al final de la intervención, la capacidad del modelo de programación que se propone de mejorar la integración y uso del vocabulario académico por parte de los alumnos en sus producciones.

### 3.3. PROPUESTA DE INNOVACIÓN

#### 3.3.1. Características del grupo meta

Los destinatarios de este proyecto de innovación son todos aquellos participantes en cualquiera de las acciones educativas en el exterior desarrolladas en el marco de sistemas educativos extranjeros dirigidas a alumnos que asisten a clases de ELE, aunque su carácter abierto y su estructura metodológica permiten, además, que sea fácilmente adaptable a los diferentes perfiles, edades y nacionalidades de los alumnos que integran la acción educativa general de España en el exterior.

En concreto, la propuesta se ha desarrollado en las aulas de la ALCE de Nueva York de la etapa B, nivel B1.2 cuyos alumnos tienen 11 o 12 años (véase figura 1). Estos alumnos se encuentran en su año 5 según el currículo que el MECD establece en la Orden EDU/3122/2010, de 23 de noviembre, por la que se regulan las enseñanzas complementarias de Lengua y Cultura españolas para alumnos españoles residentes en el exterior.

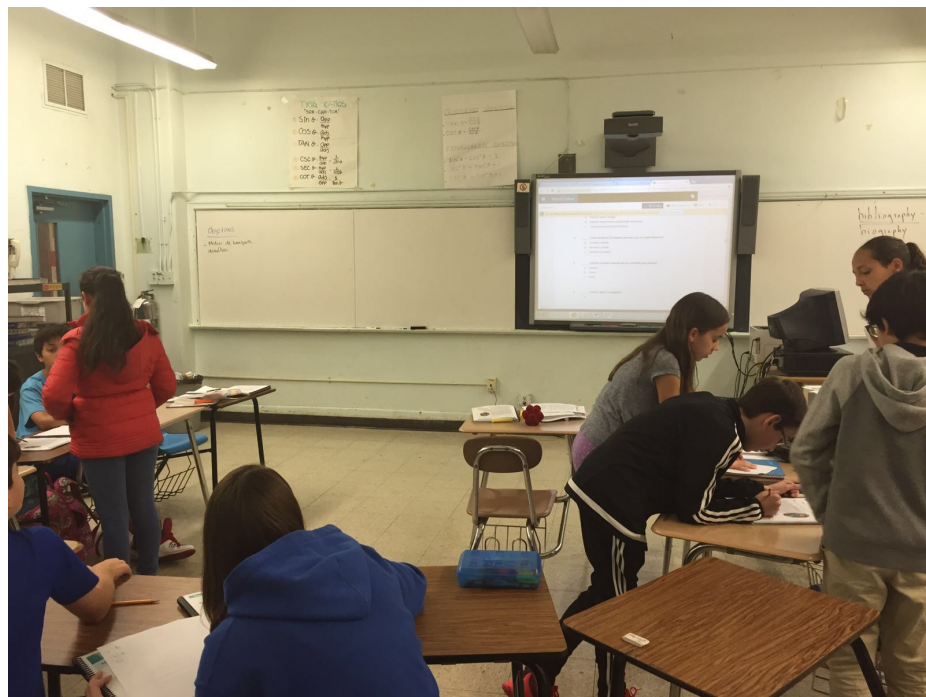


Figura 1 Alumnos ALCE Nueva York en una sesión AICLE

Los cuatro grupos que han participado en la investigación pertenecen a las aulas de Newark, grupos A y B, Manhattan y White Plains. Todos ellos reciben en sus aulas alumnos con las mismas

características de edad y requisitos de acceso, sin embargo, las condiciones sociales y económicas de las zonas en las que se encuentran ubicados varían sensiblemente. La tabla 3 muestra las características de la muestra con la que hemos trabajado compuesta por un total de 48 alumnos.

TABLA 3. Composición de la muestra por grupos (frecuencias y porcentajes)

AULA ALCE				
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Newark B	13	27,1	27,1	27,1
White Plains	11	22,9	22,9	50,0
Manhattan	12	25,0	25,0	75,0
Newark A	12	25,0	25,0	100,0
TOTAL	48	100,0	100,0	

*Nota.* Fuente: Elaboración con SPSS

### 3.3.2. Objetivos y contenidos

1. Promover la reflexión entre el profesorado de los centros ALCE sobre la importancia del desarrollo léxico en contextos de aprendizaje académico mediados por el uso de una segunda lengua o una lengua extranjera.
2. Detectar las necesidades de formación de los docentes que imparten enseñanzas en estos centros en materia de metodología basada en un enfoque AICLE.
3. Facilitar un modelo de programación AICLE como punto de partida para el desarrollo de diseños propios.
4. Diseñar los instrumentos necesarios para el desarrollo y evaluación de la propuesta de innovación: cuestionario de



valoración docente, modelo de programación AICLE y test de vocabulario.

5. Valorar los resultados de una intervención para el desarrollo del vocabulario académico en los alumnos de las aulas ALCE.

6. Reflexionar sobre las implicaciones educativas y la perspectiva de los resultados de la intervención.

### 3.3.3. Metodología

Existen en la actualidad numerosas plantillas que integran eficazmente el modelo de las 4 Cs de Coyle (1999) y facilitan el desarrollo de los principios metodológicos descritos anteriormente que son imprescindibles para programar lecciones eficaces basadas en un enfoque AICLE (Pérez Torres, 2015). Sin embargo, hemos seleccionado la plantilla diseñada por Custodio (2012) por tratarse de un modelo surgido de los contenidos y reflexiones del presente trabajo. Este modelo de programación AICLE debe entenderse no como un modelo a comparar formalmente con otros modelos creados para el mismo fin, sino como una herramienta en la que poder reflejar todos y cada uno de los principios metodológicos necesarios para la programación eficaz de AICLE orientada a la mejora de la competencia léxica de los alumnos. El modelo constituye un punto de partida para el desarrollo de futuras programaciones diseñadas por los docentes de las ALCE.

