



TESIS DOCTORAL

**Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras
(AICLE): un análisis de las estrategias discursivas del
profesorado en educación primaria**

Sandra Pérez Costa

Dirigida por:

Prof. Dr. Víctor Pavón Vázquez

Profa. Dra. Emma Dafouz Milne

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA INGLESA Y ALEMANA
9 de octubre de 2019

TITULO: *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE);
un análisis de las estrategias discursivas del profesorado en educación
primaria*

AUTOR: *Sandra Pérez Costa*

© Edita: UCOPress. 2019
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

[https://www.uco.es/ucopress/index.php/es/
ucopress@uco.es](https://www.uco.es/ucopress/index.php/es/ucopress@uco.es)



TÍTULO DE LA TESIS: *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE): un análisis de las estrategias discursivas del profesorado en educación primaria*

DOCTORANDO/A: Sandra Pérez Costa

INFORME RAZONADO DEL/DE LOS DIRECTOR/ES DE LA TESIS

(se hará mención a la evolución y desarrollo de la tesis, así como a trabajos y publicaciones derivados de la misma).

En la enseñanza de contenidos académicos a través de una lengua extranjera, lo que en esencia ocurre en el aula en los denominados programas de educación bilingüe, la idea es que mediante este tipo de enseñanza se ayuda a desarrollar la lengua utilizada para la docencia y a la par de contribuye a consolidar el conocimiento. No obstante, hay que tener en cuenta que cuando nos referimos a la lengua que se utiliza en el aula no solo nos referimos al lenguaje conversacional y de uso rutinario, sino que también lo hacemos con respecto al lenguaje académico que se encuentra relacionado con el conocimiento. En aulas de este tipo, el análisis de cómo se construye el significado en las áreas no lingüísticas se revela como un elemento esencial a la hora de describir los procesos de índole cognitivo que se producen en el alumnado durante la transmisión y manipulación del conocimiento académico. Y, por ende, el estudio de las estrategias que se utilizan en el aula para manipular el conocimiento, se constituye también como un ámbito de investigación de indudable interés para entender estos procesos. Por todo ello, para alcanzar un conocimiento más exacto de cómo se accede al conocimiento que se ofrece en una lengua extranjera resulta de especial relevancia el estudio de las estrategias discursivas que se utilizan durante la impartición del contenido. En primer lugar, con el fin de identificar que tipo de estrategias son más comunes y en un segundo término, para determinar cuáles con las características del lenguaje utilizado y su influencia en el procesamiento del conocimiento académico.

La tesis que se presenta se encuadra dentro de este contexto y persigue estos objetivos, presentando datos objetivos que evidencian las propiedades del lenguaje en general y los diferentes tipos de estrategias discursivas relacionadas con la transmisión y manipulación de las materias. Como valor distintivo, hay que señalar que se trata de un estudio que va más allá de la valoración del lenguaje utilizado en el aula, entrando a analizar elementos tan relevantes como la mayor o menor presencia del uso de la lengua por parte del profesorado, la espontaneidad en sus intervenciones y lo realmente conveniente que es maximizar los instantes de interacción en todos los ámbitos. Además, la presente investigación también entra a analizar el uso del lenguaje por parte del alumnado, pues en contextos sociales como los que dan en cualquier modelo de educación bilingüe, el aula es en muchos casos el único escenario en donde el alumnado está expuesto a este tipo de discurso y las

oportunidades de aprendizaje se ven automáticamente maximizadas cuanto mayor sea la interacción en clase. Se trata, por otro lado, de un trabajo que aporta datos y conclusiones con un notable potencial aplicado con respecto a qué tipo de metodología se utiliza en el aula, cuál es la relación entre la formación recibida por el profesorado y su grado de actuación y, por último, cómo se deberían abordar desde las políticas educativas las dificultades que conllevaría mejorar la atención al lenguaje académico en general como elemento central en la adquisición del significado y las soluciones que se podrían aportar para mejorar las condiciones en el aula y contribuir así a un uso más efectivo de la lengua extranjera.

Por último, nos gustaría resaltar que el trabajo muestra una alta capacidad investigadora por parte de su autora debido la metodología de la investigación utilizada, la fundamentación teórica del tema de estudio y de las preguntas de investigación formuladas, la amplitud del estudio empírico y la discusión de los resultados que aporta. Respecto a la metodología que utiliza, el trabajo en cuestión es una muestra excelente de investigación mixta cualitativa y cuantitativa, al manejar certeramente el análisis estadístico de los datos cuantitativos y la presentación y análisis de los datos de tipo cualitativo. Así todo, los datos de naturaleza cualitativa se han complementado con estudios estadísticos que permite una triangulación de los datos y una mayor contundencia de las conclusiones finales. El estudio también ha contado con una apropiada selección de instrumentos para la recogida de los datos, entre los que destacan los cuestionarios elaborados y la observación de clases.

A la luz de lo expuesto, entendemos que el trabajo cumple de forma adecuada los requisitos exigidos para un trabajo de estas características.

Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, 7 de octubre de 2019

Firma de los directores



Fdo.: Emma Dafouz Milne

Fdo.: Víctor Pavón Vázquez

Resumen

El modelo de lengua que el docente despliega en el aula es un componente esencial que puede contribuir de forma exitosa al alcance de los objetivos de aprendizaje de contenido para el alumnado. Cuando este discurso es emitido en una lengua extranjera que, a su vez, sirve como vehículo para la adquisición del contenido, entran en juego nuevas dimensiones, tales como el proceso de adquisición de dicho contenido y la relación que tiene lugar entre la materia curricular y la lengua que es utilizada.

El aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE) sitúa al discurso del docente en uno de los ejes del aprendizaje y la planificación de sus estrategias discursivas será de vital importancia para el desarrollo de esta función. La vertebración que los géneros discursivos ofrecen al discurso del aula puede ser un beneficio para el docente de un área de conocimiento, si dichos géneros se manejan de forma planificada. Este estudio analiza las estrategias discursivas empleadas por el profesorado en el aula AICLE a fin de realizar un estudio contrastivo con el aula tradicional donde no hay metodología integrada en contenidos y lengua. La presente investigación se alinea con estudios que analizan estrategias de lengua que contribuyen a la cohesión del discurso y con aquellos que ponen de relieve el valor de la interacción alumnado-profesorado, que puede contribuir a la construcción de significado a través de la creación de experiencias compartidas y promocionando las estructuras de pensamiento del estudiante.

Summary

The model of language which is deployed by teachers in the classroom is a crucial component and can contribute to a successful attainment of learning goals. When such discourse is presented by means of a foreign language, new considerations such as content learning and the interplay between language and the curricular content must be introduced.

Within Content and Language Integrated Learning (CLIL) teacher talk constitutes one of the learning axes for students, therefore strategic planning will be essential for this function to be carried out. Teachers can benefit from the discourse organization provided by the genres associated with the different subjects, provided a planned integration of genres in their daily practice is granted. This study analyses the discourse strategies used by teachers in a CLIL context compared with the traditional classroom where no integration of language and content takes place. The investigation carried out is in line with those studies which analyse language strategies that are playing a role in discourse cohesion and with those which highlight the power of teacher-student interaction as means to promote students' thinking structures while building knowledge and providing room for shared experiences and common thought to appear.

Agradecimientos

Esta tesis ha sido posible gracias a la colaboración altruista de los centros de primaria de Córdoba y de Madrid que accedieron a ser objeto de nuestro estudio. Mi más sincero agradecimiento a aquellos compañeros y compañeras que permitieron mi inmersión en el día a día de sus clases. La generosidad en el ámbito docente es un valor que engrandece al profesional que la practica.

Me gustaría agradecer la profesionalidad y rigor de las dos personas que han co-dirigido esta tesis. En primer lugar, la Dra. Emma Dafouz, quien depositó su confianza en el proyecto inicial y ha servido de guía y consejera. En segundo lugar, el Dr. Víctor Pavón, a quien debo agradecer además su apoyo integral y sus acertados consejos. Ha sido para mí un privilegio disponer del interés y el tiempo que me han dedicado a lo largo de estos años. Sin su concienzudo seguimiento este trabajo no vería hoy la luz.

Quisiera reconocer la dedicación incondicional que he recibido de José Carlos, quien me ha ofrecido seguridad, aliento y perspectiva, todo en cantidades mayores de lo imaginable. Él me hizo creer que podía abordar este proyecto. Gracias por querer acompañarme tanto en la vida como en la investigación.

Dedico esta tesis a mis padres, Cristóbal y Ermitas. Ellos son ejemplo de perseverancia y honestidad, valores que he procurado tener presentes en cada etapa de esta investigación. Gracias por hacer de mi educación una prioridad para vosotros.

Por último, quisiera dedicar una parte de esta tesis a mis dos familias, en especial a mis hermanos Silvia, M^a del Carmen y Luis, a quienes debo la energía que me han transmitido, confiando que este trabajo vería su fin. Gracias por vuestro cariño y el de mis sobrinos, Luis y Pedro.

ÍNDICE

Agradecimientos	2
Índice de figuras y tablas	7
Introducción	12
El papel del docente en la interacción en el aula y en la investigación	13
Origen y justificación de la investigación.....	14
Objetivo principal y objetivos secundarios	17
Características del contexto investigado	19
Estructura de la tesis	21
PARTE I. CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN	24
1. Políticas lingüísticas en el ámbito europeo	25
1.1. Políticas lingüísticas en Europa	25
1.2. Políticas lingüísticas en España	33
1.3. El enfoque AICLE en los programas de bilingüismo	42
1.3.1. Programas de bilingüismo educativo en España	42
1.3.2. Programa de bilingüismo educativo en Andalucía.....	49
1.3.3. Programa de bilingüismo educativo en la Comunidad Autónoma de Madrid	55
2. El lenguaje académico y la construcción del significado	59
2.1. Las disciplinas escolares y los géneros discursivos.....	60
2.2. Variables de análisis del enfoque AICLE	65
2.2.1. Confluencia de L1 y L2	68
2.2.2. Desarrollo de las competencias cognitivas multilingües	72
2.2.3. Empleo del lenguaje académico.....	75
2.2.4. La interacción para creación del significado	78
2.2.5. La lengua como instrumento	79

2.2.6. La dimensión cultural	81
2.2.7. El andamiaje.....	83
3. Interacción y discurso en el aula	91
3.1. Paradigma sistémico-funcional	91
3.2. Estrategias comunicativas y recursos cohesivos.....	98
3.3. Revisión del estado de la cuestión	109
PARTE II. EL ESTUDIO	114
4. Enfoque, diseño y metodología de la investigación	115
4.1. Objetivos de la investigación	115
4.2. Características de la investigación.....	119
4.3. Contexto y participantes	120
4.4. Características del corpus.....	127
4.5. Procedimiento de recogida de datos.....	129
4.5.1. Observación y grabaciones.....	129
4.5.2. Modelo de transcripción	131
4.5.3. Procesamiento de las transcripciones	132
4.5.4. Encuestas al profesorado y al alumnado	138
4.6. Validez, fiabilidad y replicabilidad.....	139
5. Presentación y análisis de los resultados.....	145
5.1. Observación del discurso en el aula.....	145
5.1.1. Respuesta a lo que dicen los estudiantes	151
5.1.1.1. Confirmaciones	151
5.1.1.2. Repetición a modo de eco	153
5.1.1.3. Repetición correctiva	162
5.1.1.4. Elaboración	162
5.1.1.5. Reformulación correctiva	165
5.1.2. Describir aspectos importantes de la experiencia compartida....	167
5.1.2.1. Exhortaciones.....	167

5.1.2.2. Recapitulaciones	172
5.1.2.3. Referencias y marcadores del discurso	175
5.1.2.4. Repetición.....	177
5.1.3. Obtener conocimiento de los estudiantes.....	182
5.1.3.1. Preguntas.....	182
5.1.3.2. Obtención mediante pistas (respuestas guiadas).....	186
5.2. Análisis de la observación en el aula	190
5.3. Cuestionarios	195
5.3.1. Alumnado	196
5.3.2. Profesorado	206
5.4. Interpretación de resultados.....	216
5.4.1. Análisis de las transcripciones	217
5.4.1.1. Grupo de técnicas A: “Respuesta a lo que dicen los estudiantes”	220
Técnica discursiva “Confirmaciones”	221
Técnica discursiva “Repetición a modo de eco”	223
Técnica discursiva “Elaboración”	224
5.4.1.2. Grupo de técnicas B: “Describir aspectos importantes de la experiencia compartida”	226
Técnica discursiva “Exhortaciones”	226
Técnica discursiva “Recapitulaciones”	228
Técnica discursiva “Marcadores del discurso”	230
Técnica discursiva “Repetición de palabras clave”	231
5.4.1.3 Grupo de Técnicas C: “Obtener conocimiento de los estudiantes”	232
Técnica discursiva “Preguntas” y “Obtención mediante pistas”	232
5.4.2. Encuestas al alumnado y profesorado	232
6. Conclusiones y recomendaciones.....	237
6.1. Conclusiones respecto al objetivo general.....	237
6.2. Conclusiones respecto a las preguntas de la investigación	240

6.3. Recomendaciones pedagógicas	246
6.3.1. Formación del profesorado	246
6.3.2. Metodología y materiales curriculares	250
6.3.3. Políticas educativas	254
6.4. Limitaciones y futuras líneas de investigación	256
7. Referencias bibliográficas	258
Anexos	286
Anexo I. Encuesta al alumnado	286
Anexo II. Encuesta al profesorado	292
Anexo III. Glosas utilizadas durante el proceso de transcripción	300
Anexo IV. Rúbrica de anotaciones durante las grabaciones	301
Anexo V. Solicitud de colaboración a centros educativos	302

Índice de figuras y tablas

Relación de figuras

Figura 1.	Lenguas extranjeras que estudia la mayoría de los alumnos en educación primaria y secundaria. Fuente: Eurydice (CINE 1-3), 2014	30
Figura 2.	Organización de programas AICLE en algunas Comunidades Autónomas españolas.	40
Figura 3.	Ventajas para el alumnado bilingüe a largo plazo.	44
Figura 4.	Diagrama de las 4 Cs (Comunicación, Contenido, Cognición y Cultura). Adaptado de Coyle <i>et al.</i> (2010).	68
Figura 5.	Modelo de Pluriliteracidades. Grupo de Graz (2014).	83
Figura 6.	Elementos del registro contextual de nuestro estudio.	97
Figura 7.	Estudio de marcadores del discurso. Adaptado de Fraser (1999).	99
Figura 8.	Elementos conjuntivos. Adaptado de Martin y Rose (2007).	102
Figura 9.	Ejemplificaciones de marcadores del discurso según varios autores.	108
Figura 10.	Satisfacción general con el programa de bilingüismo en Andalucía.	122
Figura 11.	Fuentes de datos y técnicas de recogida de información.	127
Figura 12.	Etapas de la investigación.	128
Figura 13.	Simbología utilizada en la transcripción.	131
Figura 14.	Técnicas discursivas según Mercer (2000).	132

Figura 15.	Técnicas discursivas según la estrategia que persiguen. Mercer (1995).	133
Figura 16.	Técnicas discursivas adaptado de Mercer (1997).	135
Figura 17.	Esquema de las sesiones en español (ESP-L1).	145
Figura 18.	Esquema de las sesiones en inglés (ING-L2).	146
Figura 19.	Resumen de técnicas de las sesiones en español.	148
Figura 20.	Resumen de técnicas de las sesiones en inglés.	149
Figura 21.	Clasificación de marcadores del discurso computados.	175
Figura 22.	Distribución de marcadores del discurso hallados.	176
Figura 23.	Análisis de concordancias.	192
Figura 24.	Conteo y frecuencia de técnicas discursivas halladas.	193
Figura 25.	Demandas cognitivas y lingüísticas.	200
Figura 26.	Presencia de técnicas discursivas en los contextos analizados.	240
Figura 27.	Técnicas discursivas agrupadas según la frecuencia de ocurrencia.	242

Relación de transcripciones

Fragmento 1.	Confirmaciones Doc1	151
Fragmento 2.	Confirmaciones Doc3	151
Fragmento 3.	Confirmaciones Doc5	152
Fragmento 4.	Confirmaciones Doc6	152
Fragmento 5.	Repetición a modo de eco Doc1	153
Fragmento 6.	Repetición a modo de eco Doc2	154
Fragmento 7.	Repetición a modo de eco Doc3	154
Fragmento 8.	Repetición a modo de eco Doc4	155

Fragmento 9.	Repetición a modo de eco Doc5	156
Fragmento 10.	Repetición a modo de eco Doc6	157
Fragmento 11.	Repetición a modo de eco rutinaria Doc6	158
Fragmento 12.	Repetición a modo de eco cuestionando Doc5	159
Fragmento 13.	Repetición a modo de eco cuestionando Doc6	160
Fragmento 14.	Repetición a modo de eco cuestionando Doc4	160
Fragmento 15.	Repetición correctiva Doc5	161
Fragmento 16.	Elaboración Doc1	162
Fragmento 17.	Elaboración Doc2	162
Fragmento 18.	Elaboración Doc3	163
Fragmento 19.	Elaboración Doc6	163
Fragmento 20.	Elaboración Doc5	164
Fragmento 21.	Reformulación Doc6	165
Fragmento 22.	Reformulación Doc3	165
Fragmento 23.	Exhortaciones Doc1	167
Fragmento 24.	Exhortaciones Doc2	168
Fragmento 25.	Exhortaciones Doc3	168
Fragmento 26.	Exhortaciones Doc4	168
Fragmento 27.	Exhortaciones Doc5	169
Fragmento 28.	Exhortaciones Doc6	170
Fragmento 29.	Exhortaciones para obtener conocimiento Doc5	171
Fragmento 30.	Recapitulaciones Doc1	172
Fragmento 31.	Recapitulaciones Doc2	172
Fragmento 32.	Recapitulaciones Doc3	173
Fragmento 33.	Recapitulaciones Doc5	173

Fragmento 34.	Recapitulaciones Doc6	174
Fragmento 35.	Repetición de palabras clave Doc1	177
Fragmento 36.	Repetición de palabras clave Doc2	178
Fragmento 37.	Repetición de palabras clave Doc3	179
Fragmento 38.	Repetición de palabras clave Doc4	179
Fragmento 39.	Repetición de palabras clave Doc5	180
Fragmento 40.	Repetición de palabras clave Doc6	181
Fragmento 41.	Preguntas Doc1	182
Fragmento 42.	Preguntas Doc2	183
Fragmento 43.	Preguntas Doc3	184
Fragmento 44.	Preguntas Doc4	184
Fragmento 45.	Preguntas Doc5	185
Fragmento 46.	Preguntas Doc5	185
Fragmento 47.	Obtención mediante pistas Doc1	187
Fragmento 48.	Obtención mediante pistas Doc3	187
Fragmento 49.	Obtención mediante pistas Doc5	188
Fragmento 50.	Obtención mediante pistas Doc5	188
Fragmento 51.	Obtención mediante pistas Doc6	188
Fragmento 52.	Obtención mediante pistas no exitosa Doc5	189

Listado de gráficos procedentes de las encuestas

ENCUESTAS AL ALUMNADO

Gráfico A-1. Percepción de su grado de comprensión del lenguaje usado en clase.	196
Gráfico A-2. Opinión sobre la dificultad del lenguaje propio de la asignatura.	197

Gráfico A-3. Actitud hacia preguntar al docente ante alguna dificultad.	198
Gráfico A-4. Actitud hacia preguntar en voz alta.	199
Gráfico A-5. Preferencia de tareas en función de la familiaridad con ellas.	201
Gráfico A-6. Apreciación de técnicas llevadas a cabo por el profesorado.	203
Gráficos A-7 y 8. Valoración de la ejemplificación	204
Gráfico A-9. Tendencia a emular el discurso del profesorado	205

ENCUESTAS AL PROFESORADO

Gráfico P-10. Familiaridad con los tipos de andamiaje.	206
Gráfico P-11. Técnicas para favorecer andamiaje.	207
Gráfico P-12. Papel del docente en la creación del mensaje.	208
Gráfico P-13. Porcentaje de habla del docente.	209
Gráfico P-14. Utilidad de conocer el lenguaje propio de la disciplina.	209
Gráficos P-15. Opiniones sobre su propio discurso.	210
Gráficos P-16 y 17. Planificación y modulación de su discurso.	211
Gráfico P-18. Comprensión del contenido	212
Gráfico P-19 y 20. Opiniones sobre el discurso del alumnado.	213
Gráfico P-21. Estrategias ante la falta de comprensión del alumnado.	214
Gráfico P-22. Binomio lengua-contenidos.	215

Introducción

La función primordial de la escuela es la difusión del saber y la evaluación de su adquisición, lo cual implica que el alumnado no tendrá un acceso al conocimiento en solitario; dada las características del aula como contexto socio-cultural, el acto de acceso al conocimiento será compartido por los individuos involucrados en el proceso, con mayor o menor protagonismo por parte de cada uno de los participantes.

En la etapa escolar de primaria tienen lugar en el alumnado una suma de experiencias de socialización y de aprendizaje que contribuirán a su crecimiento humano e intelectual, procesos en los cuales el docente tendrá una participación ineludible. Será función del profesorado llevar de la mano al estudiante a lo largo de cada etapa y ser sensible a los factores que influyen en este desarrollo social y cognitivo (Edwards y Mercer, 1998; Villoria, Hughes y Madrid, 2011).