La primera parte del modelo de programación que se ha diseñado expresamente para planificar y desarrollar lecciones a partir de los principios metodológicos de un enfoque AICLE de español en las ALCE parte de un doble análisis del contenido que se va a enseñar desde el punto de vista de los objetivos, qué queremos que aprendan los alumnos, y desde el punto de vista de los resultados de

ese aprendizaje, qué serán capaces de hacer si aprenden ese contenido. A continuación se realiza este mismo doble análisis desde el punto de vista de los procesos y retos cognitivos que implicarán las actividades que vamos a plantear a los alumnos. Con ello nos aseguramos dos cuestiones fundamentales: la primera, conocer el grado de dificultad cognitiva que implica la lección, para medirlo utilizaremos la taxonomía de Bloom; y la segunda, esto nos permite anticipar estrategias de adaptación de la dificultad de las actividades para pasar de *Lower Order Thinking Skills* (LOTS) en español "destrezas cognitivas de orden inferior" a *Higher Order Thinking Skills* (HOTS), "destrezas cognitivas de orden superior", y viceversa, según convenga, de manera rápida y eficaz (Custodio, 2013).

Lo siguiente es analizar el lenguaje necesario para la comunicación interpersonal básica (BICS) y el lenguaje académico propio del área de contenido que se desarrollará durante la lección (CALP) (Cummings, 1979). Este análisis nos permitirá conocer con detalle el lenguaje propio del contenido y el lenguaje necesario para aprender sobre ese contenido en particular. De esta forma podremos desarrollar estrategias de apoyo que fomentan el uso y desarrollo de ambos tipos de lenguaje en el aula. Finalmente, analizaremos los aspectos culturales inherentes al contenido y la lengua que necesiten aclaración, información o, simplemente, que sean interesantes para tratar de forma explícita en la lección.

Una segunda parte del modelo abarca las estrategias de aprendizaje en las que veremos reflejadas las competencias implicadas, las actividades programadas y los recursos necesarios para su desarrollo. Finalmente, el apartado destinado a la reflexión sobre la evaluación incluye el diseño de estrategias tanto para la evaluación del contenido como de la lengua.



Siguiendo este modelo se ha elaborado la programación bajo el enfoque AICLE que constituye el núcleo de la implementación de la innovación a partir de los materiales didácticos que se trabajan en ALCE. Esta programación se muestra en el siguiente apartado junto con las actividades y recursos elaborados para la experiencia.

### 3.3.4. Actividades. Recursos

A continuación exponemos la programación didáctica (tabla 4), que se ha diseñado a partir de la sesión 3 de la unidad didáctica 8 del segundo cuatrimestre del nivel B1.2, titulada "Visita al Museo de los Transportes". Siguiendo la plantilla de programación que acabamos de describir, podemos ver dentro de ella las actividades y recursos diseñados para la intervención.

TABLA 4. Programación AICLE para la implementación de la innovación

PROGRAMACIÓN: TRANSPORTES MARÍTIMO Y FLUVIAL	
<p>ALCE: Nueva York            AULA: Newark B / White Plains            área: Ciencias Sociales            AÑO: 5º            EDAD: 11-12 años            CURSO: B1.2            NÚMERO DE ALUMNOS: 15-18</p>	<p>UD: Visita al Museo de los Transportes.            duración: 3 semanas (3 h./s.)            SESIÓN 3: El transporte marítimo y fluvial.            TEMPORALIZACIÓN: 1 hora 30 min.            DESCRIPCIÓN: secuenciación en la línea del tiempo de los hechos históricos más relevantes en relación con el transporte marítimo y fluvial.            PRODUCTO: juego de cartas sobre embarcaciones.</p>

OBJETIVOS DE ENSEÑANZA	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
<b>CONTENIDO</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceptos sobre transporte y agua.</li> <li>- La línea del tiempo para secuenciar hechos históricos.</li> <li>- Definiciones de palabras.</li> <li>- Reflexión sobre las condiciones de los navegantes y exploradores durante la navegación: <i>El Holandés Errante</i>.</li> <li>- <i>La Fábula XXIII</i>, libro IV de Samaniego. Invención de un poema.</li> <li>- Creación de una baraja de cartas sobre embarcaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los alumnos expresan ideas relacionadas con el tema.</li> <li>- Los alumnos comprenden la secuencia ordenada en el tiempo de los hechos.</li> <li>- Los alumnos definen palabras a partir del modelo.</li> <li>- Los alumnos crean un cómic que reproduce la leyenda.</li> <li>- Los alumnos redactan sobre suposiciones sobre esas condiciones.</li> <li>- Los alumnos comprenden a través del poema las características del transporte marítimo.</li> <li>- Los alumnos inventan un poema.</li> <li>- Los alumnos aplican los contenidos aprendidos en las descripciones de las embarcaciones de la baraja.</li> </ul>
<b>COGNICIÓN</b>	
<p>Oportunidades para los alumnos de...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- RECORDAR ideas y conceptos sobre transporte y agua.</li> <li>- LOCALIZAR la información en un texto en un tiempo limitado.</li> <li>- COMPROBAR las respuestas correctas de un cuestionario.</li> <li>- RELACIONAR las imágenes con las palabras.</li> <li>- ORGANIZAR la información de la lectura en una línea del tiempo.</li> <li>- INVENTAR títulos.</li> <li>- ORDENAR palabras para formar</li> </ul>	<p>Los alumnos...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recuerdan ideas propias sobre el tema.</li> <li>- Escanean el texto para encontrar la información.</li> <li>- Reconocen errores de información.</li> <li>- Emparejan las tarjetas de imagen con su palabra.</li> <li>- Completan la línea del tiempo en el mural y en su ficha.</li> <li>- Escriben títulos adecuados al texto.</li> </ul>

<p>oraciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- CREAR un cómic.</li> <li>- SECUENCIAR acciones supuestas.</li> <li>- COMPLETAR información.</li> <li>- RELACIONAR cantidades y expresiones.</li> <li>- RECITAR un poema y MEMORIZARLO.</li> <li>- INVENTAR un poema.</li> <li>- CLASIFICAR tipos de palabras.</li> <li>- HACER una baraja de cartas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Forman oraciones correctas.</li> <li>- Escriben las viñetas usando onomatopeyas de la tormenta.</li> <li>- Redactan un conjunto de suposiciones de forma cohesionada.</li> <li>- Reconocen la palabra adecuada al contexto.</li> <li>- Identifican las cantidades y sus expresiones.</li> <li>- Recitan en público de memoria.</li> <li>- Clasifican las formas no personales del verbo.</li> <li>- Recortan, pegan, colorean, completan la información de cada carta de la baraja. Y juegan a la Ronda.</li> </ul>
--	--

#### CULTURA

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparar la diferencia entre las siglas a. C. / d. C. y BC / AD en la grafía y en el significado.</li> </ul> <p>Los juegos españoles de naipes: La Ronda y el Cinquillo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los alumnos escriben las siglas con puntos en español y comprenden la diferencia de significado en la expresión: antes/después de Cristo con respecto a la expresión de estas siglas en inglés.</li> <li>- Los alumnos juegan a la Ronda con su baraja de embarcaciones.</li> </ul>
---	--

#### COMUNICACIÓN

LENGUA DE APRENDIZAJE	LENGUA PARA EL APRENDIZAJE	LENGUA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Palabras clave: <i>fluvial, eslor, abordar, aparejo, sextante, propulsión y pasaje, fluvial y marítimo.</i></li> <li>- Abreviaturas: a. C. y d. C.</li> <li>- Embarcaciones: <i>barca,</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lengua para definir palabras.</li> <li>- Lectura de los siglos.</li> <li>- Lengua para secuenciar hechos históricos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lengua adquirida en las lecturas.</li> <li>- Lengua adquirida en las interacciones entre alumnos.</li> <li>- Lengua adquirida</li> </ul>

<p><i>barco, galera, drakar, carabela, catamarán.</i></p> <p>Formas no personales del verbo: <i>aumentando, impulsado.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lengua para describir hechos en el pasado.</li> <li>- Lengua para conectar ideas.</li> <li>- Lengua para escribir los sonidos: onomatopeyas.</li> <li>- Lengua para expresar suposiciones: condicional.</li> <li>- Lengua para expresar cantidad: cuantificadores.</li> <li>- Sinónimos y antónimos.</li> <li>- Lenguaje del aula.</li> </ul>	<p>por la memorización del poema.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lengua adquirida durante la realización y corrección de las actividades con el profesor.</li> </ul>
--	--	--

#### SECUENCIA DE ACTIVIDADES

SESIÓN 3 (1 hora y 30 minutos)

REVISIÓN DE TAREAS DE LA SESIÓN ANTERIOR (10 MINUTOS)

1) LECTURA: El transporte marítimo y fluvial (35 minutos)

Los alumnos activan sus conocimientos previos con una tormenta de ideas sobre EL TRANSPORTE POR AGUA. (3 MINUTOS)

En grupos los alumnos intentan responder el cuestionario sobre la lectura en 3 minutos. Se leen en voz alta las preguntas y se reparte un cuestionario por grupo. Los alumnos escanean el texto para encontrar las respuestas (primera aproximación al texto). Tras los tres minutos se recoge el cuestionario de cada grupo y se registra el resultado inicial. (5 MINUTOS)

Lectura del texto. Cada grupo corrige un cuestionario de otro equipo. Se responde a las preguntas. Todos alcanzan el máximo en el resultado final. (5 MINUTOS)

a) Observa y relaciona los dibujos con las palabras. Se colocan en el mural de la sesión (Ejercicio 1. a. *scaffolding*). Después realizan el ejercicio. (10 MINUTOS)  
Realizamos un mapa conceptual con la información del texto. (Ficha) Los alumnos se autoevalúan completando las fichas de hechos y colocándolas en la línea del tiempo del mural. (Ejercicio 1. f-línea-tiempo-scaffolding) (Ejercicio f- hechos-*scaffolding*) (Ejercicio 1. f-aC-*scaffolding*) (10 MINUTOS)

b) Los alumnos pueden intentar escribir definiciones formales de las palabras siguiendo el modelo mostrado en el mural. (Incorporar al mural la estructura para hacer definiciones formales. Ejercicio 1. b. *scaffolding\_HOTs*).  
(VOLUNTARIO/ALUMNOS QUE TERMINAN PRONTO)

c) d) e) Sin cambio. (TAREA INDIVIDUAL EN CASA)

f) Sin cambios g) Oral  
Ampliación: pedir a los alumnos al final de la actividad 1 LECTURA que elaboren en casa una línea del tiempo con los navegantes y exploradores más importantes del mundo. (Para alumnos que terminen rápido o quieran investigar en casa).

## 2) LEYENDA "EL HOLANDÉS ERRANTE" (15 MINUTOS)

- a) Sin cambios (5 MINUTOS.) b) Nombrar las onomatopeyas durante la tormenta. Dar ejemplos (Ejercicio 2b-onomatopeyas-scaffolding) (5 MINUTOS)

- c) Escribir en la pizarra los conectores: *En primer lugar...*, *A continuación*, *Sin duda*, *Tal vez*, *Seguro que*, *Por último*, (TAREA INDIVIDUAL PARA CASA)

- d) Sin cambios (3 MINUTOS) e) Sin cambios. (2 MINUTOS)

## 3) FÁBULA XXIII, SAMANIEGO (15 MINUTOS)

- Los alumnos buscan sinónimos y antónimos de las siguientes palabras en el poema: (3 MINUTOS) después leen y explican el significado del poema. (3 MINUTOS)

### SINÓNIMOS

*calma* → \_\_\_\_\_ (*serena*)  
*triste* → \_\_\_\_\_ (*afligida*)

### ANTÓNIMOS

*risa* → \_\_\_\_\_ (*pena*)  
*tempestad* → \_\_\_\_\_ (*bonanza*)  
*malo* → \_\_\_\_\_ (*bueno*)

- a) Sin cambios (3 MINUTOS) b) LOT tal cual, copiar; HOT Cambiar el orden de los versos para crear un nuevo poema, debe tener sentido y concordancia. Memoriza y recita tu poema. (HOT). (6 MINUTOS)

## 4) JUEGO DE CARTAS DE MESA (15 MINUTOS)

- Una baraja española tiene 48 naipes o cartas. Entre todos vamos a confeccionar una bajara con la que jugaremos a la Ronda. (Una vez coloreadas y rellenas las cartas se pueden plastificar antes de jugar al comienzo de la siguiente sesión)

### RECURSOS:

- Mural de papel continuo con el título *Transporte marítimo y fluvial*.