En no pocas ocasiones, tanto alumnado como profesorado podrán enfrentarse a retos de aprendizaje que puedan parecer poco asequibles o difíciles de abarcar. Acceder a nuevos códigos lingüísticos de conocimiento y lograr comunicarse a través de ellos va a imponer al alumnado la necesidad de hacerse con una nueva forma de pensar (Kern, 2000) y el éxito de esta actividad a nivel curricular pasa por ser capaz de manejar el lenguaje académico relacionado con esa área (Dalton-Puffer, 2003). El discurso del profesorado, por su parte, será uno de los exponentes más cercanos para el alumnado y las fórmulas que exhiba durante sus introducciones, exposiciones, ejemplificaciones y, en definitiva, a lo largo de cualquier evento comunicativo que tenga lugar en su aula serán la materialización del lenguaje académico utilizado con fines particulares. A lo largo de nuestro análisis de las estrategias comunicativas del profesorado iremos desgranando los diferentes elementos que lo componen y nos centraremos en las particularidades que surgen cuando se introduce un componente más a

considerar: la creación de nuevo significado al cual se accede en una lengua diferente a la materna.

El presente estudio tiene como objetivo principal profundizar en el análisis del habla del profesorado como instrumento facilitador y artífice en parte de la formación de pensamiento en el alumnado en las etapas superiores de educación primaria, en el aula de Ciencias Sociales y Naturales, con el fin de hallar similitudes y diferencias en contextos de enseñanza bilingüe impartidos con lengua materna (español - L1) y lengua extranjera (inglés - L2), implementando modelos de análisis probados con anterioridad. Será desde mi rol de docente desde el que abordo el análisis de la interacción, con la intención de aplicar métodos ya probados que arrojen luz sobre este fenómeno de protagonismo incuestionable en un aula y no por ello sobre-investigado.

EL PAPEL DEL DOCENTE EN LA INTERACCIÓN EN EL AULA Y EN LA INVESTIGACIÓN

Nuestro trabajo se ha inspirado en investigaciones anteriores que han tenido como enfoque el discurso en el aula, tales como Dafouz y Llinares (2008), Dafouz y Núñez (2010), Dafouz (2011), Evnitskaya y Morton (2011), Dafouz y Sánchez (2013), Escobar Urmeneta y Evnitskaya (2013) o Escobar Urmeneta y Walsh (2017) y nuestra intención es investigar el uso de las técnicas discursivas presentes en el habla del profesorado y su percepción sobre las mismas para el nivel de educación primaria con el objetivo general de contribuir a la investigación existente en materia de metodología AICLE.

El primer aspecto a considerar es la naturaleza dialógica del aprendizaje y el componente social que conlleva (Dalton-Puffer y Nikula, 2006; Dalton-Puffer y Smit, 2007; Ruíz de Zarobe y Jiménez, 2009). El aprendizaje se ve favorecido por la interacción entre los individuos involucrados en este acto comunicativo, aun cuando suele haber primacía de estatus de uno de los participantes, el profesorado, sobre el resto, como veremos en capítulos posteriores. Aunque no sea despreciable el papel que el

aprendizaje entre iguales tiene sobre la creación de nuevo conocimiento, será el docente quien lleve, ineludiblemente, el peso de la interacción, pues regulará los propósitos comunicativos de cada momento, teniendo en cuenta el fin que se persigue.

Además de su actuación en el ámbito del aula como guía, el profesorado tiene otros papeles protagonistas. La inquietud puede moverles a plantear interrogantes sobre el ambiente en el que desarrollan sus funciones, o acerca de los procesos que en ese contexto tienen lugar. Estas cuestiones pueden enfocarse de modo tal que conviertan a la figura del docente en indagadora, participe de la investigación en su propio contexto laboral, lo cual ha venido a reportar un sinfín de beneficios, producto del cuestionamiento y la innovación (Latorre, 2003).

Chaudron (1988) distinguía cuatro grandes áreas de investigación pedagógica que podrían resumirse en las vías del aprendizaje, el comportamiento del alumnado, el uso de la L2 por parte del profesorado y la interacción en clase. A pesar de contar con un número creciente de estudios en estas áreas, las características de la investigación en el ámbito de las lenguas, la escala reducida en la que suelen tener lugar, y la especificidad de sus contextos, hacen que carezcamos de tipologías, clasificaciones y, en fin, teorías exhaustivas en torno al comportamiento de fenómenos que acontecen en la clase, tales como el habla del profesorado (Chaudron, 1988: 54; Marsh, 2013: 98).

ORIGEN Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El comienzo de mi etapa de investigación se remonta aproximadamente una década atrás, en el año 2008 y coincide con mi comienzo como funcionaria de carrera en el cuerpo de Profesorado de Escuelas Oficiales de Idiomas de Andalucía. Mi evolución como sujeto investigador podría entenderse como una progresión en paralelo con la evolución que ha sufrido la enseñanza bilingüe en Andalucía.

Mis inquietudes iniciales se centraban en indagar sobre el papel del profesorado de áreas no lingüísticas impartiendo docencia en otra lengua. Una

encomienda que recibieron las Escuelas Oficiales de Idiomas fue la de proveer de formación lingüística a este grupo de profesorado para abordar el encargo de impartir las enseñanzas de su área en lengua extranjera. Se trataba de los llamados Cursos de Actualización Lingüística (CAL) que sólo tres años atrás habían sido diseñados en virtud del Plan de Fomento del Plurilingüismo (2005)¹.

El diseño de estos Cursos de Actualización Lingüística vino acompañado de recomendaciones en torno a las cuales debía efectuarse la formación del profesorado. Por un lado, los cursos debían ir dirigidos a promover la competencia lingüística del profesorado para obtener certificación de idiomas y por el otro, de mayor relevancia para nuestro estudio pasado y presente, se debía favorecer el enfoque comunicativo. Este enfoque debía tener en cuenta no sólo la metodología empleada para la docencia en las propias Escuelas Oficiales de Idiomas, sino que los docentes de grupos CAL pudieran adquirir conocimientos susceptibles de ser trasladados a otros contextos (Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía, 2005). De manera que se reconocía en un mismo proceso el uso de la lengua como instrumento y con un fin muy preciso. A pesar de ello, el objetivo era tan variado como los docentes implicados en dichos cursos: el perfil del profesorado, así como el área de conocimiento de que eran especialistas, aportaba una genuina multidisciplinariedad, lo que, desde una perspectiva metodológica para el docente de Escuela Oficial de Idiomas suponía prestar atención a los géneros discursivos propios de cada disciplina de los especialistas que componían cada grupo. Y no era esta la única dimensión que presentaba una realidad múltiple: la competencia lingüística, formada por una serie de componentes (léxicos, fonológicos, gramaticales, ortográficos, etcétera) debía ser promovida sin perder de vista los objetivos que el Plan de Fomento del Plurilingüismo

¹ Dicho Plan de Fomento del Plurilingüismo (2005) recogía que “las Escuelas Oficiales de Idiomas jugarán un papel relevante en el Plan de Fomento del Plurilingüismo, ya que además de validar los conocimientos adquiridos por el alumnado en la Educación Secundaria y de la Formación Profesional, constituirán un importante pilar en la formación del Profesorado. Éstas asumirán la responsabilidad de reciclar o de formar al profesorado integrante en los Programas “Centros Bilingües”, “Plurilingüismo y Profesorado” y “Plurilingüismo e Interculturalidad”.

apuntaba. Dicha adecuación de la competencia lingüística a los objetivos de los grupos CAL podía acarrear la priorización de ciertos ámbitos en favor de otros. Nuestra investigación inicial se centraba en la problemática con que dichos cursos se encontraban cuando se llevaba a cabo la implementación real teniendo en cuenta el conjunto de factores que hemos señalado.

Pasados ya unos años de aquellos comienzos, los grupos CAL han ido perdiendo su especialización, ya que se han convertido en unidades en las cuales se pueden encontrar no sólo a profesorado, sino a alumnado del régimen general de Escuelas Oficiales de Idiomas. Mientras tanto, los centros bilingües de primaria, secundaria y Bachillerato ya llevan años impartiendo clases en alguna de sus líneas o en todas utilizando una lengua extranjera para la adquisición de contenido. Con el paso del tiempo también se ha trasladado mi interés a lo que verdaderamente mueve mi profesión, que es la lengua en sí misma en estos contextos de clase. De manera que el estudio que estamos llevando a cabo en el momento presente combina, haciendo referencia una vez más a Chaudron (1988), el uso de la lengua de los docentes, trasladando en este caso el interés hacia su función como promotora de la interacción en clase.

Como expondremos en el primer capítulo, el fomento del uso de una o más lenguas extranjeras parte de un impulso articulado a nivel supranacional² y se sustenta en unas bases teóricas que promueven una metodología en la que la lengua y el contenido se integren. De este modo, mi aproximación al discurso del profesorado y la interacción en el aula no estaría completo sin una investigación coherente dentro del ámbito AICLE (Aprendizaje integrado en lengua y contenidos).

Se cuentan ya una veintena de años desde la firma del protocolo entre la Junta de Andalucía y la Embajada Francesa, mediante el cual las secciones bilingües, germen del Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía (2005), fueran creadas y, a pesar de las particularidades de aquellas, los puntos de apoyo en un currículum integrado de las lenguas y en el uso del enfoque AICLE

² Las líneas de actuación en materia de políticas educativas para los estados miembros de la Unión Europea quedaron establecidas en el Plan de Acción de la Comisión Europea 2004-06.

podría decirse que son comunes a los pilares en que se sustenta la metodología en los centros bilingües que existen hoy en día en España y en Andalucía.

Si bien es cierto que mi actividad docente no se ubica en los niveles obligatorios que son el campo de pruebas de dicho enfoque, mi labor como enseñante de lenguas en Escuelas Oficiales de Idiomas al frente de grupos CAL me ha involucrado de manera casi involuntaria en la observación del fenómeno.

Estas dos décadas no pueden considerarse un periodo de tiempo prolongado en términos absolutos para nuestro ámbito de estudio, puesto que los avances en materia de investigación educativa no han florecido al mismo ritmo. De ahí que nos permitamos considerar la enseñanza integrada en lengua y contenidos en el aula en nuestro sistema educativo como un enfoque relativamente novedoso, en tanto en cuanto sus múltiples facetas aún contienen ámbitos susceptibles de ser investigados más profundamente o con técnicas variadas.

OBJETIVO PRINCIPAL Y OBJETIVOS SECUNDARIOS

Como ya hemos anticipado, nuestro objetivo principal se ciñe al análisis del habla del profesorado y las estrategias discursivas que emplea en el aula de primaria. Como objetivos secundarios, derivados de este objetivo principal, mencionaremos los siguientes:

- Analizar de la interacción entre profesorado y alumnado en contextos comparables en L1 y L2 en ambientes de integración de contenidos y lengua extranjera (AICLE).
- Establecer una tipología de técnicas discursivas en contextos de L1 y L2 para poder comparar el uso del discurso del profesorado.
- Analizar los fines didácticos y comunicativos que se persiguen, mediante la observación de las técnicas discursivas que el profesorado emplea.

- Conocer la utilidad de dichas técnicas a ojos del profesorado y el alumnado.

Para alcanzar estos propósitos se postulan las siguientes preguntas de investigación (P.I.):

P.I.1. ¿Qué estrategias discursivas están presentes en el habla del profesorado en español (L1) e inglés (L2)?

P.I.2. ¿Contribuyen las estrategias discursivas lingüísticas usadas por los docentes a la cohesión del mensaje?

P.I.3. ¿Existen similitudes en el tipo y frecuencia de uso de los recursos utilizados en L1 y L2?

P.I.4. ¿Son visibles para el alumnado en L1 y L2 los propósitos pedagógicos que persigue el profesorado cuando se producen las estrategias de comunicación?

P.I.5. ¿Qué tipo de percepción tiene el alumnado de estas estrategias para el proceso de aprendizaje? ¿Y el profesorado para el proceso de enseñanza?

Los resultados derivados de esta investigación pueden contribuir a la percepción que el profesorado tiene de su propio discurso, el cual es susceptible de ser utilizado como una herramienta para lograr un fin cuando existe un determinado objetivo que alcanzar. Así mismo puede reportar beneficios en el ámbito de la interacción en el aula, al ahondar en contextos naturales donde tiene lugar la interacción del profesorado y alumnado, pudiendo extraerse muestras reales que ejemplifiquen eventos comunicativos fructíferos y acordes a un propósito complejo de aprendizaje.

Nuestros resultados pueden encuadrarse en aquellos estudios que tratan de refrendar un uso planificado del discurso, el cual puede estar sirviendo a un fin pedagógico, no tiene por qué dejar de ser espontáneo y que es utilizado por el docente como apoyo metodológico para crear significado durante la interacción con su alumnado. Dicho discurso debería tener en consideración las funciones discursivas procedentes en cada evento comunicativo y estaría incardinado en el lenguaje de la asignatura en cuestión. De este modo, creemos que el material utilizado para nuestro

estudio puede ser de aplicación para que el profesorado adquiriera consciencia de la capacidad de su discurso y valore la interacción con el alumnado como una posibilidad de maximizarlo.

Para aproximarnos a estas cuestiones hemos decidido apoyarnos en métodos de análisis que han sido utilizados con anterioridad y, por tanto, gozan de fiabilidad. Nos referimos principalmente a la labor de campo realizada por Neil Mercer (2004-2007) dentro del proyecto *Dialogic Teaching in the Science Classroom*, en donde hallamos un interesante antecedente de investigación llevada a cabo en los últimos niveles de enseñanza primaria y primeros ciclos de secundaria y el papel de la interacción en el aula de Ciencias donde se analizan las estrategias discursivas utilizadas por el profesorado. Dicho trabajo estuvo precedido por un vasto análisis de la interacción en el aula (Mercer, 1995; Mercer, Wegerif y Dawes, 1997; Edwards y Mercer, 2008; Mercer, 2000; 2004; Mercer y Dawes, 2010) en contextos docentes menos específicos y de los cuales hablaremos en mayor profundidad en el capítulo 4.

La novedad de nuestro planteamiento es la aplicación de estos métodos en un marco bilingüe para afinar la observación del uso de la lengua en nuestro contexto académico. Por ello, no podemos decir que nuestra técnica sea en sí misma innovadora, pero sí pensamos que nuestro enfoque y empleo de dicha técnica puede reportar conocimiento nuevo. La inexistencia de estudios elaborados en esta línea de investigación puede venir a constatar la relevancia que aquí apuntamos.

CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO INVESTIGADO

El contexto investigado destaca principalmente por ser auténtico. En otras palabras, la investigación se centró en el nivel de enseñanza primaria, con docentes que impartían sus clases o bien en inglés (ING-L2) o en español (ESP-L1) que colaboraron en la respuesta de cuestionarios. El corpus de la investigación está formado por tres fuentes principales de información todas ellas de carácter primario que la propia investigadora ha recogido y tratado:

observación directa en el aula, encuestas a profesorado y encuestas al alumnado. Seis de los docentes fueron objeto de observación y grabación durante sus clases. Simultáneamente, el alumnado también ha sido objeto de análisis, al formar parte de las grabaciones y mediante la respuesta a otro tipo de cuestionarios. En el capítulo 5 se detallarán estas fases y se profundizará en sus características.

El estudio se centró en una única disciplina, Conocimiento del Medio, materia que, según el Plan Estratégico para el Desarrollo de las Lenguas en Andalucía (2016), se presta al Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE) en la etapa de Educación Primaria. Además de ello, es esta área, la de Conocimiento del medio natural, social y cultural, la que establece la legislación (Orden de 28 de junio de 2011, Artículo 13.1 y 13.2) como aquella área en la que al menos ha de producirse el aprendizaje en L2 si es que no se va a producir el aprendizaje integrado en todas las áreas del currículum.

Hemos de hacer constar que, en el periodo durante el cual se llevó a cabo la investigación, la entrada en vigor de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) para el curso 2014-15, supuso una modificación de la asignatura, que, en el currículum de primaria, volvió a bifurcarse en las asignaturas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, si bien ambas continuaban siendo troncales. Hemos intentado actualizar todos nuestros datos de acuerdo con la normativa vigente, refiriéndonos a la asignatura bien como Ciencias Sociales, bien como Ciencias Naturales dependiendo de la disciplina observada. Sin embargo, es posible encontrar, en el material recogido en los primeros meses del estudio principalmente, referencias a la asignatura de Conocimiento del Medio.

En nuestra opinión, llevar a cabo esta delimitación del estudio a una asignatura podría servir para obtener conocimiento crucial sobre el habla del profesorado que pudiéramos poner en contraste en un momento posterior con los estudios llevados a cabo en otros niveles educativos como secundaria o el ámbito universitario.

ESTRUCTURA DE LA TESIS

Este estudio está dividido en una primera parte que contiene una descripción y análisis en perspectiva del contexto situacional y teórico que enmarca la investigación y una segunda parte donde se describen los procedimientos de investigación llevados a cabo y al análisis de los resultados.

A lo largo de la primera parte iremos desgranando las corrientes educativas en el contexto de enseñanza de lenguas extranjeras en Europa y el alcance que la toma de decisiones en las políticas educativas tiene en materia lingüística, lo cual traeremos al ámbito más cercano del caso español y andaluz (Capítulo 1. Políticas lingüísticas en el ámbito europeo). También haremos mención al discurso en el aula y analizaremos la relación que determinadas técnicas metodológicas tienen con su desarrollo (Capítulo 2. El lenguaje académico y la construcción del significado). Esta primera parte concluirá con una contextualización y análisis de la interacción docentes-alumnado desde tres puntos de vista (Capítulo 3. Interacción y discurso en el aula). En un primer momento describiremos el marco teórico, de perfil sistémico-funcional, llevando a cabo una revisión de los trabajos más relevantes referidos al discurso y, de especial manera, al habla del profesorado; tras esto, nos referiremos a los mecanismos de cohesión y coherencia de dicho discurso mediante el uso de referencias y marcadores, por la relevancia que, desde nuestro punto de vista, tienen para contribuir a la creación de significado. Terminaremos este último capítulo de la primera parte con la revisión del estado de la cuestión.

De forma más concreta, en el capítulo número 1 llevaremos a cabo en primer lugar una revisión de las políticas europeas que han promovido el enfoque AICLE y contextualizamos, cronológica y geográficamente, la implantación de modelos de enseñanza integrada en lengua y contenidos a lo largo del espacio europeo (epígrafe 1.1).

Tras este comienzo, es forzoso dedicar el siguiente epígrafe (1.2) al panorama español en cuestiones de implementación de modelos de bilingüismo. Para terminar este capítulo, en el capítulo 1.3 profundizaremos en los postulados del modelo de enseñanza integrada en contenidos y lengua

extranjera (AICLE) que es el que vertebra el sistema de enseñanza objeto de nuestro estudio y analizaremos su implantación a lo largo de diferentes sistemas educativos españoles.

El segundo capítulo, como hemos anticipado, pivota en torno a la naturaleza del lenguaje académico y la construcción del significado; más exactamente, dedicaremos este apartado a reflexionar sobre aquellos exponentes de la lengua que articulan lo que denominamos géneros discursivos (epígrafe 2.1), intrínsecamente relacionados con las disciplinas escolares. Esta reflexión irá acompañada de otro punto (epígrafe 2.2) que repasa las dimensiones del lenguaje académico y en el cual nos detendremos a contemplar los elementos que subyacen a los fundamentos teóricos del enfoque integrado.

El capítulo tres, dedicado al papel de la interacción en el aula y el discurso del profesorado, comienza con el epígrafe 3.1, donde describimos el paradigma sistémico-funcional, sobre el que se sustenta nuestro estudio y revisamos los estudios producidos dentro de este marco teórico. La selección hecha en esta dimensión de la investigación confirma el carácter cualitativo de nuestro estudio. Al tener identificado el interés inicial por la interacción entre profesorado y alumnado, este paradigma proporcionaba unos matices de gran valor para su análisis. La teoría elaborada en este campo sirve de guía a nuestra investigación (Goetz y Lecompte, 1988) precisamente en lo que respecta al discurso en el aula y cómo este es favorecido por la interacción entre los participantes en el escenario de la clase. Para cerrar esta primera parte volvemos la vista al extenso trabajo realizado en la corriente de análisis del discurso guiada por el paradigma sistémico-funcional (Halliday, 1975; Martin y Rose, 2003; 2007; Christie, 2002) y centramos nuestra atención en uno de los aspectos más presentes en el enfoque socio-cultural del análisis del discurso cuya trascendencia se encuentra avalada por los sucesivos acercamientos al fenómeno; nos estamos refiriendo al análisis de recursos lingüísticos para generar la cohesión del mensaje y la apropiación a un determinado contexto social (epígrafe 3.2). Tras este punto, llevaremos a cabo la revisión del estado de la cuestión (epígrafe 3.3).

Será en la segunda parte (Capítulo 4. Enfoque, diseño y metodología de la investigación) en donde profundizaremos en los aspectos técnicos del trabajo que aquí presentamos: precisaremos el enfoque que se ha planteado y las características del contexto analizado. A lo largo de los epígrafes de este capítulo (desde los epígrafes 4.1 a 4.6) describiremos con mayor detalle el contexto y los participantes, así como las decisiones que se han ido tomando en cada etapa del estudio para su diseño e implementación. Seguidamente describiremos la técnica y herramientas de recogida de datos.

El capítulo 5 contiene los resultados, clasificados en dos campos en torno al fenómeno que ha sido observado, la propia interacción en el aula (epígrafe 5.1), donde mostramos los hallazgos derivados del análisis de transcripciones, y la percepción de los sujetos implicados a través de los cuestionarios (epígrafe 5.2). Así mismo introduciremos en este apartado la interpretación de los hallazgos (epígrafe 5.3). Tras presentar y analizar los resultados, acabaremos este punto reflexionando sobre la validez y fiabilidad del estudio.