- PARA EL MURAL (análisis de las demandas lingüísticas): tarjetas de vocabulario, modelo de definiciones, línea del tiempo y abreviaturas, hechos para completar la línea del tiempo. Conectores.

- PARA EL ALUMNO: libro del alumno, fichas del cuestionario de la primera lectura, ficha del mapa conceptual, cartas de la baraja y tarjeta de instrucciones para asignar los puntos, lista de onomatopeyas.

### EVALUACIÓN:

#### DEL LENGUAJE:

- Modelado del lenguaje por parte del profesor.
- Modelado del lenguaje entre los alumnos en sus interacciones.
- Correcciones en grupo e individuales de los ejercicios de lectura y lengua.
- Control al final de la sesión sobre el vocabulario.

DEL CONTENIDO:

- Corrección del profesor de las actividades de contenido.
- Corrección de los alumnos de las actividades de contenido.
- Coevaluación de los cuestionarios.
- Autoevaluación de la ficha de la línea del tiempo.
- Retroalimentación de los alumnos en la elaboración de la baraja.

ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

HOTS Se han programado o modificado ejercicios para aumentar el nivel de dificultad cognitivo de la tarea.

LOTS Se han programado o modificado ejercicios para disminuir el nivel de dificultad cognitivo de la tarea.

AMPLIACIÓN → Se han diseñado los siguientes ejercicios para atender algunas diferencias de estilos de aprendizaje de los alumnos:

- Estilo verbal: crear tu propio poema y recitarlo.
- Estilo social: el cuestionario en equipo y la baraja.
- Estilo de aprendizaje por descubrimiento para alumnos autónomos: proyecto de los descubridores.
- Estilo de aprendizaje kinésico: elaboración de una baraja en equipo para jugar.

Con relación a los recursos humanos, cabe destacar: por un lado, la directora, y los profesores y expertos que puedan liderar la formación de los docentes del centro en relación con la programación de unidades didácticas basadas en un enfoque AICLE; por otro, los docentes que implementarán la innovación, que abarca desde el diseño de unidades didácticas bajo el enfoque AICLE hasta la elaboración de materiales para apoyar el uso del vocabulario, tanto comunicativo como académico, durante las interacciones que tengan lugar en el aula.

Con respecto a los recursos materiales, podemos distinguir entre los materiales didácticos del MECD y los recursos materiales que forman parte de la programación basada en un enfoque AICLE (véase figura 2), cuyo propósito es apoyar la interacción y reforzar la asimilación del vocabulario académico de la sesión y los recursos utilizados en el diseño e implementación de la intervención, como son el cuestionario, el test, el modelo de programación que describimos a continuación.

- Cuestionario de detección de necesidades de formación, compuesto de 42 ítems, los primeros 15 ítems corresponden a las variables de identificación de la muestra, el resto de ítems forman el grupo de variables de estudio. Su construcción obedece a la necesidad de determinar con antelación el grado de familiarización con el enfoque AICLE de los docentes para asignar las programaciones a los grupos de forma que se garantice un mejor desarrollo del modelo de programación diseñado. Para valorar la validez del cuestionario se recurrirá a la opinión de expertos en la construcción de herramientas. Los criterios elegidos para medir la adecuación de los ítems a sus dominios de contenido pretenden medir la sencillez en la expresión, la especificidad sobre el contenido que preguntan y la significatividad del ítem con respecto al indicador (Morales, Urosa y Blanco, 2006).

- Modelo para la programación basada en un enfoque AICLE.

- Test de medición del rendimiento en el vocabulario. Cabe destacar en el diseño del test que comprende una parte medida con una escala del 1 al 10 y otra medida de forma ordinal mediante siguiente valoración: Mal (M), Regular (R), Bien (B), Muy Bien (MB) y Excelente (E). La tipología de preguntas es variada y

abarca desde la opción múltiple hasta la redacción de definiciones para garantizar la medición de las diferentes habilidades que implica conocer el vocabulario (Nation, 1990).

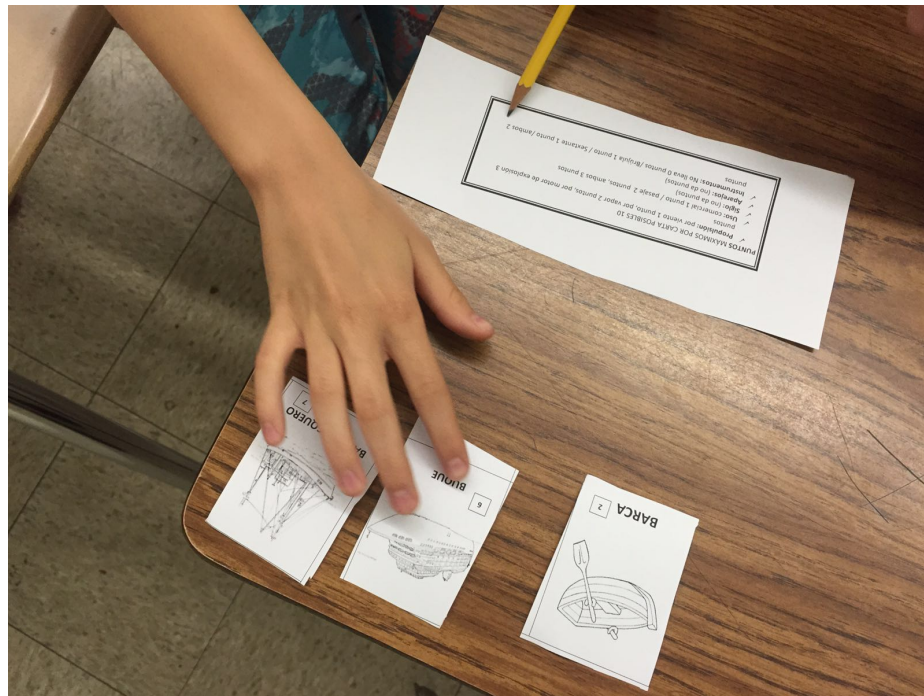


Figura 2 Recurso AICLE. Baraja de cartas elaborada por los alumnos de ALCE

Por último, añadir que para realizar el procesamiento de datos y análisis estadístico de los mismos se utilizará el manual para SPSS de Castañeda, Cabrera, Navarro y De Vries (2010) así como la guía de la versión SPSS 11 de Pardo y Ruiz (2002).

### 3.3.5. Temporalización

La tabla 5 describe los hitos más importantes dentro de cada fase del diseño y puesta en práctica de la innovación.

TABLA 5. Calendario de la innovación

CALENDARIO DE LA INNOVACIÓN		
FASE	HITO	FECHA
DISEÑO DE LA INNOVACIÓN	Redactar la fundamentación teórica como base para el diseño de los instrumentos. (Validez de Constructo) Diseño de instrumentos: cuestionario, modelos de programación y test de vocabulario.	marzo-abril 2016
RECOGIDA DE INFORMACIÓN	Aplicar el cuestionario de valoración a los docentes Desarrollar las programaciones ELE y AICLE y aplicar a todos los grupos el test de vocabulario	abril 2016 mayo 2016
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	Analizar e interpretar los datos obtenidos a través del cuestionario. Analizar e interpretar los datos obtenidos a través del test de vocabulario.	abril 2016 mayo 2016
ELABORACIÓN DEL INFORME	Redacción del informe a partir del análisis de los datos. Publicación. Exposición del TFM ante el tribunal.	mayo 2016 junio 2016

*Nota.* Fuente: Elaboración propia

De todo el proceso cabe destacar que se ha desarrollado un plan de comunicación orientado a promover la reflexión y autoevaluación de los docentes en relación con el enfoque AICLE y sus implicaciones en el aula. Las actuaciones que se han llevado a cabo son:

- Contacto con la dirección de la ALCE Nueva York.



- Difusión entre los docentes del proyecto de innovación por parte de la dirección.

- Aplicación de la encuesta de valoración de la innovación y conocimiento del enfoque AICLE a los docentes de la ALCE interesados en el proyecto.

- Análisis de los resultados de la encuesta para conocer la valoración de los docentes que van a desarrollar la propuesta de innovación. Actuaciones:

1. Decisiones respecto de la necesidad de formación previa.
2. Confirmación de la viabilidad de la propuesta.

- Envío y comunicación a la dirección de la ALCE Nueva York de los documentos, herramientas e instrumentos necesarios para llevar a cabo la innovación: plantilla para la programación AICLE y modelo de test de vocabulario.

- Remisión de resultados a través de un modelo de recogida de datos.

### 3.3.6. Evaluación

Para evaluar la propuesta de innovación, elaboramos un instrumento de registro en el que se han descrito unos criterios de evaluación para cada objetivo, con sus correspondientes indicadores y niveles de logro (véase tabla 6).

TABLA 6. Evaluación de los objetivos de la innovación

#### EVALUACIÓN DE LA INNOVACIÓN Y LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

OBJETIVO	CRITERIO	INDICADOR	NIVEL DE LOGRO
1	1.1. El profesorado de la ALCE valora la propuesta positivamente.	- La aceptación de la propuesta es favorable.	1 2 3 4 5
	1.2. El profesorado de la ALCE se interesa por el modelo de programación.	- Se ofrecen docentes para participar.	1 2 3 4 5
2	2.1. El cuestionario mide el nivel de conocimiento de AICLE.	- Fiabilidad. - Validez.	1 2 3 4 5 1 2 3 4 5
	2.2. El cuestionario ha detectado necesidades de formación en el centro.	-Número de docentes que lo ha realizado.	1 2 3 4 5
	2.3. El cuestionario ha detectado necesidades de formación en docentes.	-Resultados del cuestionario.	1 2 3 4 5
3	3.1. El modelo es aceptado por los docentes.	- Nivel de aceptación.	1 2 3 4 5
	3.2. El modelo es implementado adecuadamente.	- Implementación sin incidencias.	1 2 3 4 5
4	4.1. Los instrumentos diseñados han servido eficazmente al desarrollo y evaluación de la propuesta.	- Nivel de utilidad. - Facilidad de manejo. - Adecuación al contexto.	1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5
	4.2. Los alumnos AICLE mejoran el rendimiento en el test de vocabulario.	- Las calificaciones medias de los alumnos de la programación AICLE en el test son mayores.	1 2 3 4 5
5	5.1. La innovación se ha implementado y arrojado	- Número de alumnos de la muestra.	1 2 3 4 5



	datos suficientes. 5.2. Los resultados se han analizado estadísticamente.	- La hipótesis se ha contrastado y aceptado. - Fiabilidad del análisis.	1 2 3 4 5  1 2 3 4 5
6	6.1. Los resultados suponen implicaciones educativas.  6.2. La innovación ha generado una prospectiva.	- El trabajo incluye la realización de un análisis de estas implicaciones. -El trabajo incluye la descripción de la prospectiva de la innovación.	1 2 3 4 5  1 2 3 4 5

Nota. Fuente: Elaboración propia

#### 4. RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN

La tabla 7 muestra las medias del rendimiento en el test de vocabulario calculadas en las cuatro aulas mediante el análisis con Anova de un factor que permite comparar los cuatro grupos participantes. Aquí observamos que en las dos aulas que han implementado la programación de enfoque AICLE las medias son mayores en ambas partes del test. El resultado, que no es muy elevado, puede deberse a la novedad de la propuesta y su carácter puntual que impide comprobar el efecto de las estrategias metodológicas a mayor largo plazo. Otro factor puede ser la falta de adecuación del nivel de dificultad al nivel de competencia de los alumnos lo que podrá ser contrastado y revisado en un futuro. También resulta interesante que la desviación típica (DT) en todos los grupos presenta una homogeneidad media en la dispersión de las

puntuaciones alcanzadas por los alumnos lo cual indica que se trata de medias representativas. También destaca la semejanza en las medias entre los dos grupos de cada aula ELE / AICLE sobre todo en la parte 1 del test.