Las reflexiones finales se incluyen en el capítulo 6, que culmina en un análisis de la significación que los resultados tienen para nuestro ámbito de estudio junto con implicaciones pedagógicas, aspectos mediante los cuales reflexionamos sobre futuras líneas de investigación. En el apartado de conclusiones revisaremos la consecución de los objetivos y formularemos propuestas.

Para concluir introducimos un capítulo bibliográfico con las fuentes consultadas y terminamos con el apartado que contiene los anexos a las rúbricas utilizadas, el sistema de transcripción y los cuestionarios empleados.

PARTE I. CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

A fin de tener una visión global de todos los agentes que tienen y han tenido influencia sobre el contexto que estamos analizando, es imprescindible prestar atención al telón de fondo en el que nuestro trabajo se ha llevado a cabo. El análisis del contexto más inmediato, así como de realidades adyacentes, nos permite comprender que la implementación de las políticas lingüísticas llevada a cabo en un determinado país y momento, no es sino un elemento más del todo que conforman la suma de políticas educativas a nivel supranacional. De este modo, dedicaremos un primer capítulo a analizar la situación de las políticas lingüísticas promotoras del plurilingüismo en los países miembros de la Unión Europea. Analizaremos los agentes que han tenido relevancia en la toma de decisiones y centraremos nuestra atención en las conclusiones derivadas de los datos estadísticos a lo largo de Europa.

Con posterioridad, concretaremos el análisis en el ámbito más próximo, analizando la implantación del plurilingüismo en España y observando similitudes y diferencias entre las diferentes Comunidades Autónomas. Este análisis será llevado a cabo teniendo en cuenta los diseños educativos para cada una de ellas, así como los resultados en el ámbito de la investigación del impacto de dichas políticas.

En un último punto del capítulo abordaremos la implantación de programas bilingües basados en la metodología AICLE. Será de relevancia para nuestro estudio contextualizar de forma precisa los sistemas educativos en las Comunidades Autónomas de Andalucía y Madrid, por ser los lugares de los que nuestra investigación obtuvo sus datos.

Si bien este ámbito de implementación de políticas está en constante proceso de revisión, no podemos pasarlo por alto por la trascendencia que las decisiones tomadas por las administraciones tienen sobre la implementación real de modelos educativos. Como decíamos al comienzo, nuestro estudio tiene como pretensión ofrecer una contextualización, siendo conscientes de

que en un periodo de tiempo no muy prolongado algunas de estas políticas habrán sido sustituidas por otras más actuales.

1. Políticas lingüísticas en el ámbito europeo

1.1. Políticas lingüísticas en Europa

A nadie deja indiferente el interés por la promoción de las lenguas que, de forma consensuada, se aprecia en las decisiones tomadas en materia lingüística a nivel europeo. La apertura del espacio europeo trajo consigo la necesidad de reconocer y reconocernos en los habitantes de países vecinos como habitantes de “una casa común” que, a pesar de su diversidad cultural y lingüística, necesitan “vivir juntos en armonía” (Eurydice (e), 2003: 43) y el conocimiento de las diferentes lenguas y culturas que coexisten en este espacio se ha visto como ingrediente imprescindible de intercambio e integración.

El Plan de Acción de la Comisión Europea 2004-06, resumiendo las conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa (marzo 2000), señalaba de modo inequívoco al aprendizaje integrado de idiomas como vehículo para la generación de conocimiento y fomento del desarrollo cognitivo de los seres humanos. Resaltaba dicho enfoque como medio para maximizar las aptitudes lingüísticas de cada individuo al tiempo que lo equiparía con los instrumentos necesarios para la comunicación y participación en la sociedad europea. Casi en paralelo, la Comisión Europea publicaba un informe que contenía recomendaciones acerca de la estrategia marco que se proponía establecer para el enfoque multilingüe a lo largo y ancho de la Unión Europea³.

³ Las líneas generales de estas recomendaciones son las siguientes: a) los Estados Miembros establecerán planes nacionales para dar forma, coherencia y orientación a acciones de promoción del multilingüismo; b) revisarán sus disposiciones en vigor sobre la formación de los profesores de lenguas extranjeras; c) revisarán sus disposiciones en vigor sobre el aprendizaje de idiomas a edad temprana teniendo en cuenta las mejores prácticas aplicadas en toda Europa; y aplicarán las conclusiones de la Presidencia luxemburguesa sobre el Aprendizaje integrado de contenidos e idiomas (AICI) (Comisión Europea, 2005).

Desde comienzos de siglo, la demanda de medidas concretas para abordar los retos que esta medida implicaba para los países miembros se hicieron patentes. En 2001, los ciudadanos y ciudadanas europeos celebraron el Año Europeo de las Lenguas, y se unieron a las manifestaciones culturales que ponían de relevancia el papel que las lenguas extranjeras van a tener en el proceso de reconocimiento de la diversidad cultural. En Barcelona (2002) se aborda la necesidad de introducir una segunda lengua extranjera a edad temprana para fomentar la competencia lingüística y se materializan medidas a adoptar a instancias del Consejo de Educación desde comienzos del año 2003.

La promoción de la lengua y la cultura se aborda en este contexto desde la educación en todas sus etapas y vertientes. Desde la inicial hasta la permanente, y tanto a nivel obligatorio como opcional. En este sentido de promoción precoz de la lengua ya se pronunciaba la Resolución del Consejo de la Unión Europea (1997).

El estudio llevado a cabo por Eurydice en 2001 resume los presupuestos sobre los que se basa el nuevo acercamiento a la enseñanza de las lenguas en Europa:

“La tendencia hacia la exposición cada vez más temprana /.../ se plasma en dos estrategias que se adoptan generalmente en aquellas etapas de la carrera escolar en las que no son obligatorias las lenguas extranjeras para todos los alumnos. La primera de estas estrategias supone realizar proyectos piloto organizados y financiados por los ministerios de educación, que tratan principalmente la enseñanza pre-primaria y primaria. La segunda estrategia se basa en la autonomía curricular otorgada a los centros en varios países con el fin de que se enseñe una lengua extranjera a todos los alumnos, como materia obligatoria o como opción curricular obligatoria”. (Eurydice (b), 2001).

Todas estas premisas ponen de relevancia el protagonismo de la educación en idiomas y, en particular, de la etapa a la que estamos prestando atención. La educación infantil, y, sobre todo, la primaria ha sido testigo directo del auge de la diversidad lingüística, viendo florecer en su seno el fruto del plan de acción más ambicioso que, a efectos de promoción de lenguas, la Unión Europea ha presenciado. Cualesquiera de las medidas

aprobadas con el fin de alcanzar el objetivo de potenciar la conciencia multilingüe de las ciudadanas y ciudadanos europeos, han tenido en consideración la etapa inicial de la formación reglada y obligatoria, reconociendo por un lado su indiscutible papel protagonista, sin dejar de apuntar al mismo tiempo a las necesidades más perentorias de las que la educación en idiomas se ve aquejada. Si bien, sabemos que las medidas adoptadas han sido, en palabras del informe de la Comisión, bastante modestas. (Eurydice (d), 2006: 6).

Las recomendaciones procedentes de los expertos evidencian la necesidad de dedicar mayor esfuerzo a la creación de una base sólida sobre la que sustentar el armazón multilingüe que deberá ser el espacio educativo europeo. Sin perjuicio de la dedicación de investigaciones y recursos a estadios superiores de las enseñanzas, pasar por alto todo lo que acontece a etapas más tempranas sería como pretender obtener rendimientos de semillas arrojadas a un páramo. No es posible desconectar una etapa de otra, ni ello favorecería al docente-investigador que decidiera centrarse exclusivamente en el nivel a que profesionalmente se dedica. El reconocimiento de la enseñanza de idiomas como una actividad permanente, acumulativa y transversal del ser humano, es lo que puede, en parte, explicar nuestro interés genuino por la etapa primaria.

Las implementaciones de políticas lingüísticas en la mayoría de los países europeos están en pleno proceso de sintonización con las recomendaciones de la Comisión Europea en materia de metodología.

Desde hace algo más de una década, los agentes educativos europeos trabajamos a todos los niveles de enseñanza con cuatro áreas de mejora que el informe Educación y Formación 2020 (2009) planteó de forma unificada para todos los Estados Miembros.

- Hacer del aprendizaje permanente y de la movilidad una realidad.
- Mejorar la calidad y eficacia de la educación y la formación.
- Fomentar la igualdad, la cohesión social y la ciudadanía activa.
- Incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación.⁴

La enseñanza de idiomas es una disciplina que dispone de margen para ser potenciada en todos estos ámbitos, atendiendo a la necesidad de suplir las debilidades que el enfoque tradicional de enseñanza de lenguas presenta (Dalton-Puffer, 2011: 185).

El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE), que se materializa en la selección de una lengua diferente a la materna como vía de transmisión y recepción de esos contenidos, es un planteamiento que, a nivel teórico, aún no ha podido ser desafiado como instrumento para lograr el objetivo de promocionar el aprendizaje de lenguas y de su diversidad, y goza de creciente popularidad en toda Europa (Pladevall-Ballester y Vallbona, 2016: 37), pudiendo encontrar ejemplos de centros educativos donde se lleva a cabo, con la única excepción de Grecia, Bosnia y Herzegovina, Islandia y Turquía. Si bien, las cifras proporcionadas por la Comisión Europea evidencian que su implantación no ha sido homogénea, pudiendo entender este dato como producto del deseo de las naciones por introducir cambios paulatinos y que permitan pilotar los resultados.

Cada país afronta sus respectivos retos individuales sugeridos por la Comisión Europea. En el caso de España, en materia educativa, el Consejo de la Unión Europea recomendaba continuar trabajando en la línea de un Pacto por la Educación que abordara en profundidad la reforma del sistema educativo, para, entre otras medidas, paliar las diferencias entre las diferentes regiones en los resultados educativos (Comisión Europea. Recomendaciones por País. Recomendación 14), sin perder de vista los beneficios actitudinales (Byram, 1997) y cognitivos que puedan asociarse con las medidas adoptadas que analizaremos en mayor profundidad en capítulos

4 Objetivos según Marco Estratégico: Educación y Formación 2020.

posteriores, pero que pueden resumirse como una competencia metalingüística mejorada y una predisposición para adquirir subsiguientes idiomas con mayor facilidad (Galambos y Goldin-Meadow, 1990; Lasagabaster, 2007).

Más allá de las líneas concretas de actuación de cada país, el reto común para las autoridades educativas europeas radica en promover la apreciación de las lenguas, todas las que son patrimonio de la ciudadanía europea, como bien cultural lo que, visto en su conjunto, exhibe una compleja e inapreciable diversidad. Cualquier medida implementada debería ser tomada con un criterio inclusivo y con el propósito integrador de promocionar tanto la lengua materna del hablante como cualquier otra lengua que esté a su alcance, con el fin de maximizar los efectos positivos que numerosos estudios anticipan sobre las ventajas que un enfoque integrador y global de aproximación a las lenguas puede tener sobre el alumnado (Lasagabaster, 2008; Ruiz de Zarobe, 2008; Lorenzo, Casal y Moore, 2009(a); Lasagabaster y Sierra, 2010; Madrid y Hughes, 2011; Cenoz, Genesee y Gorter, 2014; Dalton-Puffer, Llinares, Lorenzo y Nikula, 2014; Pérez Cañado, 2011).

La implementación que los agentes sociales y políticos logran materializar no está exenta de interrogantes, los cuales sólo podrán ser aclarados por la evaluación a lo largo del tiempo. Algunas de las debilidades que se identifican en los programas educativos de nuestro país apuntan a la selección del idioma que habrá de ser utilizado como lengua vehicular como una debilidad del programa de su centro si esta elección acarrea medidas excluyentes. Junto a ello, se detecta la dificultad de integrar más de una lengua adicional en el currículo y planes de centro (Lázaro, 2018: 117). De manera que, independientemente de la lengua de la que estemos hablando, las especificaciones que se mencionan a continuación para cada país, habrán de conducir a los ciudadanos al mismo propósito, aun cuando la política educativa de su país haya sido modelada de forma diferente⁵.

⁵ Las iniciativas de programas europeos diseñadas a tal efecto, como los programas Sócrates, Comenius2 o Erasmus+, resaltan la voluntad de potenciar las oportunidades a todos los países del espacio europeo, sus respectivas lenguas y culturas en condiciones similares.

En línea con lo dicho, la realidad que encontramos demuestra prevalencias y desequilibrios en la presencia de las diferentes lenguas. Son únicamente ocho países europeos (Irlanda, Croacia, Rumanía, Polonia, Inglaterra, Escocia, Gales y Bosnia y Herzegovina) en los que no existe directriz alguna en referencia a la lengua o lenguas no estatales que los estudiantes pueden escoger como objeto de estudio. En el resto de los casos existe algún tipo de influencia de los agentes políticos en la oferta a la que se accede. Dentro de esta oferta, se aprecia una prominencia de los idiomas inglés, francés y alemán en la oferta de la mayor parte de los Estados Miembros (Figura 1). Profundizando más en la estadística, observamos que es inglés como primera lengua extranjera la elección común en países como España (ES), Italia (IT), Chipre (CY), Malta (MT), Austria (AT), Liechtenstein (LT), la República de Macedonia del Norte (MK) y Noruega (NO)⁶ y que esta lengua es escogida por el 99-100% del alumnado en educación primaria.

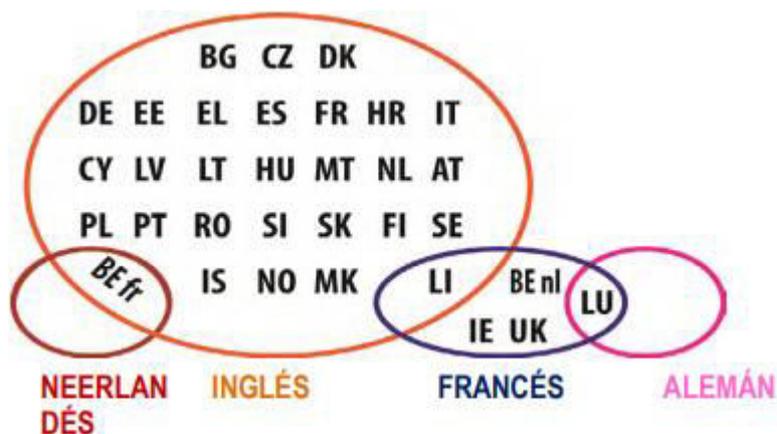


Figura 1 Lenguas que estudia la mayoría de los alumnos en educación primaria y secundaria.⁷

Los datos confirman que la lengua a la que nuestro estudio presta atención tiene gran presencia en el ámbito educativo europeo, y, en consecuencia, los esfuerzos a promover su aprendizaje y enseñanza pueden tener mayor impacto en términos cuantitativos. Si bien, tendremos que continuar mirando hacia el futuro, ya que en la actualidad el porcentaje de

⁶ Fuente: Eurydice. Comisión Europea. EACEA. 2017: 74

⁷ Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE [educ_uae_lang01] (última actualización: 21/12/2016).

Europeos para quienes el inglés es su primera lengua extranjera de uso ronda el 40%.^{8/9}

Fijándonos en el caso español, no es novedad la presencia del inglés como lengua extranjera dominante en el sistema educativo. Desde el año 2005 se contabiliza el 90% de alumnado de la etapa primaria que estudiaba inglés en España, dominio que puede tener tanto ventajas como inconvenientes. Las ventajas vendrán de la mano de la experiencia en la elaboración curricular y la aceptación paulatina de la lengua y la diversidad cultural que lleva aparejada, mientras que las debilidades más acuciantes pueden venir provocadas por los retos de las nuevas exigencias metodológicas, la implementación de pedagogías actualizadas, que pueden entrar en conflicto con la tradición, los requerimientos en el perfil del personal docente o la actualización de competencias lingüísticas, por mencionar sólo alguna de ellas.

En respuesta a estas necesidades, la metodología AICLE fue la elegida para afrontar los nuevos retos planteados, ganando terreno a medida que cada país europeo forja su sensibilidad multilingüe. No ha sido fácil pormenorizar todas las carencias que el sistema educativo tradicional de enseñanza y aprendizaje de idiomas poseía y propugnar un modelo de cambio. En el caso español, la transición ha supuesto un revulsivo a todos los niveles, y dedicaremos nuestro próximo capítulo a detallar el impacto con el beneficio que nos da la retrospectiva. Adelantaremos, a modo de apunte, que los primeros pasos fueron encaminados a áreas tales como la detección de necesidades de formación inicial del profesorado y sin olvidar aspectos como el diseño curricular guiado por una orientación metodológica coherente y avituallada de los recursos técnicos y humanos necesarios (Pavón, 2007). Todo lo cual podría venir a garantizar una puesta en marcha firme para la enseñanza integrada en contenidos y lengua. El enfoque AICLE, sin embargo, tampoco está exento de detractores, que arrojan dudas sobre la calidad del contenido creado en este entorno y la competencia en lenguas y en

8 Fuente: Comisión Europea: Hablar las lenguas europeas, 2008: 7

9 Fuente. Eurobarómetro año internacional de las lenguas. 2001

metodología integrada del profesorado involucrado en el proyecto, al tiempo que declaran que no todo el alumnado es susceptible de obtener mejores resultados académicos siguiendo esta metodología (Ortega, Hughes y Madrid, 2018: 20). Como hemos mencionado, estos aspectos serán analizados de cerca en el siguiente capítulo, centrándonos en realidades concretas más cercanas a la nuestra.

Para finalizar con la contextualización de nuestro panorama en comparación con el resto de Europa, destacaremos que el sistema educativo español es, junto con otros trece de la Unión Europea, uno de los que implementa, en alguna de sus etapas, la integración de lenguas para la transmisión de contenidos, por medio, en algunos casos, de otras dos lenguas, además de la estatal. Lo cual es posible gracias a la riqueza lingüística que nuestra realidad presenta por la existencia de las lenguas co-oficiales. Si bien, mayoritariamente son dos en la mayoría de los países europeos, la lengua estatal y la extranjera, las usadas, al ser mayoría las regiones en donde no existe una lengua regional oficial¹⁰.

Si bien, no existe homogeneidad en el modelo de implantación a la que podemos referirnos. En ningún país está regulado el acceso a los módulos de enseñanza basada en el aprendizaje integrado de contenidos y lengua, aunque en algunos haya recomendaciones de las autoridades de los estados; lo cual provoca que los criterios utilizados para la admisión de alumnado en este tipo de programas también oscilen entre factores tan dispares como la destreza lingüística, el conocimiento de materias o el nivel educativo.

Donde sí existen similitudes con el modelo español es en Grecia, Croacia, Portugal, Eslovaquia, Bosnia y Herzegovina, Montenegro, la República de Macedonia del Norte y Turquía respecto a la elección del perfil de profesorado implicado en la enseñanza AICLE en enseñanza primaria, quienes

¹⁰ Las estadísticas revelan que son 12 los países en los cuales al menos el 99% del alumnado de educación primaria estudia una o más lenguas extranjeras. A la cola se encuentran Bélgica, Portugal y Eslovenia quienes, sin embargo, ya han comenzado a implementar políticas para paliar el acceso más tardío a la enseñanza de una lengua extranjera (que está entre los 9 y 10 años) y tratar de ampliar el porcentaje de alumnado que estudia la primera lengua extranjera.

han de ser especialistas; mientras que la mitad de los países optan por personal docente generalista para la impartición en lenguas extranjeras.

A pesar de lo dicho, quien conozca la diversidad cultural del estado español, entenderá que es difícil contentarse con las generalizaciones que se extraen de los informes europeos, los cuales reflejan con gran dificultad la realidad que los ciudadanos percibimos a diario. De modo que nos conviene desgranar los datos generales y proceder a un análisis diferenciado por regiones, para poder establecer mejores conexiones con las realidades concretas que hemos encontrado en nuestro estudio.

1.2. Políticas lingüísticas en España

En el ámbito nacional, el año 1996 supuso el antecedente a las corrientes de plurilingüismo que comenzaron a extenderse por los sistemas educativos de las diferentes Comunidades Autónomas. En dicho año tuvo lugar la firma de un convenio entre el Ministerio competente en materia de educación y ciencia y el *British Council*, documento que consideramos la piedra angular para el replanteamiento de la enseñanza de lenguas extranjeras y para la incorporación del aspecto competencial de la lengua en los programas educativos. Este convenio ponía en práctica la introducción de dos ejes en torno a los cuales, como veremos en breve, pivota la mejora de la competencia comunicativa: la introducción de un currículo integrado (las lenguas española e inglesa fueron las elegidas) y la inclusión de acciones lingüísticas destinadas a favorecer la competencia comunicativa a edades tempranas. Estas acciones se llevaron a cabo a lo largo de 43 colegios públicos españoles para niños y niñas de entre tres y cuatro años de edad, que ascendían a un total de 1200 alumnos y alumnas. En retrospectiva, esta acción se trataba de un pilotaje, que sirvió como acicate para el desarrollo de acciones educativas que acarrearán una innovación en la enseñanza de lenguas extranjeras.

A nivel individual, una de las consecuencias de las acciones educativas que surgieron a raíz de este proyecto y de otros paralelos, que nacieron a la

sombra de este proyecto germinal, fue el incremento a la exposición de la lengua extranjera. Las generaciones más jóvenes de españolas y españoles comenzaron a ser expuestos a códigos lingüísticos que, en muchas de las familias, se conocen de forma tangencial (Fernández-Sanjurjo, Fernández-Costales y Arias, 2017) o bien no se habían usado con anterioridad, con la novedad de que dicha exposición requería de ellos no ya el desarrollo de una destreza lingüística de forma aislada, sino que les impelía a extender el uso competencial e instrumental de la lengua para desentrañar y crear contenido académico. Estas demandas, además, se adelantaban en la etapa educativa, teniendo como protagonistas a alumnado de menor madurez y desarrollo cognitivo. La introducción de la primera y segunda lengua extranjeras en las instancias más tempranas de la enseñanza, etapa donde los estudiantes se hallan todavía en un estado de gran dependencia con las familias, ha provocado que sea el núcleo familiar el primer ámbito donde se produzca el impacto. En consecuencia, la introducción de la lengua en el alumnado a nivel de Educación Primaria podría decirse que goza de una impronta socio-cultural y no únicamente pedagógica.