TABLA 7. Análisis descriptivo

		N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	ERROR TÍPICO	MÍNIMO	MÁXIMO
PARTE 1	Newark B	13	5,8962	2,63205	,73000	2,00	9,00
	White Plains	11	6,1636	2,05926	,62089	2,86	8,80
	Manhattan	12	4,6383	1,79241	,51742	1,00	7,60
	Newark A	12	4,7508	2,66750	,77004	1,00	8,66
	TOTAL	48	5,3567	2,35513	,33993	1,00	9,00
PARTE 2	Newark B	13	2,62	1,710	,474	1	5
	White Plains	11	2,91	1,136	,343	1	5
	Manhattan	12	1,67	,778	,225	1	3
	Newark A	12	2,42	,793	,229	1	4
	TOTAL	48	2,40	1,233	,178	1	5

Nota. Fuente: Elaboración con SPSS

En las figuras 3 y 4 se pueden apreciar las diferencias en las medias en el rendimiento del test de vocabulario obtenidas por las cuatro aulas en cada una de las partes del test.

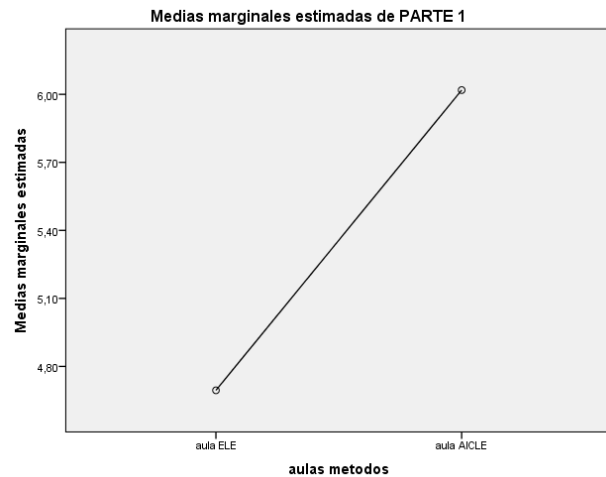


Figura 3 Medias Test Parte 1

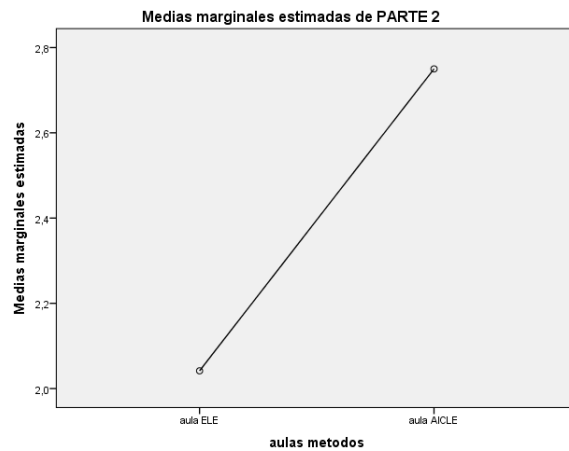


Figura 4 Medias Test Parte 2

Nota. Fuente: Elaboración con SPSS

Para comparar estadísticamente las medias obtenidas por los dos grupos ELE y AICLE se ha utilizado la prueba T de *Student* para muestras independientes y el análisis de varianza univariante.

La tabla 8 ofrece los resultados de la comparación de las medias obtenidas en los dos métodos en ambas partes del test con un intervalo de confianza de la diferencia de un 95% por ciento, que traducido en términos estadísticos equivale a un valor crítico de 0,05. El valor empírico que se refleja en la tabla, es el número "Sig." o "p" que comparamos con el valor crítico que hemos tomado como referencia para determinar si la diferencia entre las medias que comparamos es estadísticamente significativa o no.

TABLA 8. Análisis de varianza univariante

FACTORES INTER-SUJETOS			
		ETIQUETA DEL VALOR	N
método enseñanza	1	ELE	24
	2	AICLE	24

PRUEBAS DE LOS EFECTOS INTER-SUJETOS

Variable dependiente: PARTE 1

ORIGEN	SUMA DE CUADRADOS TIPO III	GL	MEDIA CUADRÁTICA	F	SIG.
Modelo corregido	21,041 <sup>a</sup>	1	21,041	4,039	,050
Intersección	1377,306	1	1377,306	264,368	,000
Método	21,041	1	21,041	4,039	,050
Error	239,651	46	5,210		
TOTAL	1637,998	48			
TOTAL CORREGIDA	260,692	47			

a. R cuadrado = ,081 (R cuadrado corregida = ,061)

Variable dependiente: PARTE 2

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	6,021 <sup>a</sup>	1	6,021	4,231	,045
Intersección método	275,521	1	275,521	193,619	,000
Error	6,021	1	6,021	4,231	,045
Total	65,458	46	1,423		
Total corregida	347,000	48			
	71,479	47			

a. R cuadrado = ,084 (R cuadrado corregida = ,064)

Nota. Fuente: Elaboración con SPSS

Del procesamiento de los datos se deduce que se asumen varianzas iguales y que como Sigma Bilateral es igual a 0,05 en la parte 1 de test y 0,045 en la parte 2 podemos afirmar que la diferencia entre ambas medias es significativa en ambas partes de test. Luego admitimos que la hipótesis es plausible y, por tanto, podemos afirmar que existen diferencias significativas en el rendimiento en el test de vocabulario en función del modelo de programación didáctica desarrollado en el aula.

## 5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los resultados de nuestro estudio pueden promover la reflexión entre el profesorado de los centros ALCE sobre la importancia del desarrollo léxico en contextos de aprendizaje académico mediados por el uso de una segunda lengua o una lengua extranjera. Dicha reflexión permitirá la promoción de formación para programar

unidades didácticas bajo este enfoque metodológico que den continuidad a la propuesta desarrollada en este trabajo. Para ello, los instrumentos diseñados en la propuesta permitirán a los docentes de las ALCE evaluar sus necesidades de formación en materia de metodología basada en AICLE.

En cuanto al modelo de programación de enfoque AICLE que constituye el eje que vertebra la innovación y en el que se integran los principios metodológicos, que ha demostrado favorecer la mejora de la competencia léxica, está por ver si servirá como tal en alguna Agrupación o supondrá un punto de partida para el desarrollo de diseños propios lo cual constituye otro de los objetivos de la innovación y supone uno de los indicadores de éxito de la misma.