Animados por las recomendaciones de las personas especialistas en didácticas de las lenguas, cualquiera de nosotros puede entender que, en la medida de lo posible, una exposición prolongada a la lengua meta es una situación más favorable para el aprendizaje; por ello, no es de extrañar que aquellas familias que estén dispuestas a comprometerse con la educación de sus hijos e hijas, se hayan encontrado casi por sorpresa en medio de una nueva fórmula de aproximación al aprendizaje de la lengua extranjera, y también de las áreas de conocimiento, en la que se espera de ellos un rol mucho más activo e implicado que el que tradicionalmente se venía teniendo.

Las lenguas responsables de este cambio son inglés, francés y alemán, mayoritariamente. Las lenguas italiana y portuguesa también son susceptibles de ser escogidas por los estudiantes como primera lengua extranjera en los centros educativos de primaria y secundaria, dependiendo de la región de España en que nos fijemos. Hablemos de una u otra lengua, lo cierto es que nunca antes en la historia moderna de España una lengua extranjera había

llegado a ámbitos tan cercanos al núcleo de la vida cotidiana de la ciudadanía en su conjunto, ocupando horas televisivas, o de ocio tecnológico, o, lo que es más, sirviendo de vehículo para el aprendizaje de todo tipo de contenido.

Hace sólo dos décadas se nos habría antojado excéntrico introducir el aprendizaje tan temprano de una segunda lengua extranjera, y quizá aún hoy a muchos ciudadanos europeos les parezca una utopía llegar a expresarse en otra lengua adicional a su lengua franca, con una competencia comunicativa aceptable. Todos ellos, sin embargo, son objetivos que encontramos al mirar de cerca los planteamientos en política lingüística de las autoridades nacionales y supranacionales, y han sido producto de las orientaciones a las que nos referíamos en el capítulo anterior.

La traducción de estas ideas en datos referidos a la enseñanza refleja que España se sitúa en el quinto puesto en horas obligatorias dedicadas a la enseñanza de lengua extranjera en educación primaria, habiéndose llevado a cabo un incremento con respecto a la medida anterior en el año 2010¹¹. En relación con la edad de introducción de una primera lengua extranjera, el caso más generalizado en España comienza entre los 6 y los 8 años, como la mayoría de los países europeos, con la excepción de las Comunidades Autónomas de Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León y Comunidad Valenciana, donde la introducción obligatoria de una lengua extranjera se produce a los tres años, puesto que desde el año 2006 es potestad de cada Comunidad Autónoma decidir la obligatoriedad de una lengua extranjera en educación infantil. La tendencia a anticipar su introducción sigue esta dirección en el resto de las Comunidades cada año que pasa, si bien la mayoría de los europeos apuntan a los 6 años como la edad que ven apropiada para el inicio de la primera lengua extranjera.¹²

En lo que respecta a una segunda lengua extranjera, hay Comunidades Autónomas que han declarado su obligatoriedad desde los 10 (Región de Murcia y Canarias) y desde los 12 años (Cantabria y Galicia). Una vez más, la tendencia es similar en el resto de Comunidades, aunque prevalece la

11 Fuente: Eurydice. Comisión Europea. EACEA. 2017, págs. 108 y 111

12 Fuente: Comisión Europea: Hablar las lenguas europeas, 2008: 8

introducción de la segunda lengua extranjera como un derecho, y no como una obligación. Así, por ejemplo, en Andalucía se ha producido la introducción de la segunda lengua (francés) en el tercer ciclo de educación primaria. En este respecto, observamos cómo el ímpetu por la implantación temprana de una segunda lengua lleva, en ocasiones, a replantear las medidas adoptadas; el calendario de introducción de la segunda lengua en los dos primeros años de educación primaria en la Comunidad Autónoma andaluza ha sufrido replanteamientos tras una primera fase de implantación en los niveles superiores.

A medida que dejamos atrás la obligatoriedad de las enseñanzas encontramos los primeros escollos para una implantación integral de un plan de acción promotor de las lenguas como vehículo de habilitación competencial para el espacio europeo. Nos referimos al ejemplo de las enseñanzas de Formación Profesional; es el caso de España, al igual que Alemania y Suiza, donde, según el programa educativo o itinerario que la persona haya escogido, así será o no obligatorio el estudio de una lengua extranjera.¹³

Este acercamiento preliminar puede ayudarnos a anticipar que la coordinación en materia de enseñanza de lenguas resultará aún más compleja cuando de coordinación entre autonomías se trata; según veremos a continuación, el panorama español no puede ser descrito como homogéneo. De manera que, antes de contextualizar nuestro campo de investigación, creamos necesario detenernos a introducir una perspectiva de los programas bilingües que coexisten en el estado español, en virtud de las competencias educativas que cada Comunidad Autónoma tiene transferidas.

Nos parece destacable, por la enmarcación que ofrece, el proyecto propio de Lenguas Extranjeras y Bilingüismo, puesto en marcha por el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa por medio del cual, además de coordinar las actuaciones implementadas desde diversos ámbitos en materia de lenguas extranjeras, se llevan a cabo iniciativas con el propósito

13 Fuente: Eurydice. Comisión Europea. EACEA. 2017: 40

de hallar sintonía a lo largo de la evolución de los diferentes programas de enseñanzas bilingües.

Como preámbulo a este apartado, anticiparemos que las decisiones que a día de hoy toman las diferentes autoridades educativas autónomas tienen sus ojos puestos en el horizonte 2020. El aspecto común a todas las políticas educativas es el desarrollo de la competencia comunicativa multilingüe del alumnado, unida al desarrollo de su lengua materna, la lengua extranjera que se halle aprendiendo y las que coexistan en su comunidad, promocionando a un tiempo la sensibilidad intercultural. Para ello, las administraciones educativas han debido trazar los Planes de estudios que articulen las directrices que se han de seguir y reflejen la motivación que los diseñaron. (Comisión Europea. Eurydice, 2003(e): 51). En el caso de España, debido a su diversidad lingüística, no siempre es fácil discernir entre programas de inmersión lingüística y de integración en lengua y contenidos por lo que coincidimos con Dalton-Puffer, Llinares, Lorenzo y Nikula (2014) en que los rasgos que comparten pueden ser de mayor utilidad para nuestro estudio que buscar matices diferenciales.

Respecto a los aspectos organizativos, observamos que los programas de bilingüismo o que integran lenguas extranjeras para la transmisión del contenido, tienen una articulación organizativa que evidencia raíces comunes, en tanto en cuanto todos ellos detectan la importancia de contar con coordinación entre áreas lingüísticas y no lingüísticas, acreditación lingüística del profesorado implicado y cierta ampliación del contacto del alumnado con la cultura de la lengua extranjera, mediante la presencia de auxiliares de conversación. Además de ello, todos son conscientes de que la metodología debe sufrir cambios a nivel de centro y que la figura de los docentes adquiere renovado protagonismo al ponerse sobre el tapiz nuevas demandas formativas que han de ser introducidas con carácter integrador, implicando también al centro educativo y permanente, de manera que perduren para el proyecto de cada centro. Las estipulaciones normativas que acompañan a cada caso evidencian rasgos distintivos en el desarrollo de cada política educativa.

Ortega y Trujillo (2018) hacen un recorrido por ocho Comunidades Autónomas españolas (Andalucía, Extremadura, Canarias, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Madrid, Navarra y Galicia) y ofrecen un resumen del desarrollo normativo que han tenido algunos de estos factores que acabamos de mencionar. Respecto a la figura de la coordinación concluyen que los equipos directivos gozan de un gran protagonismo para el desarrollo de los programas bilingües al ser los encargados de nombrar a la persona coordinadora. En cuanto a la elección de este cargo, su estatus varía de unas comunidades a otras, siendo necesaria para algunas de ellas que dicha persona sea especialista en lenguas (Andalucía, Castilla la Mancha, Extremadura para el nivel de educación secundaria, Galicia, Comunidad de Madrid), mientras que en otras puede ser elegido entre todo el Claustro (Canarias, Extremadura para el nivel de educación primaria y Navarra). La condición de poseer un destino definitivo en el centro es requisito en casi todas y aspecto preferente en Navarra, aunque no obligatorio. En Castilla y León, es el equipo directivo quien tiene atribuidas las competencias para el desarrollo de la coordinación lingüística.

Respecto a las funciones del profesorado involucrado y su perfil lingüístico, todas las Comunidades mencionadas exigen la acreditación de competencia lingüística B2 del nivel del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). En tres de ellas el objetivo es que todo el profesorado tenga nivel C1 (Andalucía, Canarias y Navarra; Castilla la Mancha para el nivel de Excelencia) por lo que habilitan cursos de formación o bien instan al profesorado a firmar un compromiso de consecución de dicho nivel. Entre los matices a que hacíamos referencia, observamos que La Comunidad de Castilla y León menciona el nivel B1 para el profesorado a nivel de enseñanza primaria, mientras que Andalucía menciona los niveles C1 y C2; la Comunidad de Madrid exige la habilitación lingüística a todo el profesorado y Extremadura añade a la competencia lingüística, competencia metodológica que el profesorado debe acreditar bien mediante experiencia en centros con proyecto bilingüe, bien mediante “formación especializada en metodología de bilingüismo, igual o superior a 50 horas” (Ortega y Trujillo, 2018: 25). Todas

las Comunidades Autónomas que hemos mencionado estipulan unas funciones del profesorado implicado, tanto el proveniente de áreas lingüísticas como no lingüísticas, que basculan entre el apoyo a la creación de material curricular y organizativo (como memorias, programaciones didácticas) y la obligatoriedad de coordinación, formación y participación en proyectos del Centro y relacionados con el programa. Andalucía es la única que hace referencia a un currículum integrado de lenguas como tal y uso del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL).

La figura de una persona perteneciente a la cultura de la lengua extranjera vehicular que haga funciones de auxiliar de conversación está regulada de forma diversa. Las Comunidades Autónomas de Andalucía y Madrid poseen mayores similitudes, al estipularse que cada centro bilingüe contará con al menos una persona para el desarrollo de este trabajo y será la persona coordinadora la encargada de su organización en el Centro y acogida en general. En el extremo opuesto, Comunidades como Galicia o Navarra apenas los mencionan en su normativa educativa, recurriendo a convocatorias anuales cada curso escolar que pueden ser finalmente convocadas o no, dependiendo de la tesitura.

Pero es el aspecto de la metodología el que más nos interesa para contextualizar nuestro trabajo. Ortega y Trujillo (2018) lamentan que las políticas lingüísticas adolezcan de escasa referencia a la investigación llevada a cabo en este entorno y viceversa, que exista escasa investigación alrededor del impacto y evaluación de las políticas implementadas. Y concluyen que es difícil establecer generalizaciones y valorar el impacto que se pueda producir de la investigación llevada a cabo en algún territorio para el avance en el ámbito nacional.

De su estudio, podemos resumir que en Andalucía, Canarias, Castilla la Mancha, Extremadura, Galicia, Madrid y Navarra se hace referencia explícita al enfoque que integra contenidos y lengua extranjera (AICLE) mientras que, en el resto, las orientaciones metodológicas que se publican, hacen pensar en un enfoque movido por intereses similares a los que subyacen al enfoque integrado. Donde más diversidad encontramos es en cómo cada Comunidad

aborda los temas de evaluación y el grado de soporte curricular que ofrecen a los centros bilingües, así como del tratamiento a las necesidades educativas especiales (NNEE) en relación con la enseñanza integrada, algunos de estos aspectos sin especificaciones precisas (S/E) por medio de la normativa. Para ofrecer una visión global, hemos elaborado la siguiente tabla donde todos los modelos observados se ajustan a las recomendaciones de un enfoque AICLE:

Andalucía		
Recomendaciones	Apoyo curricular	Evaluación / NNEE
Materiales elaborados por cada centro o apoyo curricular.	Portal del Plurilingüismo de la J.A.	del Áreas lingüísticas y no lingüísticas. Priorizan objetivos del área. El uso de la lengua no penaliza. Necesidades educativas reciben apoyo educativo.
Canarias		
Recomendaciones	Apoyo curricular	Evaluación / NNEE
Actuaciones determinadas por cada centro con directrices para el desarrollo competencial del alumnado (enfoque integral y globalizado, situaciones de aprendizaje, interdisciplinariedad, destrezas orales, mediación, aprendizaje interactivo y autónomo).	S/E	Variados atendiendo a diferentes grados de desarrollo cognitivo. Inclusividad.
Castilla la Mancha		
Recomendaciones	Apoyo curricular	Evaluación / NNEE
Aprendizaje activo y autónomo Autoevaluación y la investigación y búsqueda de información	S/E	La normativa vigente. S/E
Castilla y León		
Recomendaciones	Apoyo curricular	Evaluación / NNEE
Aspectos lingüísticos, culturales, con criterios metodológicos.	Proyecto educativo de las Secciones bilingües	S/E
Extremadura		
Recomendaciones (centradas sobre todo en enseñanza primaria)	Apoyo curricular	Evaluación / NNEE
Uso de enfoques activos y participativos. Coordinación curricular. Uso de la L2 como lengua vehicular. Desarrollo integral de las destrezas comunicativas.	S/E	Niveles de competencia lingüística en el alumnado.

Aprendizaje por tareas y proyectos.
 Uso de las TIC.
 Autoevaluación y coevaluación como estrategias reflexivas de aprendizaje.

Galicia		
Recomendaciones	Apoyo curricular	Evaluación/ NNEE
Acciones tendentes a la impartición de un currículo integrado de las lenguas	S/E	Acuerdos en el tratamiento de los contenidos y criterios de evaluación en las distintas áreas.
Comunidad de Madrid		
Recomendaciones	Apoyo curricular	Evaluación / NNEE
Destrezas comunicativas, organización y actividades por ciclos.	Indicaciones metodológicas y recomendaciones	Evaluación de las destrezas y comunicativas. Listas de comprobación.
Navarra		
Recomendaciones	Apoyo curricular	Evaluación / NNEE
Los centros elaborarán proyecto lingüístico específico. Enfoque orientado a la acción	S/E	Atención a necesidades específicas derivadas de discapacidad.

Figura 2. Organización de programas AICLE en algunas Comunidades Autónomas.

Tal y como venimos anticipando, las políticas educativas en España están en sintonía en lo que respecta a orientaciones sobre los beneficios que la integración de lengua y contenidos puede aportar, mostrando un amplio consenso en las recomendaciones que publican, aunque no siempre se haga explícita la referencia a AICLE, lo que vendría a validar la idea de que el enfoque integrado se trata de la solución a las necesidades planteadas por Europa (Marsh, 2002: 5). Sin embargo, sabemos que aún hay camino por recorrer:

“la enseñanza de contenidos a través de la lengua extranjera parece estar a medio recorrido; por una parte, se siguen demandando evidencias sobre la utilidad del modelo AICLE empleado en el contexto nacional y regional, pero, por otra, se estudian medidas para que se haga más efectivo” (Hughes, Ortega-Marín y Madrid, 2018).

Por este motivo, en el siguiente epígrafe nos detendremos a explorar este enfoque y su relevancia en los programas de bilingüismo con especial atención al contexto de nuestro estudio.

1.3. El enfoque AICLE en los programas de bilingüismo

Para terminar con este capítulo, examinaremos la implantación del enfoque AICLE y las políticas educativas bilingües en España y pondremos especial énfasis en las Comunidades Autónomas donde ha tenido lugar la recolección de datos de nuestra investigación, Andalucía y Comunidad de Madrid.

En ambos casos revisaremos las experiencias más tempranas para la integración de las lenguas extranjeras en el currículum siguiendo una metodología más acorde con la mejora de la competencia comunicativa, y que trascendiera el acercamiento a las lenguas de enseñanza-aprendizaje como algo separado.

En este camino iremos poniendo de relieve el tratamiento que recibe el lenguaje académico en estos programas, que es a juicio nuestro uno de los pilares del éxito de un enfoque integrado en lengua y contenidos.

Nos detendremos de forma más concreta a analizar la normativa que estructura la implantación de los enfoques en ambas comunidades y finalizaremos por establecer los puntos que tienen en común.

1.3.1. Programas de bilingüismo educativo en España

El análisis del impacto de la introducción de programas integrados en lengua y contenidos por los sistemas educativos arroja modestos resultados, que, no por ello, queremos pasar por alto (Dalton-Puffer, 2007; Lasagabaster, 2008; Madrid, 2011; Lorenzo, Casal y Moore, 2009; Cenoz, 2015). Las conclusiones apuntan a una mejora de la competencia comunicativa multilingüe, tal y como pretende la Comisión Europea (2003) al tiempo que proporcionan a las personas involucradas posibilidades de mejora socio-

cultural, lo que establece puntos en común con contextos donde predomina el bilingüismo funcional (García, 2009). El mayor escollo para analizar el escenario español puede ser la improcedencia de aplicar generalizaciones, a la vista de las variables que cada contexto social ofrece y la dificultad de desentrañar las verdaderas repercusiones de modo global (Coyle, 2010; Cenoz, Genesee y Gorter, 2014: 244).

A lo largo de la implantación de programas educativos de promoción y fomento de lenguas extranjeras desde el comienzo del siglo XXI en España, se han tomado como referencia modelos exitosos puestos en práctica en otras sociedades, donde la inmersión lingüística es una realidad, como es el conocido caso canadiense; y su traducción a cada contexto ha adoptado nombres diversos, como ya hemos visto, tales como enfoque integrado, programa de inmersión, programa bilingüe o plurilingüe.

Hicimos referencia con anterioridad a las tendencias que los diferentes países de la Unión Europea seguían en materia de ordenación del tiempo, materias, edad de acceso a este tipo de enseñanza o niveles en los que se imparte. Por ello, podemos afirmar sin temor a equivocarnos que una característica de lo que aquí denominaremos el enfoque integrado es su versatilidad de adaptación a los más variados contextos y su incipiente efectividad en tanto en cuanto se están obteniendo resultados, aun cuando la exposición a la lengua meta dista de la situación ideal de inmersión (Marsh, 2013).

Si bien, no debemos apartar el foco de interés del uso que de la lengua se está llevando a cabo como vehículo para acceder al conocimiento curricular. Si hablamos de integración de lengua y contenidos, es natural pensar en un continuo virtual donde ambos confluyan en dirección a un destino común, que será el determinado por los objetivos de aprendizaje. A pesar de ello, los logros parecen ser más palpables para el ámbito de la lengua que para el del contenido, lo que nos lleva a plantearnos si este debe ser realmente el caso.

En los epígrafes iniciales de este estudio anticipamos algunas de las principales ventajas y desventajas que los expertos en la materia blanden en lo referente a la implantación de enfoques integrados.

Entre los beneficios que se reportan, resumiremos los siguientes que han destacado varios autores en tiempos recientes.

Ventajas para el alumnado bilingüe a largo plazo	
Desarrollo cognitivo considerable.	(Lasagabaster, 2000).
Maximización del tiempo dedicado a la instrucción bilingüe (coordinación de las áreas no lingüísticas y lingüísticas).	(Baker, 1997; Madrid y Hughes, 2011; Pérez Cañado, 2011).
Mayor bagaje en educación cultural e intercultural.	(Byram, 1997; Ramos, 2011; Méndez García, 2012; 2013).
Mayor capacidad metalingüística en comparación con alumnado de programas monolingües.	(Galambos y Goldin-Meadow, 1990)
Mayor disposición para aprender un tercer idioma.	(Lasagabaster, 2008)
Competencia actitudinal hacia las lenguas mayor que el alumnado monolingüe.	(Byram, 1997)
Disfrutar de ambientes académicos más significativos donde la lengua es utilizada con un fin auténtico.	(Dalton-Puffer y Smit, 2007; Coyle, Hood y Marsh, 2010; Marsh, 2000).
Preparación para la internacionalización, desarrollo de la competencia intercultural, intereses y actitudes plurilingües	(Lasagabaster, 2008).

Figura 3. Ventajas para el alumnado bilingüe a largo plazo. (Adaptado de Madrid, Gómez y Ortega, 2018; Pérez Cañado, 2011; Madrid y Madrid Manrique, 2014).

Como se puede deducir del cuadro resumen que acabamos de introducir, es la esfera de la competencia lingüística y multilingüe y, en líneas generales, el ámbito cognitivo del sujeto, la que mayores beneficios obtiene, aun cuando de comunidades monolingües se trate, lo que refrendan estudios realizados en diversos lugares de la geografía española (Lorenzo *et al.*, 2009; Gené-Gil, Juan-Garau y Salazar-Noguera, 2015; Sotoca, 2016; Madrid *et al.*, 2018) y que puede encontrar una explicación por la mayor exposición al

código lingüístico de la L2 que el alumnado tiene y cuyos efectos son visibles a medio y largo plazo:

“Son las destrezas productivas (en especial la expresión oral y, dentro de ella, la fluidez y el cumplimiento de la tarea) en contraste con las receptivas (en especial comprensión de lectura y de textos orales) aquellas sobre las que los enfoques de enseñanza bilingüe tiene mayor impacto; si bien, todas y cada uno de los componentes lingüísticos y destrezas se ven mejoradas por el desarrollo de programas AICLE, sobre todo a largo plazo” (Pérez Cañado, 2018: 68. Traducción de la autora de la tesis).

Dichos beneficios, en contraposición, no son tan claramente observables en los hallazgos de la evaluación de las áreas de contenidos curriculares; por poner un ejemplo que, además, viene al caso de nuestro estudio, los resultados obtenidos en la evaluación del alumnado en el área de Ciencias no muestran superioridad e, incluso a veces se hallan por debajo de los resultados obtenidos por el alumnado no bilingüe (Admiraal, Westhoff y de Bot, 2006; Fernández-Sanjurjo, *et al.*, 2017; Lorenzo, 2019: 27). Si bien es verdad que la literatura analizada no arroja cifras claramente negativas sobre el desarrollo del contenido curricular, también es cierto que los hallazgos a este respecto se engloban en la línea de la neutralidad, lo cual no es un aspecto negativo en sí mismo, ya que, en comparación, el alumnado estudiando con un enfoque bilingüe no debería sufrir merma alguna a la exposición del contenido curricular mientras que sí debería ver aumentada su competencia lingüística.

Aunque es de las más relevantes, no es esta la única debilidad; si volvemos la vista al conjunto de las Comunidades Autónomas españolas que mencionábamos en el anterior epígrafe, encontraremos en cada una de ellas aspectos relacionados con la implantación de los programas bilingües que son susceptibles de mejora. Independientemente de a qué sector le preguntemos (alumnado, profesorado, personas coordinadoras y equipos directivos) habrá demandas comunes, como un incremento del uso de las tecnologías de la información y comunicación, que no nos detendremos a mencionar; sin embargo, llamamos la atención de nuevo sobre el eje rotatorio que parece constituir la lengua en sí misma y que a cualquiera de los sujetos implicados

le invita a reflexionar (Rodríguez-Sabiote, Madrid, Ortega-Martín y Hughes, 2018: 153-6).

El alumnado de los programas educativos que integran lengua y contenidos en las Comunidades Autónomas españolas muestra gran motivación hacia los proyectos bilingües y ven positivo el uso de la L2 en el aula, a pesar de lo cual, parte del alumnado observa carencias en el modelo de lengua que el profesorado exhibe. Esta percepción afecta a cuestiones relativas no sólo a la pronunciación, vocabulario y nivel en general. Por citar un ejemplo, el alumnado de secundaria (4º de la ESO) percibe dificultades por parte del profesorado a la hora de explicar su materia (Arnáiz y Medina, 2018: 70-71). Junto a esto, se observa una debilidad en el acercamiento que se hace a las destrezas de comprensión y expresión de textos orales, en las que el alumnado siente que debería tener un papel más activo.

Otra debilidad, que apunta a una solución, es la necesidad de aumentar el contacto con la cultura de la lengua extranjera, una ampliación de los intercambios de manera que mayor número de alumnado pudiera beneficiarse y contar con mayor número de “profesorado” nativo (Pérez Murillo, 2018: 110; Lázaro, 2018: 125; González, 2018: 136). También se sugiere mayor presencia de bilingüismo en actividades transversales.

Como vemos, estas apreciaciones apuntan directamente a dos motores de un enfoque socio-cultural de la enseñanza, el uso de la lengua como instrumento de comunicación en contextos sociales y una referencia inequívoca a la cultura, que dará sentido a la comunicación.

En cuanto a la percepción del profesorado sobre qué aspectos son susceptibles de mejora, se trasluce la necesidad de poder planificar las clases de forma más adecuada a la necesidad del alumnado y a los contenidos de la asignatura, aspecto que suele ir antecedido por la estabilidad. Como viene siendo tradicional, otra demanda que el profesorado en activo realiza al sistema educativo español es una reducción de ratio de alumnado en las aulas, para poder hacer frente a sus necesidades de forma más racionalizada. Cuando se pone en consideración el aula AICLE, esta demanda cobra aún mayor sentido, dado que el profesorado se ve movido por un nuevo reto que

atañe a las bases de su práctica metodológica cotidiana. Lo que llama la atención de los enfoques AICLE de España es que el trabajo en clases numerosas de alumnado, a ojos del profesorado, puede jugar no ya sólo en detrimento de una atención más personalizada del alumnado, sino también en una disminución de la atención que ellos puedan prestar al tratamiento de contenido en el aula integrada (Arnáiz y Medina, 2018: 71; Lázaro, 2018: 125; González, 2018: 136; Pérez Murillo, 2018: 110).

Además del incremento en la cantidad de actividades para la formación docente, la coordinación, la participación en proyectos y el tratamiento a la diversidad, el profesorado aboga por un aumento de la competencia lingüística, tanto por parte del alumnado como del profesorado implicado y por su propia formación metodológica para asumir las asignaturas de áreas no lingüísticas, evidenciando también la necesidad de mejorar el material disponible (Rodríguez-Sabiote, Madrid, Ortega-Martín y Hughes, 2018: 155).

Para terminar, el profesorado, al igual que el alumnado, piensa que una presencia permanente de auxiliares de conversación reportaría mayores beneficios.

Estas carencias están en línea con las que señalan las figuras de coordinación de los programas y los equipos directivos, que ponen de relieve el conocimiento de la lengua por parte tanto de profesorado como de alumnado y la formación metodológica y coordinación entre áreas.

Con la triangulación que nos permite esta fuente de información en el territorio español, podemos confirmar el interés existente a todos los niveles por la mejora de la calidad de la lengua que se utiliza como vehículo, tanto la que exhibe el profesorado, que podríamos denominar con el anglicismo *input* como la que sirve como instrumento para la creación del conocimiento en el alumnado. El hecho de que tanto profesorado como alumnado se refieran a la dificultad de aproximarse al lenguaje académico no como tal, reconociendo una lengua propia del área del contenido, sino como falta de competencia lingüística, refiriéndose a ella en términos de nivel de lengua, es algo que nos lleva a pensar en niveles de certificación de competencia lingüística general;

y este aspecto aventura una disociación, que es comúnmente aceptada, entre lengua y contenidos, lo que puede estar suponiendo de antemano un escollo para la integración efectiva de ambos.

El papel del discurso del profesorado y el alumnado y cómo es utilizado para crear nuevo conocimiento en el aula parece ser una cuestión clave, independientemente de dónde instalemos nuestro foco de análisis. Es un hecho constatado que la exposición a la L2 es limitada en todas las regiones monolingües y este es un obstáculo con el que sabemos que partimos (Marsh, 2013). Las consecuencias de este factor no redundarán precisamente en el beneficio del alumnado que estudia una asignatura con un enfoque integrado en una lengua extranjera, de hecho, hay estudios que demuestran que los resultados en la evaluación del alumnado de contextos bilingües comparado con no bilingües, no son mejores (Muñoz, 2007; Fernández-Sanjurjo *et al.*, 2017).

Conscientes de ello, mediante el diseño de los programas bilingües se trata de paliar la debilidad en lo referente a la cantidad de *input*, optando en ocasiones por una disposición del tiempo de predominancia de la L2 en algunas asignaturas lo que en términos cuantitativos podría ser beneficioso, pero cuyo impacto habrá que analizar más detenidamente, ya que dicha cantidad podría no venir acompañada de la calidad necesaria bien sea por el perfil del profesorado elegido para impartir la asignatura o por la escasa formación metodológica. La decisión de sobreexposición a la L2 en el contexto escolar puede estar pasando por alto la relevancia que estudios recientes otorgan a la L1 en la contribución a la competencia lingüística que posee cada individuo, al tiempo que los docentes deberán valorar si el uso que hacen de la L1 responde, como parece indicar que es el caso en contextos poco ricos en inmersión en L2, a la necesidad de afianzar la propia lengua meta (Pavón y Ramos, 2018). Será necesario evaluar cada contexto para saber qué podrá reportar mayores beneficios y qué contribuirá en mayor medida al desarrollo de las estrategias discursivas que sean necesarias sin perder de vista que el objetivo es doble y que la adquisición del contenido no puede estar supeditada a la mejora en la competencia lingüística.

1.3.2. Programa de bilingüismo educativo en Andalucía

El presente de la enseñanza bilingüe en Andalucía, al igual que en el resto de Comunidades Autónomas, mira hacia el futuro, teniendo la vista aún puesta en el pasado reciente. El Plan de Fomento del Plurilingüismo (2005), como todo plan de acción, tenía una fecha de caducidad que venía determinado por la previsión de gasto de inversión en dicho Plan, cuya última anualidad se databa en el año 2008. Pasados unos años de su período de vigencia, se ha hecho necesario un nuevo Plan que garantice las acciones emprendidas y que tiene por objetivo las recomendaciones y propuestas de la Comisión Europea para el horizonte del año 2020. La forma en la que se ha materializado ha sido a través del Plan Estratégico para el Desarrollo de las Lenguas en Andalucía. Horizonte 2020. (2016). Si bien, las bases organizativas de la enseñanza bilingüe ya quedaron perfiladas en el anterior Plan: reforzar el aprendizaje de lenguas extranjeras, mejorar la competencia comunicativa de la ciudadanía; así como el uso de la metodología AICLE y del Portfolio Europeo de las Lenguas como instrumentos para la enseñanza-aprendizaje y evaluación respectivamente.

Los antecedentes que se sentaban por medio del Plan de Fomento del Plurilingüismo traían consigo unas recomendaciones provenientes de Europa, que apuntaban al enfoque AICLE, ya que la enseñanza bilingüe debería estar fundamentada sobre tres pilares: la cultura, la lengua y la cognición, que promovía un uso reflexivo de la lengua madre y la lengua adicional, con el fin de mejorar las competencias del alumnado. Entre sus objetivos primarios se hallaban la promoción de la competencia lingüística y un acercamiento de Andalucía a nuevas lenguas y culturas.

En sus albores, el Plan de Fomento del Plurilingüismo abría la convocatoria a Escuelas de Educación Infantil, Colegios de Educación Infantil y Primaria, Colegios de Educación Primaria e Institutos de Educación Secundaria y su cometido era la impartición de áreas de contenido curricular utilizando una lengua extranjera adicional a la materna. La consecuencia inmediata que esto tuvo fue el aumento de horas de enseñanza de la lengua extranjera, al

adelantar a Educación Infantil y el primer ciclo de Educación Primaria la introducción de dicho aprendizaje.

Para ser autorizados como centros bilingües, los centros educativos deberían seguir las recomendaciones pedagógicas, pero debían además cumplir con el requisito de renovación del modelo curricular, de manera que su nuevo currículum recogiera la integración de las dos lenguas para la enseñanza de los contenidos.

Al igual que en el caso que veremos a continuación, el modelo andaluz consiste en una inmersión lingüística temprana y parcial, comenzando con el alumnado de corta edad y no abarcando todas las áreas del currículo. Se favorece el uso de la destreza oral, sin olvidar la importancia de la integración de todas las destrezas comunicativas, y se promueve la unificación de objetivos, contenidos y metodologías de las diferentes áreas de conocimiento, incluidas las segundas y terceras lenguas. Además de inglés, francés y alemán, que son las lenguas mayoritariamente escogidas como lengua extranjera, algunos centros ofertan italiano, árabe o portugués.

En el presente, para que el Servicio de Ordenación de Educativa de la Comunidad autorice a un centro el estatus de bilingüe, éste debe impartir, como mínimo, en el 5º y 6º curso de educación primaria, además de una lengua extranjera, otra materia o Área no Lingüística en la segunda lengua extranjera, sumando un mínimo del 30% del tiempo escolar anual impartido en la lengua extranjera.

Respecto a los requisitos lingüísticos del personal docente de áreas no lingüísticas, se requiere el nivel B2, C1 o C2, para el nivel de Educación Secundaria; si bien, quien se encontrara impartiendo enseñanza con anterioridad a la publicación de la Orden de 28 de junio de 2011, por estar en posesión del certificado de nivel B1, dispone de un plazo para adquirir el nivel competencial requerido. En Educación Primaria, de acuerdo con el Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, el nivel requerido es un B2. Para la impartición de la tercera lengua, éste requiere, además, acreditación aprobada por la Dirección General de Gestión de Recursos Humanos de la autoridad educativa.

Las necesidades formativas del profesorado se encuentran entre los objetivos más inmediatos a alcanzar (Pavón, Lancaster y Bretones, 2019). En el caso de Andalucía, la formación se articula a través de los Centros de Profesorado y la Red de Escuelas Oficiales de Idiomas, por medio de la implementación de Cursos de Actualización Lingüística, y la ampliación de oferta de niveles de certificación a C1 y C2. Todo ello tiene como objetivo ampliar la plantilla con acreditación lingüística en los centros, lo cual, a su vez, irá acompañado de formación metodológica y en tecnologías de la información y comunicación, así como del apoyo de auxiliares de conversación.

El enfoque comunicativo y el tratamiento integrado de las actividades y competencias del MCERL (expresión, comprensión, interacción y mediación) se prioriza. Además de ello, se firman acuerdos con la televisión andaluza para la utilización de subtítulos y emisión de programas en versión original subtitulada.

La Consejería de Educación andaluza desarrolla desde el curso 2013/14 el programa Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) con el fin de promover la mejora de las competencias del alumnado en lo que respecta a las áreas de aprendizaje que se integran en el currículo. En su elaboración estarán implicado todo el profesorado de lenguas de los grupos bilingües.

Así mismo, se forma al profesorado en el conocimiento y elaboración del Currículo Integrado de las Lenguas, cuyas premisas básicas son la coordinación entre docentes de distintas áreas de conocimiento y el uso de estrategias metodológicas comunes. A nivel metodológico la apuesta fuerte está relacionada con “trabajar en torno a las mismas tipologías textuales (narración, descripción, diálogo, exposición y argumentación)” y “abordar núcleos temáticos compartidos (paz, coeducación, medio ambiente, interculturalidad)”. Aspectos estos que serán tratados en el siguiente capítulo cuando nos detengamos en la metodología del lenguaje académico. Al igual que ocurre con el Proyecto Lingüístico de Centro, de acuerdo con la normativa, la elaboración del Currículo Integrado de las Lenguas de un centro

ha de implicar necesariamente a todo el profesorado de lenguas de los grupos bilingües del centro.

Los efectos de la implementación del enfoque integrado en contenidos y lengua en el ámbito europeo están siendo permanentemente analizados desde multitud de perspectivas. Con la perspectiva que nos ofrece el tiempo, podemos repasar las implicaciones que Madrid (2006) preveía tras la introducción del plurilingüismo, que las resumía en cuatro:

- “- Habría que concienciar a las instituciones educativas: profesores, padres y agentes sociales en general.
- La ciudadanía debe estar convencida de que el plurilingüismo es necesario para moverse por Europa. Una forma de promover esa percepción sería mediante la introducción de las lenguas modernas en los sistemas educativos.
- El profesorado en general y los profesores de lenguas en particular deben ser también conscientes de la importancia del plurilingüismo y deberían recibir una formación como sujetos plurilingües mediante el aprendizaje de varias lenguas.
- Sería necesario también remodelar los planes de estudio y cambiarlos de manera que el profesorado de educación infantil estudie la metodología de la enseñanza de las lenguas en ese nivel educativo. El profesorado de Primaria también debe estudiar varias lenguas y su metodología de enseñanza de manera que pueda enseñarlas en las escuelas. El profesorado también tendría que ser formado en educación intercultural” (Madrid, 2006).

Los estadios por los que los modelos educativos han ido pasando sucesivamente han sido objeto de análisis y evaluación por comisiones especializadas en la materia y, debido a la contemporaneidad de nuestro estudio, es difícil adoptar enunciados concluyentes. De las primeras etapas de la implementación de las secciones bilingües en Andalucía y el Plan de Fomento del Plurilingüismo, podemos concluir, con Lorenzo *et al.* (2009) que las directrices planteadas supusieron un cambio de foco hacia modelos basados menos en los sistemas lingüísticos y más en la pragmática y los géneros discursivos. Igualmente se apreciaba ya en este estadio inicial de implementación la popularidad del aprendizaje integrado para la adquisición de una primera lengua, aunque se miraba con reservas sus beneficios para la promoción de la lengua materna (Pavón y Rubio, 2010).

La falta de perspectiva longitudinal es algo que Pérez Cañado (2018) ha abordado más recientemente como problemático, ya que los efectos a largo plazo pueden diferir de los obtenidos a corto plazo. A pesar de necesitar más tiempo para obtener conclusiones, sí se atreve a determinar que es el enfoque integrado (para el que extrajeron muestras, no sólo de Andalucía, sino también de las Comunidades Autónomas de Canarias y Extremadura) el que conlleva beneficios para el alumnado perceptibles en la variable lingüística y por ello propugnan continuar con la aplicación de dichos programas.

El informe elaborado a instancias de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE, 2019) resuelve que, a pesar de que existe una percepción de escasa consolidación, existe satisfacción general de la comunidad educativa con el programa de plurilingüismo. En lo que respecta al profesorado, califican como poco representativa la oposición al programa y, por el contrario, que la pertenencia a él mejora la imagen del docente. Con el paso de los años y la ampliación de red de centros bilingües, a día de hoy la AGAEVE concluye que los docentes de todos los niveles tienen una actitud positiva hacia el refuerzo de la competencia comunicativa en la L2 (inglés) que el programa proporciona.

Si bien, los resultados más candentes que se derivan de dicho estudio consisten en la evaluación de las competencias del alumnado de los diferentes niveles del sistema educativo: en el nivel de enseñanza primaria y, en mayor medida, en el nivel de secundaria se han obtenido datos “estadísticamente significativos” (Lorenzo, 2019: 22) que sitúan al alumnado bilingüe por encima del alumnado no bilingüe en la mayoría de las áreas evaluadas tanto de la L2 como de la L1, destacando la destreza de producción de textos escritos. En línea con otros estudios que evidencian que el enfoque integrado contribuye a la promoción de la lengua, el alumnado andaluz evaluado exhibe una mayor conciencia tanto del código lingüístico como de su uso para interactuar, lo que repercute en su competencia multilingüe.

Además de ello, lo que este estudio pone de relieve es cómo el alumnado en programas bilingües consigue, al obtener mayores valores en

esta destreza, potenciar el uso de destrezas lingüísticas relacionadas con el lenguaje académico que van emparejadas con las disciplinas escolares, lo que lleva a cabo a través de la producción de textos propios de cada lenguaje académico (Barwell, Leung, Morgan y Street, 2005; Lemke, 1990).

Al mismo tiempo, se evidencia el equilibrio de fuerzas que se produce entre las lenguas que conoce el individuo,

“que [...] funcionan mediante interdependencias, de forma que todas se asientan sobre una base común que hacen que ambas se complementen y a la vez potencien funciones cognitivas relacionadas con la memoria y la atención, y en general con el desarrollo intelectual que la investigación vincula con el bilingüismo” (Lorenzo, 2019: 33).

Gracias a resultados como el mencionado, podemos conciliar la aparente disrupción que existe entre lengua y contenido a la luz de gran parte de la investigación llevada a cabo en este ámbito. El análisis de los resultados del área nos permite considerar el uso del lenguaje académico clave para la creación de conocimiento en el alumnado, mediante la presentación y utilización de tipologías textuales, como un apoyo metodológico para conseguir los objetivos establecidos por los equipos docentes.

Sabemos que los docentes en el contexto andaluz son conscientes de la utilidad de las tipologías textuales, ya que las vienen usando como elemento vertebrador de sus materiales tanto para L1 como para L2; sin embargo, no se está evaluando su uso efectivo, sino el recurso a ellas como organizadoras del currículo y programación (Lorenzo, 2019: 50).

La toma de conciencia por parte del profesorado será el punto de partida para un uso más fructífero de su discurso y una mejora general de la calidad de su input (Moore, Márquez y Gutiérrez, 2014: 44; Dalton-Puffer, 2016: 53), si bien para ello es más que probable que se requiera formación metodológica (Pavón, Lancaster y Bretones, 2019).

1.3.3. Programa de bilingüismo educativo en la Comunidad Autónoma de Madrid

Desde el curso 2004/2005 para centros públicos y desde 2008/09 para centros privados, en la Comunidad de Madrid se imparten enseñanzas basadas en la Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua para centros de primaria seleccionados por la Consejería de Educación por medio de convocatorias de libre concurrencia. De acuerdo con las regulaciones del Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, la forma de introducción de este sistema de enseñanza en los centros es de forma paulatina hasta completar la etapa.

Desde el año 2010 se distinguen dos modalidades de AICLE denominadas Programa bilingüe y Sección bilingüe. La primera versión supone un incremento de dos horas de la lengua inglesa respecto a centros no bilingües mientras que en la sección se utiliza la lengua inglesa para un tercio del horario lectivo. En ambas modalidades, las tutorías tienen lugar en inglés. La diferencia es que en la sección tienen un currículo especializado (“inglés avanzado”) y hay mayor libertad para impartir asignaturas del currículo en lengua extranjera, con la excepción de las troncales Matemáticas, Lengua Castellana y Literatura y la segunda Lengua Extranjera.

Además de recurrir a la metodología integrada, la lengua extranjera vehicular elegida para la transmisión de conocimiento es la lengua inglesa, que se utiliza para la impartición de, al menos, dos áreas del Currículo, lo que supone un total comprendido entre el 30% y el 50% del horario escolar anual. Lengua Castellana y Matemáticas no son asignaturas susceptibles de impartirse en la lengua extranjera.

El desarrollo de un currículo integrado en lenguas española e inglesa es posible en virtud del convenio suscrito entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el *British Council*, en el marco del Convenio Cultural de 1960 entre España y Reino Unido (1996), renovado el 30 de septiembre de 2008.