Desde el punto de vista de la información que los instrumentos diseñados para el desarrollo y la evaluación de la propuesta nos han facilitado tenemos que comentar las siguientes cuestiones:

1. El modelo de programación de enfoque AICLE ha sido implementado eficazmente por los docentes de ALCE y ha tenido una repercusión positiva en los aprendizajes, teniendo en cuenta que los alumnos han mejorado la adquisición de vocabulario, respecto a situaciones en las que se ha utilizado una metodología tradicional.
2. El cuestionario sobre el enfoque AICLE se ha aplicado satisfactoriamente por el profesorado y, aunque sus resultados son válidos para el contexto en el que se han extraído, el tamaño reducido de la muestra limita las posibilidades de generalización de los resultados, lo que invita a la realización de nuevos estudios que la mejoren.

3. El test de vocabulario ha demostrado ser útil para evaluar el impacto de la implementación de la propuesta de innovación en la mejora de la competencia léxica de los alumnos. Sin embargo, es aconsejable revisar y ajustar su nivel de dificultad al contexto y las características de los alumnos, y comprobar a mayor largo plazo su fiabilidad y validez.

De forma general, podemos afirmar que la evaluación ha sido satisfactoria para todos los objetivos propuestos. Gracias al carácter abierto y flexible, tanto de la dirección del centro como del equipo docente, así como el interés y eficacia que han mostrado en la gestión y desarrollo de todas actuaciones necesarias a lo largo de la intervención, hemos podido implementar la propuesta de innovación y, por tanto, alcanzar el objetivo de valorar los resultados de una intervención para el desarrollo del vocabulario académico en los alumnos de las ALCE.

Desde el punto de vista de la valoración de los resultados de la intervención, debemos señalar que el estudio confirma que el desarrollo del vocabulario académico en los alumnos de la ALCE de Nueva York se puede mejorar mediante la inclusión sistemática de algunos principios metodológicos del enfoque AICLE en las programaciones de los textos de carácter científico-académico que estos alumnos estudian en los materiales didácticos de su nivel curricular, por lo que su inclusión en los modelos de programación de ELE puede resultar ciertamente enriquecedor.

Por último, queremos destacar que el inestimable apoyo y colaboración del equipo docente y de sus alumnos, ha supuesto, sin duda, la clave del resultado que hemos logrado.

## 6. PROSPECTIVA

Desde el punto de vista de las implicaciones educativas y la prospectiva que la innovación pueda tener en el centro, existe la posibilidad de incluir en el plan de formación propio del centro el desarrollo de estrategias bajo este enfoque como elemento de su programación, perfectamente compatible con el enfoque comunicativo que ellos desarrollan. Este resultado permitirá a largo plazo la integración de los principios metodológicos que defendemos en esta propuesta para mejorar el desarrollo del vocabulario de los alumnos de las aulas de ELE que, si bien se rigen por un currículo propio diferente a los modelos de currículo integrado o bilingüe en los que AICLE viene siendo implementado, resulta igualmente eficaz desde el punto de vista del desarrollo de la competencia léxica de los alumnos.

La viabilidad de la propuesta a largo plazo en el contexto de las aulas de las ALCE de EEUU se puede ver favorecida por varias razones:

1. Los centros ALCE de Nueva York, Washington y Montreal (Canadá) comparten la misma dirección por lo que la difusión y seguimiento del proyecto en una primera fase puede resultar muy interesante de cara a su implementación en otras Agrupaciones.
2. El concurso oposición que superan los docentes de ALCE tiene en cuenta los conocimientos sobre AICLE lo cual favorece el interés y la motivación hacia la innovación.
3. El modelo de programación diseñado favorece un proceso de adaptación al enfoque metodológico que reduce la resistencia al cambio.

A partir de esta experiencia, creemos que el centro puede iniciar un trabajo en equipo para la inclusión de este modelo de programación de forma sistemática aprovechando el efecto multiplicador de los resultados positivos obtenidos para llevar a cabo una integración paulatina en los diferentes niveles del currículo en función de los niveles de dificultad de los textos que se trabajan en los materiales didácticos.

A pesar de estas ventajas son muchas las dificultades y no pocas las limitaciones del estudio ya que su objetivo no es mejorar la calidad de las programaciones de los docentes de ALCE sino enriquecer su planteamiento para favorecer el desarrollo del lenguaje académico de sus alumnos. La naturaleza propia de los estudios pre-experimentales que se desarrollan en el ámbito educativo impide realizar un buen control de las variables, así como tener una garantía de generalización de los resultados debido a las características de la muestra, fundamentalmente su tamaño, y la ausencia total de aleatorización. Otro aspecto que limita el estudio radica en el cuestionario que se ha diseñado *ad hoc* para medir el nivel de integración de los principios metodológicos de un enfoque AICLE en las programaciones de los docentes de ALCE, que por su novedad y falta de validación carece de garantías y posibilidad de contraste de los resultados que se han obtenido. Asimismo, la fiabilidad del test que mide los progresos en el dominio del vocabulario académico puede disminuir en función de aspectos como:

- las condiciones de aplicación en las diferentes aulas;
- la aplicación de la misma prueba por diferentes docentes;

- el contexto sociocultural al que pertenecen los alumnos que difiere de unas aulas a otras notablemente;
- el nivel de dificultad de la prueba en relación con el nivel de competencia del alumno;
- las características de los ítems del test propiamente dicho.

Por otro lado, en todo proceso de innovación hay que tener en cuenta la posible resistencia al cambio que esta puede suscitar debido al sobreesfuerzo que conlleva implantar un nuevo modelo de programación docente (Antúnez, 2006). Para evitar este rechazo se ha tenido en cuenta en el plan de actuación el desarrollo de un plan de comunicación que favorezca la participación e implicación en la innovación del profesorado.

Finalmente, estos son los resultados que se prevé que la innovación genere tras su implementación a largo plazo en un centro ALCE:

- Una mejora de la formación docente en el ámbito de la programación de ELE bajo un enfoque AICLE.
- El diseño de estrategias y modelos de programación que integren el análisis de las demandas lingüísticas del contenido.
- Un incremento de los procesos de reflexión y el análisis de los diferentes tipos de lenguaje que están presentes en las interacciones de los alumnos en el contexto del aprendizaje académico de contenidos curriculares a través de la lengua española en los alumnos que acuden a las Agrupaciones de lengua y cultura de sus respectivos países.