Respecto a los recursos humanos, existe la figura de la persona coordinadora del plurilingüismo en el Centro, y el profesorado implicado en este tipo de enseñanza debe estar en posesión de la habilitación lingüística

que cada administración educativa exija. Estos pueden recibir el apoyo de auxiliares de conversación nativos y se tienen en cuenta las necesidades de formación específica del profesorado. En el curso 2015-2016, docentes de Educación Primaria pudieron beneficiarse del Plan de Formación en Lenguas Extranjeras 2016 durante el verano, para la realización de actividades formativas.

Al igual que ocurría en el modelo descrito con anterioridad, la implementación del programa se ajusta a las recomendaciones de la Comisión Europea en los ámbitos del uso de las tecnologías de la información y comunicación, el intercambio de experiencias con otros centros, la presencia del propio centro en el espacio educativo europeo y el uso de materiales didácticos específicos.

Respecto al alumnado, al final de cada ciclo de la educación primaria, se someterán a una prueba de evaluación del nivel lingüístico con reconocimiento de la competencia a nivel internacional.

De acuerdo con el nivel lingüístico del alumnado, en niveles siguientes, el alumnado tendrá a su disposición las dos modalidades mencionadas anteriormente. Ambas disponen un total de cinco horas semanales de inglés, aunque en la modalidad de Programa bilingüe es de Inglés como Primera Lengua Extranjera mientras que en las Secciones bilingües es de Inglés avanzado, puesto que la Sección bilingüe exige un nivel de competencia mínimo para su disfrute.

Estudios llevados a cabo sobre los programas bilingües de centros públicos y privados de la Comunidad de Madrid (Sotoca, 2014; Pavón, 2015) se alinean con otros que garantizan mejores resultados en los proyectos bilingües en niveles superiores, cuando el alumnado ha tenido mayor exposición a la metodología. Existe amplia conciencia de que el apoyo lingüístico es necesario, pero se canaliza a complementos de lengua con carácter general, de manera que se podría realizar mayor trabajo con los géneros discursivos propios de las asignaturas. A pesar de ello, no se observa incumplimiento en los contenidos curriculares mínimos por el hecho de estar utilizando una lengua extranjera para su consecución (Pérez Murillo, 2018).

Para finalizar este capítulo, nos fijamos en una serie de rasgos que tanto el sistema bilingüe implantado en Andalucía como el de la Comunidad Autónoma de Madrid comparten en mayor o menor medida, de acuerdo con el desglose de Pérez Vidal (2009), con lo que intentaremos determinar el grado de coincidencia entre ambos. Si bien estos parámetros fueron utilizados como punto de partida para el diseño de programas bilingües, haremos uso de ellos para comparar el presente de ambos sistemas.

Como rasgos primordiales se mencionan los siguientes:

- i. El contexto de aprendizaje es el aula en un entorno en que no se habla la L2.
- ii. La L2 es el medio de instrucción.
- iii. Las otras lenguas del currículo también son objeto de atención.
- iv. La exposición a la L2 se limita al aula.
- v. Los / las aprendices tienen unos conocimientos limitados de la L2.
- vi. El profesorado comparte la L1 del alumnado y es competente en la L2.
- vii. El currículo de la L2 es el mismo que el de la L1.
- viii. La cultura de aula es la de la L1, no la de la L2.
- ix. Se aumentan las horas de contacto con un enfoque hacia los contenidos y el significado.
- x. Se plantea la perspectiva europea hacia el multilingüismo.

Como se ha venido anticipando en la descripción de los dos sistemas educativos, estos rasgos son comunes en ambas Comunidades Autónomas. Para determinar las especificidades propias de cada uno, hemos atendido a las características que exponía Pérez Vidal. Los siguientes son una serie de rasgos más variables:

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

Tal y como se ha descrito, todos estos parámetros hallan correspondencia en los dos contextos; con mayores o menores matices, se pueden trazar paralelismos que sitúan a los dos sistemas en consonancia el uno con el otro. El único punto divergente que se podía anticipar era en referencia al número de centros que gozaban de la cualidad de bilingües. Sin embargo, desde el año 2011, en la Comunidad autónoma andaluza, se extendía la calidad de bilingüe a todos los grupos autorizados del centro a partir de esa fecha, en virtud de la Orden de 28 de junio de 2011 (Artículo 5.2). Esto viene a unificar el escenario con la Comunidad Autónoma de Madrid en el caso de los centros de denominación bilingüe con posterioridad a la publicación de la Orden. En los casos anteriores, se ofrece una moratoria y deberán introducir el bilingüismo paulatinamente en todas las unidades.

Tras este análisis, podemos concluir que el modelo de bilingüismo en ambas Comunidades Autónomas tiene numerosos puntos de encuentro, lo que los hace cómodamente comparables para nuestro propósito investigador.

2. El lenguaje académico y la construcción del significado

El clima europeo de fomento de las lenguas que hemos venido pincelando, brinda nuevo protagonismo a la estrategia comunicativa en nuestros sistemas educativos, adquiriendo esta mayor relevancia, si cabe, tanto en su faceta de producción (calidad del 'input' del profesorado, consecución de una competencia comunicativa) como en la de interacción y mediación (conciencia cultural, creación conjunta de significados). Está demostrado que un enfoque integrado puede asemejarse a una situación más naturalmente comunicativa, en lo tocante a las demandas cognitivas que se plantean al alumnado. Y hay acuerdo general en torno a la integración del aspecto cultural, cognitivo y del contenido (Coyle, 2000); lo que se traduce en la mejora de la capacidad comunicativa del alumnado, usando lengua nueva como vehículo de comunicación, y traerá aparejado el desarrollo de nuevas habilidades cognitivas relacionadas con el uso de dicha lengua:

“En una pedagogía EICLE [Enseñanza Integrada en Contenidos y Lengua Extranjera] estaremos hablando por tanto de una competencia lingüística que se manifiesta en la capacidad de comunicación en una lengua que no se domina, a partir de la cual se considerarán las demandas lingüísticas y los procesos cognitivos que se ponen en juego para abordar ciertos contenidos curriculares” (Pérez Vidal, 2009).

Por estas y otras razones expuestas más adelante, hemos planteado la revisión de literatura que viene a continuación teniendo a la producción lingüística en el contexto de enseñanza-aprendizaje como eje vertebrador. Será de especial interés la interacción que se produce entre alumnado y profesorado, ya que es donde presumiblemente se desarrolla el conocimiento (Ruíz de Zarobe y Jiménez, 2009: 198), en el “proceso dialógico entre expertos y aprendices, y entre iguales”.

No obstante, nuestra revisión virará ineludiblemente hacia el terreno del habla del docente y su potencial como herramienta comunicativa; no en vano, uno de los objetivos del Plan de Acción 2004-2006 (Eurydice (e)) planteaba el desafío de estimulación de los docentes de áreas no lingüísticas a

“enseñar alguna de sus asignaturas en al menos una lengua extranjera”. La reflexión que habrá de llevar a cabo el docente que afronte este reto sobre el uso de la lengua que va a utilizar y cómo ésta se va a convertir en su herramienta, no pueden ser pasados por alto.

Pavón (2010) describe las necesidades que presenta el docente que afronta la enseñanza integrada de contenidos y lengua, quien debe ser consciente de las demandas metodológicas que se le plantean tanto a nivel lingüístico como no lingüístico. La competencia en un lenguaje no puede ser suficiente en sí misma si no se tiene en consideración la existencia de un lenguaje académico de cuyas estrategias metodológicas el docente debe estar en posesión y ganar consciencia del impacto que aquellas tienen a nivel pedagógico. “No se trata de lo que sabemos, sino de cómo lo utilizamos” (Navés y Muñoz, 2000). El reto es aún mayor para el docente no especialista en lenguas dentro del sistema bilingüe:

“La enseñanza de las palabras más frecuentes del entorno [...] estarán estrechamente ligadas al conocimiento del mundo que tiene el alumnado. Sin embargo, no podemos olvidar el lenguaje de fórmulas y rutinas. Las expresiones habituales son rápidamente asimiladas y automatizadas como un bloque desde pequeños. En el 1º Ciclo de Educación Primaria no tienen mucho sentido las nociones gramaticales.” (Plan Estratégico para el Desarrollo de las Lenguas en Andalucía, 2016: 15).

2.1. Las disciplinas escolares y los géneros discursivos

El discurso en el aula es considerado, a grandes rasgos, un género discursivo propio, (Vygotsky, 1962; Bakhtin 1953; Hammond (1987) en Mohan; 1986; Mortimer y Scott, 2003; Drew & Heritage, 1992; Martin y Rose, 2007) y que está siendo producto de investigación constante (Christie, 2002; Edwards y Westgate, 1994; Mercer, 1995, 1999; Walsh, 2006).

Este discurso es descrito con matices diferenciados, dependiendo de la realidad concreta a la que prestemos atención. En virtud de su especificidad, el género discursivo del aula goza de unas características que lo harán distinguible de otros géneros, pues permanecerán relativamente estables en cualquier experiencia de clase o aula que ya conozcamos; al tiempo que dicho

género exhibirá rasgos propios de cada situación que sea analizada, que incluso serán los que se encarguen de dotarla de una configuración genuina y que esté sustentada en contraposición al resto de su tipología (Heritage, 1997). Como veremos por nuestro contexto, las interacciones que se producirán en el ámbito del aula de ciencias de primaria mostrarán particularidades que una clase universitaria no posea, y viceversa.

Recurrir al concepto de género discursivo en referencia al discurso del aula conlleva la ventaja de observarlo como un elemento sistemático y susceptible de ser analizado (Christie, 1997, 2002). Son numerosos los estudios que han conceptualizado la estructura de la clase (Sinclair y Coulthard, 1975; Mehan, 1979; Bhatia, 1993; Martin y Rose; 2006 entre otros), lo que ha permitido dotar de mayor entidad al concepto de género curricular.

La definición de género discursivo con la que trabajan Martin y Rose, "*diferentes tipos de textos que representan diferentes tipos de contextos sociales*" (2003: 8), resalta el componente socio-cultural en tanto que de entre una serie de desenlaces o devenires posibles de eventos de un discurso, uno de ellos será el que la comunidad comparta como el más verosímil por su frecuencia de uso, funcionando el resto de ellos contra la expectativa de los sujetos a medida que los eventos se desarrollan en una progresión no esperada, generando "contra-expectativas". Entendido de modo más concreto, esta acepción de género discursivo enfatiza el carácter disciplinar del discurso del aula y abre paso al reconocimiento de subgéneros dentro del género curricular, que serán aquellos pertenecientes a las variadas disciplinas que conforman el currículo.

Christie (2002) destaca la importancia de prestar atención al género discursivo del aula y, en especial, a las variedades registrales que tienen lugar. El estudio de los géneros discursivos en el aula evidencia la convivencia de un tipo de registro que enmarca las acciones y direcciones que tienen lugar en un aula, y que Christie denomina 'regulativo', y otro tipo de registro, llamado 'instruccional', relacionado con el conocimiento y procesos de la propia disciplina, pero cuya formulación viene determinada por el anterior. De especial relevancia para nuestro estudio es la consideración que realiza en

torno al primer tipo de registro, entendiéndolo como aquel que contiene los objetivos pedagógicos de las acciones que tienen lugar en el aula. Como veremos en el capítulo dedicado al enfoque de la investigación, el marco de análisis que seguiremos identifica el uso del lenguaje con su objetivo pedagógico y, aunque el lenguaje propio de la disciplina dispondrá de su propio espacio para el análisis, la mayor parte de las estrategias desplegadas por el profesorado van a hacerse patentes a través del discurso regulativo que cada docente pone de manifiesto. La innegable cualidad de este enfoque es que propicia la atención al lenguaje usado en el aula de una forma más holística que si se entendiera sólo como análisis de un género discursivo aislado, y esta doble vertiente del discurso es lo que va favorecer el análisis integral del discurso pedagógico.

Según recuerda Dalton-Puffer (2013), cuando nos referimos al lenguaje de corte académico, conviene acentuar las distinciones entre los conceptos de registro y género. La noción de registro es relevante si nos fijamos en la categorización que realiza Christie de registros (regulativo e instruccional) y consiste en “una constelación de rasgos léxicos y gramaticales que conceptualizan usos específicos del lenguaje” (Schleppegrell, 2001: 431); mientras que la descripción de género sería la articulación de este proceso social, guiada por un propósito comunicativo (Martin y Rose, 2003: 7). Como quiera que ambas categorías pueden ser muy extensas para el análisis del aula, Dalton-Puffer prefiere reducir las funciones discursivas que aparecen en los mismos contextos, igualmente específicos y orientados a su propio propósito comunicativo y que están relacionadas con uno o más géneros (clasificar, definir, describir, evaluar, explicar, explorar e informar; Dalton-Puffer, 2014)

La convergencia de estos conceptos en una misma aula y dentro de un único acto comunicativo, muestran la gran complejidad del fenómeno. Debido a este carácter de confluencia, si deseamos situar el foco de análisis en alguna disciplina escolar, y vertebrar cualquier estudio partiendo desde su registro, no debemos olvidar que ésta será sólo una vertiente registral de un género más complejo, al que tendremos que recurrir como marco. Entre los

beneficios que pueden derivarse de un análisis conjunto de ambos registros están la calidad de los contenidos con que la persona investigadora contará (contenidos de tipo factual y conceptual que la propia disciplina ofrece) y las técnicas o procedimientos asociados al planteamiento y resolución de problemas que cada una plantee. Ambas ventajas pueden verse en acción dentro del proceso mismo de construcción del saber que tiene lugar en el aula y son comúnmente transferidas a la resolución de problemas cotidianos del alumnado (Pomar, 2001). Otras nociones que deben ser consideradas tienen que ver con la aplicación o intención pedagógica que persigamos y conviene evitar ser extremadamente prescriptivos con la selección que hagamos (Flowerdew, 2002; Dudley-Evans, 2002).

Ante esta cantidad de referencias al discurso y sus componentes, parece inevitablemente encontrarnos ante la disyuntiva entre un planteamiento más o menos explícito al trabajo con el lenguaje académico. Para muchos es ineludible que el docente trabajando en un enfoque integrado tenga consciencia de la lengua que pone en uso (Sinclair y Coulthard, 1975; Mercer y Dawes, 2008; Marsh, Mehisto, Wolff y Frigols, 2010; Lorenzo, 2013). Las políticas europeas abogan por un acercamiento explícito al fenómeno mediante recursos tales como la aplicación del principio de lenguas de escolarización (Beacco, Cavalli, Coste, Egli, Goullier y Panthier, 2016); la materialización de esta tendencia, en el caso español, se ve reflejada en el Currículo Integrado con el que se recomienda trabajar a nivel de centro, dentro del cual las tipologías textuales (narración, descripción, diálogo, exposición y argumentación) han de ser el pilar sobre el que se sustenten las diferentes áreas de conocimiento, yendo destinadas a la mejora de la competencia lingüística en general y en variados contextos sociales (Lorenzo, 2013). Un currículo basado íntegramente en los géneros discursivos implicaría “una selección de textos para la lectura y una serie de géneros que habrán de ser producidos en contextos formales” (2013: 377). Como veremos en capítulos posteriores, dentro del paradigma sistémico-funcional se han desarrollado experiencias de este tipo (Martin y Rose, 2003) y constituye una apuesta fuerte en el ejemplo andaluz donde se están vertiendo numerosos

esfuerzos con el fin de unificar el trabajo realizado en las diferentes áreas de aprendizaje de la escuela.

El trabajo con un currículo basado en géneros parte de varias premisas en torno a la naturaleza del lenguaje. Aun siendo un enfoque centrado en las características textuales de las disciplinas, las unidades gramaticales pierden fuerza como elemento de análisis, al no ser posible establecer una correspondencia inequívoca entre la dicha unidad y un significado, Lorenzo (2010, 2013) prefiere hablar de nociones semánticas. Los textos seleccionados (orales o escritos) tienen valor por la contribución que tienen en ese área a la creación de conocimiento. El uso y selección conscientes de lenguaje es otro de los factores que se apuntaban. Se debe producir una selección sistemática y generalizada de textos y evitar muestras aleatorias y que no contribuyen a la creación guiada de significado. Y éste es precisamente uno de los obstáculos con que se topa la implementación del Currículo Integrado en sus inicios: la falta de sistematicidad y la coordinación entre áreas de conocimiento. A pesar de ello, disponemos de ejemplificaciones pioneras y de gran valor para el autoaprendizaje de los docentes que abordarán el trabajo integrado hacia la competencia académica multilingüe.

El esfuerzo inicial no es baladí, puesto que adoptar un enfoque AICLE que ponga el foco en el contenido disciplinar no tiene como resultado inmediato aprendizaje efectivo ni la creación de la correspondiente competencia (Meyer y Coyle, 2017), pero sí conducirá a la adquisición de conocimiento y demostración de su aplicación en contextos educativos de distintas áreas disciplinares.

Estar en posesión de conocimiento de funciones cognitivas discursivas, tanto cotidianas como específicas de su aula, que fomenten la conceptualización sistemática de los conceptos disciplinares; ser capaz de ver la acción que existe entre lenguaje y pensamiento; ser consciente de la existencia de modelos de interacción lingüística y, en definitiva, ganar mayor consciencia de cuáles son los procesos de aprendizaje de una lengua serían los requisitos de un docente enseñando a través de un enfoque integrado (Marsh *et al.*, 2010; Mehisto, 2012; Marsh, 2013; Lorenzo, 2013; Dalton-Puffer, 2013).

Este planteamiento nos lleva de vuelta a la particularidad que presenta el lenguaje académico: basado en la evidencia, más preciso que el oral y, por ello, más exigente a nivel cognitivo y que recurre a todo un catálogo de categorías, conceptualizaciones, hipótesis o explicación de causas y consecuencias, de acuerdo con las funciones que le sea necesario acometer. Características todas ellas que no deben ser obviadas, por el docente, y que serán mejor desarrolladas, por lo general, por el especialista, como demuestra la investigación llevada a cabo por Lorenzo, en lo tocante al reconocimiento y trabajo con tipología textual de su área.

2.2. Variables de análisis del enfoque AICLE

Las múltiples estrategias o técnicas comunicativas que pone de manifiesto los docentes trabajando en contextos AICLE son producto de la necesidad de servir al propósito comunicativo y de creación conjunta de conocimiento que se espera lograr; y cuentan para su aplicación exitosa con las habilidades de mediación del propio docente en el acto comunicativo que tiene lugar en el aula como fuerza motora. Esas técnicas, que son visibles y analizables, por estar expuestas a través del discurso y la metodología del profesorado, están en correlación con unas dimensiones cuya consideración son de mayor calado para la teoría generada en torno a AICLE.

En algunos casos, recurrir a ciertas estrategias en el aula AICLE puede ser producto de indicaciones pedagógicas diseñadas dentro del propio sistema educativo (como mencionábamos en el capítulo anterior), pero también pueden estar debidas a acuerdos a nivel de organización escolar e incluso ser producto de la intuición y sed de investigación del propio profesorado, que identifique una técnica como más apropiada o, simplemente, novedosa. La revisión bibliográfica realizada en este ámbito ha de ayudarnos a contextualizar todas ellas y analizar la repercusión que tienen para la generación del conocimiento.

Entre los retos que Coyle (2008) detecta para la implementación de estrategias pedagógicas adecuadas a un enfoque integrado, se puede observar

que el discurso está inequívocamente implicado, y, especialmente, el discurso del profesorado. Fijándonos en las estrategias que se suelen implementar en un aula con enseñanza integrada con el propósito de maximizar el aprendizaje del alumnado hallamos el interés por propiciar un contexto rico en contenido, trabajar en el discurso extendido, la selección de un vocabulario específico del área o incluso modulación de la velocidad y dificultad del propio discurso del profesorado. Algunos de estos retos tienen una correspondencia directa con determinadas técnicas discursivas que, como decíamos son susceptibles de ser observadas y analizadas.

En este capítulo abordaremos los conceptos teóricos que subyacen a las recomendaciones pedagógicas en los enfoques integrados en contenidos y lengua, y que se suelen traducirse en prácticas docentes del profesorado AICLE. En un primer momento nos detendremos a valorar el juego de fuerzas que tiene lugar entre la lengua materna y la lengua meta. Será de interés analizar desde una perspectiva teórica qué argumentos dan soporte a la utilización de una u otra en determinados momentos de la docencia. Así mismo, revisaremos la teoría en torno a los beneficios o que reporta recurrir a patrones cognitivos ya adquiridos.

Este primer epígrafe irá seguido de un análisis de la dimensión cognitiva en el aprendizaje integrado, donde prestaremos especial atención a la literatura producida en torno al desarrollo de la competencia multilingüe.

En una segunda fase nos introduciremos en el ámbito del contenido, entendiendo como tal el de corte académico, para lo cual abordaremos el tratamiento que se da al lenguaje académico en contextos AICLE en un primer momento; a continuación, analizaremos cómo dicho contenido es promocionado a través de la interacción y apuntaremos a una serie de consideraciones derivadas del empleo de la lengua extranjera como instrumento de acceso a los contenidos. Completaremos esta exposición deteniéndonos en el andamiaje como estrategia docente.

Hacia el final del capítulo analizaremos la dimensión cultural, con lo que habremos avanzado en nuestra exposición teórica a lo largo del marco de las cuatro “C” diseñado por Coyle (2007) y Coyle *et al.*, (2010), tras haber

reflexionado sobre el uso del lenguaje para la comunicación, especialmente en forma de interacción, los procesos cognitivos implicados, el contenido académico, y finalizando, como decimos, con el componente cultural. Dicho modelo ha demostrado ser muy productivo para ayudar a describir contextos AICLE:

“The 4Cs framework /.../ serves as a pedagogic tool for teachers to foreground key ‘components’ for planning CLIL (Coyle *et al.*, 2010). It is widely used in CLIL contexts as a means of bringing together different aspects of learning processes into a conceptual framework. Emphasising the need to consider the content of learning (Content) and the cognitive and thinking processes (Cognition) involved alongside the language required (Communication), all driven by societal and academic cultural determinants of learning (Culture), has provided an accessible tool for planning and conceptualising CLIL in schools” (Meyer, Coyle, Halbach, Schuck y Ting, 2015).

Los propios creadores del marco de las 4Cs han observado que no es tarea fácil integrar estos cuatro componentes, como tampoco lo será para nosotros establecer fronteras precisas entre uno y otro, al no tratarse de compartimentos estancos, sino hallarse interrelacionados en todo momento, de aquí que se representen en un gráfico concéntrico, más que como una taxonomía:

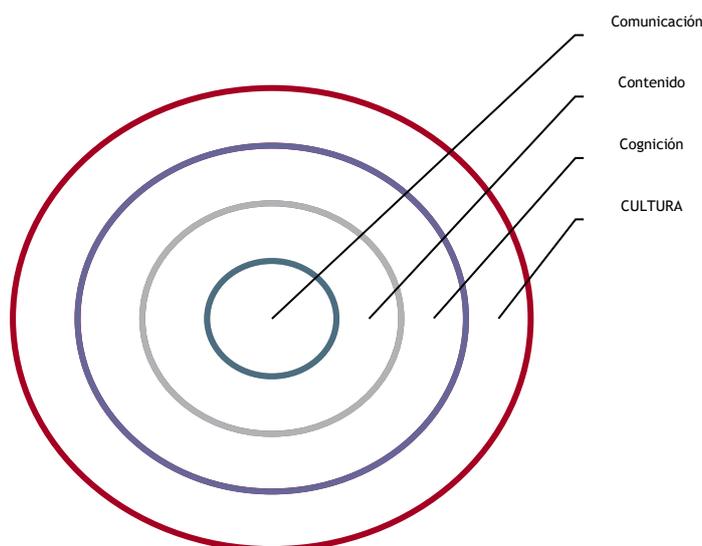


Figura 4. Diagrama de las 4 Cs. Adaptado de Coyle *et al.*, (2010)

En cualquier caso, lo que sí es motivo de consenso es que la suma de todos ellos es lo que idealmente nos proporcionará la receta para una implementación efectiva del enfoque AICLE (Coyle et al, 2010: 41), aunque debamos admitir que no existe una única forma que pueda ser satisfactoria sin tener en cuenta cada contexto (Baetens-Beardsmore, 1992) y que las dificultades son susceptibles de aparecer a diversos niveles. Uno de los principales escollos reside en las especificidades de cada contexto donde se aplica el enfoque. Meyer y Coyle (2017) identifican como puntos débiles la escasez de funciones discursivas y en el manejo del lenguaje académico. Para abordar la problemática derivada de la implantación contamos con el llamado Marco de Pluriliteracidades (The Graz Group, 2014; Coyle, 2015) que se ha desarrollado para proporcionar a las personas implicadas en la enseñanza integrada en lengua extranjera y contenidos una progresión de los procesos cognitivos que el aprendiz de una disciplina teóricamente sigue. La reinterpretación que podemos hacer del marco de las cuatro Cs sería una concepción más dinámica, que ayudase a los aprendices a abordar nuevos procesos cognitivos enlazados con procesos comunicativos.

Teniendo estas referencias como marco vamos a abordar las diferentes dimensiones que hemos anticipado.

2.2.1. Confluencia de L1 y L2

El juego de fuerzas que se produce en la mente humana en el paso de su lengua materna a una lengua extranjera, tanto para expresarse, como para comprender un mensaje es de gran complejidad y, aunque se lleva estudiando muchas décadas, no deja de constituir un gran reto para el área de la investigación. El estatus de la lengua materna ha sido objeto de estudio, y a día de hoy, no es cuestionado (Agustín, 2009; Lasagabaster, 2013; Méndez y Pavón, 2012). En la investigación de este fenómeno se ha tendido a buscar principalmente las transferencias de carácter negativo en detrimento de las influencias positivas; la investigación de la L1 ha sido abordada principalmente con el objeto de discernir el grado de contribución que aporta a dicho proceso, como también lo ha sido la interlengua o lengua dual que se crea en el proceso de conceptualización entre una y otra (Lado, 1957;

Selinker, 1972; Jarvis y Odlin, 2000; Pavlenko y Jarvis, 2002; Kecskes y Papp, 2003; Mehisto, Marsh y Frigols, 2008; Coyle, Hood y Marsh, 2010; Lasagabaster, 2013). De mayor relevancia para nuestro estudio, aunque tal vez investigada en menor medida hasta el presente, es la influencia que puede ejercer la L2 sobre la L1 (Blum-Kulka y Shaffer, 1993; Cenoz, 2003; Silva, 2000; Kanik, 2011).

La problemática que presenta las recomendaciones acerca del uso de la L1 es la falta de investigación y consenso en torno a la cuestión de su presencia en el aula y la efectividad que puede tener, a pesar de que hay evidencia procedente de estudios que apoyan la transferencia positiva (Cummins, 2007; Lasagabaster 2013; Méndez y Pavón, 2012) y de que hay una tendencia entre el profesorado a recurrir a su uso de forma casi inconsciente o tácita a fin de mantener el flujo comunicativo del contenido, o de servir de soporte a ideas más complejas. Por no mencionar la tendencia de su uso que hace el alumnado cuando debe enfrentarse a tareas más exigentes a nivel cognitivo, de manera que apoyarse en ella puede tener ventajas para el profesorado (Lasagabaster, 2013).

Algunos autores se centran en los cambios que pueden producir entre la L1 y L2 por el hecho de estar, de alguna forma, en contacto en la mente del hablante, y se habla del concepto de bidireccionalidad para implicar que el proceso es más complejo que el mero salto de una configuración lingüística materna a otra menos familiar (Kecskes y Papp, 2003: 251; Jarvis y Odlin, 2000: 537; Pavlenko y Jarvis, 2002: 190); pero, por encima de esto, la verdadera revelación para la investigación en el área de enseñanza integrada radica en los efectos que la L2 puede tener, no ya para la lengua materna, sino para la competencia lingüística del hablante en su conjunto.

La explicación para este fenómeno se encuentra en el marco conceptual que se genera en la mente del ser humano y que, cuando se trata de hablantes de más de una lengua, se convierte en un marco conceptual común a todos los códigos lingüísticos que el hablante maneja; lo que se conoce como *Common Underlying Principle* o *Conceptual Base* (Cummins, 1979, 2007; Kecskes y Papp, 2003) y destaca la influencia que la L1 del

hablante ejerce sobre la L2 que va a adquirir, y que el grado de competencia que se alcance va a estar determinado por la competencia inicial o nativa del hablante. Estos autores defienden que es la existencia de un marco común lo que convierte a un hablante en competente, capaz de transferir su competencia relacionada con el contenido de un idioma a otro distinto; y no los códigos gramaticales que puedan tener en su mente, en contra de lo que Cook definía como el estado complejo de una mente con dos sistemas gramaticales (1991: 112). El área de influencia de la L1 y L2 no estaría dividida de forma inequívoca, y lo que a veces se denomina interferencia de la lengua materna, no tiene por qué proceder exclusivamente de ese canal, sino que puede ser producto del nivel competencial del hablante durante la ejecución (Bazo y Peñate, 2002).

En referencia a este fenómeno, escuchamos hablar de la competencia lingüística y la multicompetencia cuando más de un idioma entra en juego. Más recientemente, el Grupo de Graz (2014) nos propone el término de Pluriliteracidades.

Recordaremos, antes de avanzar en este tema, la definición de competencia propuesta por la Comisión Europea, que no se limita a un sólo idioma y que consiste en: demostrar la habilidad necesaria para usar el conocimiento, destrezas y habilidades de tipo personal, social y / o metodológico, en contextos de estudio o laborales, y en lo referente al desarrollo personal y profesional. Esta descripción suele ir acompañada de la responsabilidad y autonomías necesarias por parte del alumnado. (Comisión Europea, 2008 y *European profile for language teacher education*).

Los hablantes con menor competencia de una lengua recurrirán mucho más a su propio idioma, sin embargo, este código conceptual de que hablamos será un marco de uso común para los hablantes más competentes de una o más lenguas, puesto que la multicompetencia comienza a desarrollarse cuando el marco conceptual del hablante se ve influido por la presencia de una nueva lengua y la dependencia sobre la primera lengua es menor (Kecskes, 2000; Cook, 2003; Jarvis 2003; Lázaro y García Mayo, 2012). Por ello es útil referirse a ella, más que como una base común, como un marco dentro

del cual diferentes representaciones o conceptualizaciones tienen lugar, las cuales vienen a su vez determinadas por cada lengua, además de por su cultura.

El enfoque de Pluriliteracidades, sin embargo, trasciende del protagonismo de la lengua, si bien no en favor del contenido. Al parecer, la progresión en el contenido a través de una lengua como medio, no encontraría sus raíces ni en una, ni en otra (Coyle, 2015), sino en la confluencia de las dos, a través del lenguaje académico, aspecto éste en el que nos detendremos más abajo.

No pasaremos por alto que los beneficios de un enfoque AICLE no sólo apuntan a nivel lingüístico y cognitivo, sino a otro tipo de ámbitos como el social (Pavón y Ellison, 2013), afectando a factores tales como la motivación (García, 2009) y al ámbito cultural. Al tiempo que, como veremos más adelante, la exposición a una cultura a través de una lengua será clave para convertirse en competentes en una lengua (Pavlenko, 1996: 68; Coyle *et al.*, 2010). Sin embargo, aquí nos detendremos a resaltar el beneficio del enfoque integrado y su contribución a la función esencial de la escuela, que, como apuntamos en la introducción, tiene que ver con el procesamiento y adquisición satisfactoria de conocimiento del alumnado.

En este sentido, el enfoque AICLE contribuye a convertir a los aprendices en hablantes más eficientes y potenciar las estrategias que ya poseen en su propia lengua, debido al procesamiento lingüístico más complejo que llevan a cabo, lo que les conduce a una comprensión más profunda del contenido curricular (Dalton-Puffer, 2008: 143). Numerosos estudios concluyen que los niveles de competencia son más altos en programas bilingües que emplean la metodología AICLE (Admiraal, *et al.*, 2006; Lasagabaster, 2008; Jiménez y Ruiz de Zarobe, 2009; Lorenzo, Casal y Moore, 2009; Lorenzo, 2009a; Navés y Victori, 2010; Villoria, Hughes y Madrid, 2011; Pérez Cañado, 2011; Navés, 2011). La consecuencia es que el área que se ve más beneficiada es la producción oral (Lasagabaster, 2008; Ruiz de Zarobe, 2008; Nieto, 2016; Madrid, 2011), de acuerdo con el análisis de resultados

obtenidos en dichos estudios; y, en la etapa de educación primaria, puede que ligeramente en detrimento de la producción o la comprensión escritos.

Una vez descrita la singularidad del lenguaje académico en comparación con otros tipos de géneros, y la conexión existente entre la L1 y la L2, vamos a centrar nuestro interés en los procesos que tienen lugar en la mente del individuo cuando se pone en práctica un acercamiento integrado en lengua y contenidos y que favorecen la aparición de determinadas metodologías.

Si analizamos las metodologías desarrolladas dentro del enfoque AICLE, deberíamos hallar correspondencia con los procesos que Bransford, Brown y Cocking (2000) señalan como ejemplos de condiciones óptimas para la creación de conocimiento:

- recurrir a conocimiento previo.
- integrar conocimiento factual dentro de marcos conceptuales.
- ser responsable y controlar el proceso de aprendizaje a través de estrategias meta-cognitivas.

Estas estrategias, que tienen como instrumento ineludible la lengua, emanan de procesos no observables ligados a la mente del individuo. Es por ello que debemos profundizar en esta dimensión antes de continuar.

2.2.2. Desarrollo de las competencias cognitivas multilingües

El interrogante que subyace en este concepto es la relación que existe entre el uso integrado de contenidos y lengua y la progresión del alumnado en la creación de contenido. La respuesta parece apuntar al uso de estrategias no sólo lingüísticas, sino sociales y cognitivas.

Dotar a nuestra planificación docente de tareas integradas que fomenten el conocimiento profundo y habilidades de pensamiento de rango superior sería uno de los objetivos para el desarrollo de la competencia cognitiva multilingüe.

Gracias a la taxonomía presentada por Bloom (1956) y el trabajo realizado sobre ella en fechas más recientes (Anderson y Krathwohl, 2001), sabemos que el desarrollo de competencias que requieren mayor procesamiento mental se lleva a cabo fortaleciendo destrezas de rango inferior, por medio de un aprendizaje guiado que tenga en cuenta las diferentes etapas.

Otro concepto teórico que sustenta el componente cognitivo, y cuyo estudio nos permite entender la interrelación entre el habla que el alumnado ya posee y la variedad que debería producir para un uso competente del lenguaje académico y, en fin, la creación mental del significado, fue descrito por Cummins (1979, 2000) a través de la dicotomía entre el lenguaje que se exhibe por medio de Destrezas de comunicación interpersonal básica (BICS) y aquel producto de la Habilidad Cognitiva del Lenguaje Académico (CALP). Estas categorías nos permiten trazar la diferencia entre los dos tipos de lenguaje, y nos capacitan para describir el lenguaje que es aceptable que el alumnado exhiba en el contexto comunicativo. Lo cual es a su vez relevante para discernir cuáles son los elementos necesarios en el habla del alumnado para aproximarse a la interpretación del significado expuesto en el aula y cuál de ellos es más predominante en un estadio concreto.

Lo que no nos permite afirmar per se es que existan de forma lineal y uno sea base necesaria para el otro (Dalton-Puffer, 2013), ya que, según la descripción de Cummins, ambos son susceptibles de desarrollarse en paralelo siempre que se produzcan las condiciones necesarias en el contexto social indicado (Cummins 2000: 74; Meyer *et al.*, 2015). Estudios más recientes han puesto de manifiesto la falta de equilibrio que puede haber en el lenguaje de corte académico cuando se comparan las destrezas activas y pasivas del alumnado (Lorenzo y Rodríguez, 2014). La adquisición de esta capacidad cognitiva de reconocimiento y uso del lenguaje académico, no sólo en destrezas receptivas, sino también productivas, es pues uno de los objetivos del aula AICLE.

Lejos de ser un fin en sí misma, un análisis pedagógico y metodológico de esta competencia descubre la problemática que podremos encontrar en la implementación de este objetivo.

A raíz del empuje a la adquisición del lenguaje académico, Lorenzo y Trujillo (2017) detectan la necesidad para el alumnado de procesar dicho contenido de manera que se integre en su competencia multilingüe, sin necesidad de que la adquisición de la competencia CALP juegue a favor o en detrimento de la capacidad comunicativa en los diferentes idiomas de cada individuo. De modo que se plantea un nuevo objetivo, a saber, el fomento en el alumnado de esta competencia para la integración del lenguaje académico (*Second Language Instruction Competence, SLIC*).

Esta competencia es también descrita más que por su faceta activa, por su relevancia para el pensamiento más profundo. Así, Meyer y Coyle (2017) definen esta capacidad como “el proceso por medio del cual un individuo llega a ser capaz de transportar aquello que ha aprendido en una situación a otra nueva y aplicarlo” (traducción de la autora de la tesis).

El planteamiento de esta problemática contribuye por un lado a la concreción del concepto de CALP, si bien no está exento de dificultad, y nos trae a escena una vez más a las funciones discursivas a las que las disciplinas escolares recurren. El alumnado estará capacitado para transferir conocimiento de un contexto de aprendizaje a otro a través del uso de técnicas para generar conocimiento, comunes a cada área curricular. En la confluencia de objetivos de aprendizaje cognitivos específicos de cada disciplina y la representación lingüística en la que se materializan durante la interacción en el aula podremos aproximarnos a este objetivo, a través del trabajo con funciones discursivas cognitivas, dependiendo de la asignatura de la que se trate (Dalton-Puffer, 2013; Pavón y Ellison, 2013) tales como la descripción, explicación, ejemplificación, sinopsis y exponentes lingüísticos afines.

En los capítulos siguientes nos referimos a estas funciones y a los matices existentes en las nociones de géneros y registros. Este área se está revelando como clave para una planificación docente sistemática y que

permita cierta consistencia en una diversidad de contextos pedagógicos. Pero coincidimos aquellos que apuntan que aún es preciso mayor trabajo en este ámbito y que las clases AICLE todavía muestran un claro déficit de este tipo de funciones (Dalton-Puffer, 2007, 2011; Nikula *et al.* 2016, mencionada por Meyer y Coyle (2017: 200)).

En este respecto, la necesidad cognitiva que detectó el Grupo de Graz (2014) fue aquella que tiene el profesorado de comprender y potenciar las “nuevas formas de actividades de conceptualización, planificación y secuenciación que habrán de soportar los alumnos en el acceso a nuevos conocimientos mientras desarrollan las ya existentes y nuevas habilidades lingüísticas” (Coyle, 2015). Ello nos invita a pensar qué otros componentes pueden ayudarnos a sustentar el edificio que estamos construyendo y qué tipo de estrategias docentes pueden contribuir a la generación del conocimiento y su expresión en el alumnado, como el trabajo con discurso planificado también por parte de los estudiantes (Arnaiz, Peñate y Bazo, 2010).

2.2.3. Empleo del lenguaje académico

En el contexto AICLE es motivo de amplio debate la forma y momento en que contenidos y lengua trabajan de forma integrada y qué favorece su confluencia. No es algo simple discernir el ámbito de uno frente al otro, ni tal vez sea recomendable emplear tiempo en ello, dado que el objetivo final es la consecución de una competencia comunicativa que permita el aprendizaje del contenido (Lorenzo y Trujillo 2017: 179; Grupo de Graz, 2014).

Una de las preguntas que arroja el modelo de las 4Cs es qué se entiende por lenguaje del conocimiento (Coyle, 2015). Zwiers (2007) y Scarcella (2003) observan la escasez de productos de investigación acerca del lenguaje académico que tiene lugar en diferentes lenguas, lo que provoca que su naturaleza no sea comprendida del todo, al tiempo que, observan, es difícil comprender que este lenguaje está constituido por algo más que por léxico técnico o frases relativas a esa disciplina. Como venimos apuntando, la aproximación al lenguaje académico puede encontrar apoyo si se articula en

torno a un currículum basado en los géneros discursivos que haya sido elaborado de forma integrada y que también cubra aspectos de la evaluación del uso del lenguaje a lo largo y ancho de las áreas curriculares, lo que estaría garantizando que se lleva a cabo un desarrollo equilibrado de las dos vertientes, contenidos y lengua (Pavón, 2018: 212).

A consecuencia de lo expuesto, debemos ratificar, a riesgo de repetirnos, que el lenguaje a que nos referimos no es ya la L2 en sí misma, como podría aparecer en un aula de lengua extranjera, sino su variedad académica.

La clase es el contexto social donde, gracias a la interacción, las asignaturas escolares adquieren significado (Dalton-Puffer, 2011) y en el aula AICLE esto se hace posible gracias a la atención prestada al lenguaje académico (Chamot y O'Malley, 1989; Mohan, Leung, y Davison, 2001) y a la promoción de elementos funcionales de los distintos discursos derivados de las áreas de conocimiento (Dalton-Puffer, 2007a, 2007b; Lose, 2007; Smit, 2010). De nuevo nos encontramos con la herramienta del género como instrumento para determinar las funciones comunicativas del contenido de cada área curricular (Meyer *et al.* 2015).

Sin embargo, estos mismos estudios arrojan luz sobre las dificultades halladas por el alumnado para la adopción de este lenguaje. En primer lugar, porque no se encuentra claramente articulado en el diseño de los programas educativos. Al hallarse a similar distancia del lenguaje y del contenido, el lenguaje académico no suele ser enseñado de forma explícita (Coyle, 2015).

Por otro lado, aun disponiendo de proyectos pioneros que tratan de categorizar el lenguaje académico de acuerdo con las disciplinas (Beacco, 2010; Polias, 2016; Martin y Rose, 2003, 2012; Grupo de Graz, 2014) al igual que ocurre en otros campos, no podemos esperar una utilización automática de un recurso determinado sin la correcta aproximación o guía, dificultad esta que hemos abordado en ese estudio desde el punto de vista de la cognición.

En definitiva, se debe promover la reflexión sobre el uso de la lengua como facilitadora de la creación de conocimiento. En consecuencia, la

implementación de programas bilingües suele tener como base recomendaciones basadas en principios metodológicos que abogan por un enfoque interactivo, que promueva la autonomía de aprendizaje y basado en técnicas de trabajo cooperativo y andamiaje, que faciliten la activación de la lengua en el aprendiz y el uso en tareas significativas. La promoción de la educación plurilingüe se verá beneficiada por cualquier tipo de tarea que promueva la conciencia lingüística (Madrid y Hughes, 2011: 38); aquellas tareas que inviten a los usuarios de la lengua a reflexionar sobre la variedad lingüística y su valor cultural.

Como se anticipaba en capítulos anteriores, en el contexto del aula existe el objetivo tácito o explícito de crear la comprensión de información y generar conocimiento, y, como apuntaban Edwards y Mercer (1988: 177) en todo contexto educativo, y el nuestro no es una excepción, será el discurso en clase el que sirva a dicho fin, propiciando marcos compartidos de referencia y de concreción, en las que el proceso básico (incluidos los aspectos problemáticos de este proceso) consiste en introducir a los alumnos en el mundo conceptual del docente, y, a través de él, de la comunidad educativa.