- El desarrollo del vocabulario de los alumnos tanto comunicativo como académico.
- Un impacto positivo sobre la competencia pragmática y sociopragmática de los alumnos debido a las características de los elementos que integran la programación AICLE (contenido, cognición, comunicación y cultura) que obligan al docente a reflexionar sobre las implicaciones lingüísticas y culturales de los contenidos que se trabajan.
- Un aumento de los niveles de interacción en el aula y de la calidad de los mismos debido al incremento en el vocabulario de los alumnos.

Otra posible aplicación práctica de la propuesta de innovación podría ser su desarrollo en las aulas virtuales que en los niveles iniciales del currículo supone un cincuenta por ciento del total del horario lectivo lo cual permitiría la incorporación de estrategias de trabajo de textos a través de la plataforma virtual con un tratamiento metodológico que integre los principios metodológicos del enfoque AICLE expuestos en este trabajo.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antúnez, S. (2006), *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: Horsori.

Bloom B. S. (1956), *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. (Ed.) David McKay Company, Inc.

Caballero, A.: "La red de programas educativos en el exterior del MECD a través de Internet", *eedELE* [en línea]. 2004, marzo vol. (0) [08/03/16]. Disponible en la web: <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2004/primer.html>

Campbell, D. T. y Stanley, J. C. (1966), *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Castañeda, M. B., Cabrera A. F., Navarro, Y. y De Vries W. (2010), *Procesamiento de datos y análisis estadísticos utilizando SPSS*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Chomsky, N. (1965), *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.

Consejo de Europa (2001), *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes – Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002.

Corder. S.P. (1967), "The significance of learners 'errors'", *International Review of Applied Linguistic*, 5: 161-170.

Coyle, D. (1999), "Supporting students in content and language integrated contexts: planning for effective classrooms". En Marsh, J. (1999): *Learning through a foreign language – models, methods and outcomes*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT), pp. 46-62.



Coyle, D. / Hood, P. / Marsh, D. (2010), *CLIL – Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cummins, J. (1979), "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters", *Working papers on Bilingualism*, 19: 121-129.

Cummins, J. (1986), "Empowering minority students: A framework for intervention", *Harvard Educational Review*, 56: 18-36.

Cummins, J. y McNeely, S. (1987), "Language Development, Academic Learning, and Empowering Minority Students". En Tikunoff, K. (1987): *Bilingual Education and Bilingual Special Education: A Guide for Administrators*. Boston: College Hill.

Custodio Espinar, M. (2012), "Appendix C. Lesson planning: CLIL Young learner lesson". En Harmer, J. (2012): *Essential Teacher Knowledge*. England: Pearson, pp. 251-252.

Custodio Espinar, M. (2013), "Ingredientes fundamentales en la cocina AICLE: ¡cómo mejorar algunas recetas!", *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados*, 242: 24-25.

Gisbert, X., Martínez de Lis, M.J. y Gil, G. (2015), "El Rendimiento en Lengua Inglesa en Programas Bilingües en España", *NABE Journal of Research and Practice*, 6.

Halliday, M. A. K. (1975), *Learning how to mean*. Londres: Arnold.

Hymes, D.H. (1972), "Acerca de la competencia comunicativa". En Llobera et al. (1995): *Competencia comunicativa. Documentos*

*básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-47.

Instituto Cervantes (2006), *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes. Madrid: Biblioteca Nueva S.L.

Krashen, S.D. (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.

Lankaster, N.K. (2016), "Stakeholder Perspectives on CLIL in a Monolingual Context. Canadian Center of Science and Education", *English Language Teaching*, 9, No. 2.

Lewis, M. (1993), *The lexical approach*. London: Language Teaching Publications.

Lewis, M. (1997), "Pedagogical implications of the lexical approach". En Coady, J. y Huckin, T. (eds.), *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: CUP, pp. 255-270.

Lewis, M. ed. (2000), *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.

Long, M. (1996), "The role of the linguistic environment in second language acquisition". En Ritchie, W.; Bhatia, T. (1996): *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press. pp. 413-468.

Marsh, D. (1994), *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. París: International Association for Cross-

cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua), University of Sorbonne.

Martín Sánchez, M.A. (2009), *Historia de la metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras*. Universidad de Extremadura. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Formación del Profesorado.

Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD) (s.f.). EEUU. Centros docentes ALCE de Nueva York [en línea]. Disponible en la web:  
<http://www.mecd.gob.es/eeuu/oficinasycentros/centros-docentes/ALCE-de-Nueva-York.html>

Morales P., Urosa, B. y Blanco, A. (2003), *Construcción de Escalas de Aptitudes tipos Likert*. Madrid: La Muralla.

Nation, I.S.P. (1990), *Teaching and learning vocabulary*. Nueva York: Newbury House.

Pardo, A. y Ruiz, M.A. (2002), *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid: Mc Graw Hill.

Pérez Cañado, M.L. (2012), "CLIL research in Europe: past, present, and future". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15 (3): 315-341.

Pérez Cañado, M.L. (2016), "From the CLIL craze to the CLIL conundrum: Addressing the current CLIL controversy". *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 9(1): 9-31.

Pérez Torres, I. (2015), *Principios AICLE. Metodología. La lengua. Andamiaje. Diseño de actividades*. [en línea]. Disponible en la web:  
<http://www.isabelperez.com/clil.htm>

Piaget, J. (1966), *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.

Piaget, J. e Inhelder, B. (1969), *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

Ruiz Campillo, J.P. (2008), *La tercera gramática*. Blog CIVELE: Congreso Internacional Virtual sobre E/LE. [en línea]. Disponible en la web:  
<http://civele.org/blog/?p=46>

Skinner, B.F. (1957), *Verbal Behaviour*. New York: Appleton – Century-Crofts.

Sotoca Sienes, E. y Muñoz Hueso A.C. (2015), "El impacto del programa bilingüe de la Comunidad de Madrid en el rendimiento académico de los alumnos". *Journal of Education Research*, 9 (1): 27-40.

Titone, R. (1976), *Bilingüismo y educación*. Barcelona: Fontanela.

Vygotsky, L. (1978), *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.

FECHA DE ENVÍO: 8 DE JULIO DE 2016