Recordamos que los estudios de Mercer se llevan a cabo en contextos nativos, con la L1 como protagonista, y que, incluso en este ámbito, se describía el proceso de creación de referencias compartidas y adecuación a la conceptualización del docente en gran medida como un gran misterio para el propio alumnado. Cuando entra en juego un discurso elaborado en una lengua que no es la materna de los participantes, ni qué decir tiene que aumenta la complejidad de todos los aspectos a considerar. Pavón y Ellison (2013) abogan por un replanteamiento en lo que toca a las estrategias utilizadas por los docentes, pues “no sería efectivo enseñar el mismo contenido /.../ usando otro idioma, sino contribuir a la comprensión del contenido del alumnado a través del uso y manipulación de ese lenguaje”, de aquí la importancia que los docentes implicados conozcan todas las técnicas a su alcance y el impacto previsible, al tiempo que analizan los efectos que el empleo de esa técnica tiene sobre su propio alumnado.

2.2.4. La interacción para creación del significado

La otra gran cuestión a la que nos lleva poner el foco en el contenido es cómo se genera. Si se trata de transmitir, compartir o crearlo. Coyle (2000) plantea la dicotomía creación del significado (*meaning-making*) frente a transferencia de conocimiento (*knowledge transfer*) a modo de interrogante. Sea como fuere, la revisión de literatura apunta al protagonismo indiscutible del alumnado en este proceso. La cuestión radica en cómo propiciar el espacio adecuado para sus actuaciones.

Algunos estudios comparativos conducidos décadas atrás evidenciaban que el mero hecho de abrazar una metodología AICLE no garantizaba el cambio a una metodología con mayor autonomía y protagonismo para el alumnado; aún hoy en día reconocemos que el diseño de un enfoque integrado confiere gran protagonismo al docente, a pesar de los esfuerzos encaminados a poner el foco sobre el alumnado (Dalton-Puffer 2008, 2011; Wilkinson 2015), lo cual podría ser explicado por la necesidad del profesorado de tener mayor control sobre la nueva situación comunicativa a la que estaba haciendo frente o a una competencia más limitada en este ámbito.

El protagonismo que cobrará el alumnado se habrá de evidenciar en una mayor independencia de las intervenciones del profesorado; así se deberá procurar un aumento de las interacciones entre los estudiantes a través del fomento de técnicas tales como el aprendizaje cooperativo y colaborativo, que contribuirá a la monitorización del individuo en comunidad con sus iguales (Rieber, 1998). Los beneficios de esta técnica tienen que ver con el propósito de alcanzar un fin común, bien de forma individual (cooperativo) o bien dependiente del resto del grupo (colaborativo). En contextos AICLE, recurrir al aprendizaje cooperativo puede suponer, si se implementa de forma correcta, un ambiente rico en aprendizaje (Ramos y Pavón, 2015).

De acuerdo con Johnson y Johnson (1989) se podrían resumir cinco características de un enfoque de aprendizaje cooperativo implementado de forma satisfactoria:

- 1) El éxito individual está condicionado al éxito del trabajo común, de lo cual los alumnos han de ser conscientes.
- 2) Aunque se establezcan objetivos grupales, el alumnado es responsable individual del trabajo que tiene asignado.
- 3) Existe interacción entre el alumnado que ha de servir de apoyo mutuo y monitorización.
- 4) La cooperación y el trabajo conjunto exitoso contribuye al desarrollo de las destrezas sociales del alumnado.
- 5) Existe la posibilidad para el alumnado de reflexionar como grupo sobre la efectividad de su trabajo cooperativo.

Lo que parece claro es que, más allá de la mayor o menor presencia del profesorado y la espontaneidad en sus intervenciones, lo realmente conveniente es maximizar los instantes de interacción a todos los ámbitos y del uso del lenguaje por parte del alumnado, pues en contextos sociales como los que nosotros analizamos, el aula será en muchos casos el único escenario en donde el alumnado esté expuesto a este tipo de discurso (Dalton-Puffer, 2013) y las oportunidades de aprendizaje se verán maximizadas cuanto mayor sea la interacción en clase y más significativas sean sus intervenciones (Walsh, 2012; Long y Sato, 1983; Chaudron, 1988).

La cuestión que este planteamiento lleva aparejada está referida al papel más o menos presente del profesorado en favor de la espontaneidad de las intervenciones. Pero esto será tratado bajo el epígrafe correspondiente.

2.2.5. La lengua como instrumento

Del mismo modo en que la interacción propicia al alumnado oportunidades para construir conjuntamente significados, es importante que las técnicas que adquieran estén basadas en intenciones comunicativas, que den sentido a la comunicación (Fernández Sánchez y Leganés, 2012) así como en procedimientos, de manera que el alumnado sepa cómo lograr propósitos comunicativos usando la lengua; junto a lo cual habrá que proporcionar

oportunidades para que esto se lleve a cabo (Madrid, 2011: 202; traducción de la autora de la tesis). Si no se dan estas circunstancias, es poco probable que se produzca el conocimiento.

En palabras de Coyle (2015), comunicación es la lengua que es usada para construir conocimiento. El aula AICLE propone un clima para favorecer situaciones que posibiliten la comunicación y la aplicación del conocimiento a través de tareas en las que cobren protagonismo, lo que, inevitablemente, va a contribuir a la autonomía del alumnado para poder construir significados (Madrid, 2011; Pavón y Ellison, 2013). Del mismo modo, el proceso de aprendizaje en el alumnado será más efectivo si éste es presentado como una oportunidad para poner en práctica estrategias de reflexión, cuestionamiento, formulación de hipótesis y, en fin, estrategias conducentes a la resolución de problemas. Todo ello refleja la importancia de plantear la enseñanza de un idioma como procedimiento o herramienta destinada a la consecución de algún objetivo.

La lengua, como venimos apuntando desde el comienzo de este capítulo, es en todo caso la protagonista, sea en la forma de discurso del profesorado o del alumnado; es común encontrar descripciones de contextos AICLE como ricos de contenido, de input significativo para la adquisición de la lengua, similares a contextos de inmersión lingüística. En tales contextos, es el contenido, y no tanto la forma del discurso, sobre la que se ubica el foco (Ruíz de Zarobe y Jiménez, 2009).

Sin embargo, no debemos descuidar la forma; la planificación puede aportar beneficios claros. A mayor dificultad del contenido, mayor esfuerzo debe existir por parte del profesorado para presentar la información de forma asequible al alumnado (Pavón y Ellison, 2013), por medios que analizaremos bajo el epígrafe del andamiaje.

Lo que está probado es que el alumnado que ha sido expuesto a la lengua por más tiempo, tiene más probabilidades de desarrollar niveles más altos de competencia en ella y sufrir menor dependencia de su lengua materna (Agustín, 2009: 114) ya que hay una relación entre exposición a la lengua y mayor grado de competencia.

Tanto la idea de la lengua como instrumento, que aquí estamos elaborando, como la interacción que se debe generar para formular ese conocimiento, suponen para el alumnado la conquista de un espacio de interacción en el que tendrán la posibilidad de poner a prueba sus hipótesis lingüísticas. Tal vez esta sea una de las mayores preocupaciones en los sistemas educativos donde se introduce una lengua extranjera como vehículo (Pérez Vidal, 2009), la falta de competencia del alumnado que encontraremos y la necesidad de proporcionarle herramientas para que se desenvuelva. Lo cual nos conduce a un tercer aspecto esencial de la metodología AICLE.

2.2.6. La dimensión cultural

En respuesta a las cuestiones que acabamos de plantear, la metodología empleada debe ayudar a los estudiantes a comprender el contexto social en el que viven, y hacerlos conscientes de su posicionamiento como miembros de una sociedad específica, con su respectiva cultura y entorno, que no está aislada, sino que interactúa a su vez con otras culturas y sociedades (Madrid 2011: 201, traducción mía).

Desde esta perspectiva, se entiende por conocimiento cultural aquel relacionado con las convenciones sociales, expresiones artísticas y lingüísticas de una comunidad, lo que implica que, para que la comunicación en un idioma diferente sea efectiva, este componente debe ser tenido en cuenta, lo que contribuiría al desarrollo de la competencia socio-cultural (Consejo de Europa, 2001).

El estudio de Madrid (2011) para dirimir el nivel de desarrollo del conocimiento cultural del alumnado en contextos bilingües frente a monolingües muestra que un enfoque que sea consciente de la relevancia de la cultura perteneciente a la L2 será más exitoso que un enfoque basado puramente en el ámbito lingüístico. Lo que demostró ser cierto, con especial relevancia en el nivel de enseñanza primaria.

El salto al enfoque integrado trae consigo un nuevo foco sobre el lenguaje como creador del pensamiento, pero no de forma aislada, al tratarse

de un modelo de Pluriliteracidades, estaría dando la oportunidad a los estudiantes de fomentar las destrezas comunicativas a través de varias lenguas. El reto radica en poder introducir referencias de tipo cultural e intercultural de forma sistemática y explícita con el propósito de servir de apoyo para el desarrollo del contenido académico (Coyle, 2015) y no olvidar que existe al mismo tiempo la cultura académica asociada a cada disciplina, cuya singularidad ha de ser igualmente aprendida.

El conocimiento académico tiene un rango de convencionalidad porque ha sido previamente aceptado y socialmente construido, lo cual lo ha validado. Si tomamos las Ciencias como ejemplo, el aprendizaje implica tener conocimiento del saber científico y la forma en que se expresa y es validado por los demás. El objetivo del docente sería aproximar al alumnado estas organizaciones de conocimiento (Driver, Asoko, Leach, Mortimer y Scott, 1994). Un concepto relevante para nuestro estudio con relación al conocimiento académico, sobre todo a edades tempranas, es que las ideas simples que presenta el alumnado en etapas más tempranas también tienen un rango de constructo social.

“Informal ideas are not simply personal views of the world, but reflect a shared view represented by a shared language. This shared view constitutes a socially constructed "commonsense" way of describing and explaining the world” (Driver *et al.*, 1994).

Dichas ideas constituirán la base de conocimiento que será perfilada y concretada, a medida que el individuo se haga adulto, en el marco de la sociedad, con lo cual, el profesorado que sepa beneficiarse de su existencia tendrá una herramienta valiosa que podrá utilizar a modo de andamiaje.

Las principales diferencias entre el razonamiento cotidiano y el conocimiento científico son resumidas como sigue:

- las entidades a que se refieren
- la presencia o no (o casi nada) de reglas y formulaciones, en el razonamiento cotidiano suelen ser inexistentes o tácitas; en científico el propósito es formularlas.

- la generalización del conocimiento, no quedarse en un ejemplo concreto.

El discurso académico no sólo será el medio para construir un significado, sino que servirá de filtro para el aprendizaje cultural e intercultural que ello conlleva (Coyle, 2015).

De este modo, se provoca la activación en paralelo del desarrollo conceptual y lingüístico para el que será necesario tanto un reto a nivel cognitivo como el lenguaje que genera el contexto socio-cultural.

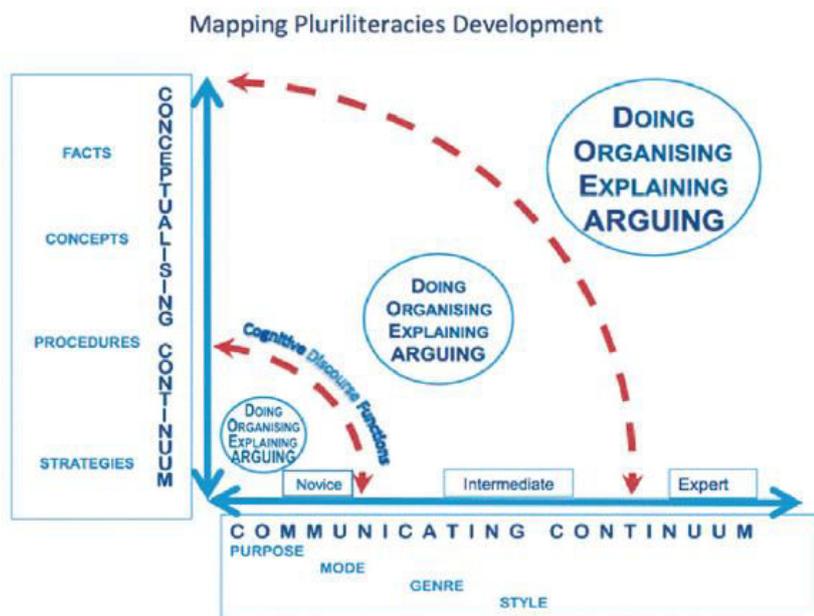


Figura 5. Modelo de Pluriliteracidades. Grupo de Graz (2014).

Como veremos en el siguiente capítulo, el paradigma socio-cultural utiliza este binomio lengua como creadora de nuestra propia realidad como base teórica.

2.2.7. El andamiaje

De entre todos los ámbitos analizados, tal vez sea este el que más repercusión tiene sobre la práctica directa del profesorado, al ofrecer orientaciones metodológicas explícitas. La comunicación es interpretada en

este contexto como el uso de la lengua por parte del profesorado y alumnado. El interrogante que se postula, evidencia la necesidad de implementar prácticas que den apoyo al aprendizaje y, sobre todo, al empleo del lenguaje como vehículo para la creación de conocimiento, sin perder de vista el foco cultural que la propia cultura del lenguaje nos ofrece, teniendo en cuenta que, en los contextos que investigamos el profesorado es, por lo general, no nativo (Dalton-Puffer y Smit, 2013; Lasagabaster y Sierra, 2010).

Si nos remontamos a los orígenes del término “andamiaje” (Wood, Bruner y Ross, 1976) observamos que el papel del docente sobre este proceso es esencial. En este estadio preliminar se relaciona el andamiaje con la instrucción y la guía que el docente ofrece al alumnado, recurriendo a lo que es conocido para ellos, para llegar a algo que se sitúa más allá de su competencia actual.

En contraste con este tipo de andamiaje instruccional, está el andamiaje interaccional (Evtinskaya, 2018) que no se percibe en la selección, diseño y planificación de tareas, sino en el propio discurso del profesorado y sus intervenciones. Es recomendable presentar la información compleja dividida en fragmentos de mayor simplicidad si es necesario; recurriendo al empleo de técnicas como la ejemplificación (Pavón y Ellison, 2013). Además de ello, los expertos recomiendan que éstas conlleven demostraciones y soporte visual. Todos estos elementos deberían acompañar al discurso docente que tenga por objetivo servir de instrumento y modelaje para el desarrollo de la competencia comunicativa y creación de conocimiento del alumnado. Además de ello, los docentes deben facilitar estrategias interactivas que sirvan de guía al alumnado (Mercer, 1995).

Tanto uno como otro tipo de andamiaje son decisión última del docente y su capacidad de modificar los rasgos variables que constituyen una lección, con el fin de asegurar un grado óptimo de comprensión, podrán facilitar o no la comprensión del alumnado (Flowerdew, 2002). Pero de acuerdo con Van Lier (2004) no debemos perder de vista dos características esenciales del andamiaje que lo distinguirán de cualquier otro recurso pedagógico: se recurre a él en contextos educativos de forma no prevista, sino impelidos por

la necesidad del aprendiz y tiene un carácter transitorio, de cesión de la responsabilidad.

Sabemos que todo andamiaje debe suponer un soporte para construir sobre conocimiento previamente adquirido, lo que, al mismo tiempo, lo convierte en herramienta de apoyo a dicha construcción; empodera a quien lo usa, ya que sin él no llegaría a realizar dicha tarea y es usado de forma planificada y temporal (Greenfield, 1999). Van de Pol, Volman y Beishuizen (2010) distinguen entre tres puntos de análisis principales del andamiaje que son su contingencia, su disolución (*fading*) y la transferencia de responsabilidad y para un análisis de las técnicas de andamiaje introducen una distinción aparentemente evidente pero que refleja la naturaleza temporal del andamiaje, diferenciando entre intenciones de andamiaje y medios de andamiaje (Van de Pol, Volman y Beishuizen, 2010).

Al iniciar una actividad es importante comenzar estableciendo una conexión con las ideas, experiencias y conocimiento previo de los estudiantes y presentar el contenido con la ayuda de ellos; esas ideas, experiencias y conocimiento poseen una serie de rasgos que los convierten en conocimiento estable, desde el que es posible generar nuevo conocimiento:

- “Todos derivan de las experiencias previas del estudiante, no son ideas aisladas.
- Todos los estudiantes las poseen.
- La renovación de alguno de ellos por una idea nueva no altera al todo del que forman parte” (Madrid, 2011: 201).

Si prestamos atención a las técnicas discursivas utilizadas por los docentes, algunas de las cuales veremos más adelante, y atendemos un análisis de la cohesión estaremos accediendo a las técnicas de andamiaje interaccional que será sobre el que se construya el pensamiento compartido (Mercer 2002; Gibbons, 2002). Mucho se ha escrito sobre la conveniencia de un aula como escenario para observar esta construcción de conocimiento nuevo basado en un conocimiento tácito o compartido y el discurso del profesorado como herramienta que procura trabajar de forma clara y cohesionada para facilitar el desarrollo de esas ideas. El uso de recursos que

generen cohesión será lo que garantice una apreciación de continuidad, a través de la conexión de ideas a nivel superior a la frase aislada y la conjunción de ideas será uno de los recursos más comunes (Mercer, 2000: 60-61).

Por este motivo, en breve abordaremos el tema de la cohesión como elemento necesario del discurso del profesorado para proveer al alumnado del andamiaje necesario que garantice el aprendizaje.

Al tiempo que realiza esta función, el profesorado no puede estar ajeno a la producción lingüística del alumnado; simultáneamente, el profesorado deberá observar ejemplos de dificultades halladas por el alumnado para la expresión del contenido que, en última instancia, podrán traducirse en errores de carácter lingüístico (Perez Vidal, 2009).

El papel del profesorado frente a las intervenciones del alumnado es descrito por Walsh (2012), en lo que se entendería por competencia interactiva en la clase (*Classroom Interactional Competence* - CIC), que habría de incluir:

- Objetivos pedagógicos y el lenguaje necesario para alcanzarlos, que irá indefectiblemente unido al objetivo, aunque será objeto de constantes reajustes.
- Maximizar el espacio destinado a la interacción: reduciendo el eco del profesorado, incrementando el tiempo de espera y resistiendo la tentación de rellenar los silencios; todo ello para promover turnos extendidos para el alumnado y ofreciéndole tiempo para planificar.
- Un rol más protagonista por parte del profesorado que estuviera destinado a reformular y dar forma a las contribuciones del alumnado

Walsh (2012) describe el paso del protagonismo del docente al alumnado como algo más que simplemente pasar la batuta; implicaría ajustar sus interacciones y su lenguaje al objetivo del momento. No podemos pasar por alto el modelo discursivo que el docente representa y cuya repercusión es el núcleo de nuestro estudio.

Crawford Camiciottoli (2004) lleva a cabo un exhaustivo repaso de la importancia de la estructuración del discurso del profesorado y resalta la

importancia de un uso consciente de marcadores del discurso que servirán de guía al alumnado y a aumentar su retentiva (Chaudron, 1988). Además de ello, las fórmulas y agrupaciones léxicas habituales activarán esquemas mentales en el alumnado que le guiarán a través del desarrollo de una lección (DeCarrico y Nattinger, 1988 y Khuwaileh, 1999, en Crawford Camiciottoli, 2004).

Se percibe necesaria la formación del profesorado en técnicas lingüísticas que den consistencia a su discurso (Dafouz y Nuñez, 2010). La investigación llevada a cabo a nivel universitario arrojó luz sobre las preferencias discursivas del profesorado dependiendo de la lengua de uso y el impacto de sus decisiones: el uso de determinadas expresiones que marcaran el discurso, dividiéndolo y organizándolo, era menor cuando usaban la L2; mientras que en L1 eran más proclives a utilizar frases anticipatorias.

Entre otras técnicas de andamiaje de lenguas que despliega el profesorado en clase, destacamos aquellas de las cuales se ha producido evidencia por medio de la investigación. De este modo, la repetición que utiliza el profesorado durante la interacción con el alumnado, sea repetición de sus propias palabras, o de otra persona o bien una elaboración o parafraseo, (Dafouz y Llinares, 2008, basándose en Pica, 1994; Richards and Lockhart, 1994), según la investigación llevada a cabo en los niveles de enseñanza secundaria y superior, contribuye al objetivo de maximizar la comprensión del alumnado, al tiempo que les posibilita prestar atención a aspectos de la lengua que se utiliza.

La naturaleza de las preguntas también ha sido ampliamente investigada (Long y Sato, 1983; Chaudron, 1988; Mercer, 1999; Crawford-Camiciottoli, 2004; Dalton-Puffer, 2007a; Smit, 2010; Dafouz, 2011; Dafouz y Sánchez, 2013). Si, en un principio se pensaba que el uso de preguntas constituía una preeminencia del habla del profesorado, minimizando las contribuciones del alumnado, estudios como los referidos han comprobado que un uso consciente y programado, junto con una comprensión más amplia de los tipos de pregunta y sus posibilidades, podrían servir de andamiaje. Se creía que el uso de preguntas abiertas frente a cerradas daba mayor pie al

alumnado a participar, aunque el tipo de participación que genera este tipo de pregunta no siempre tiene que estar ligado a una calidad de respuesta satisfactoria, extendida por parte del alumnado y que dé lugar a interacciones más elaboradas. De hecho, la investigación es más satisfactoria cuando pone el foco sobre el tipo de respuesta que se espera obtener con esas preguntas (hechos, explicaciones, razones, opinión, etcétera) porque se analiza el valor de las preguntas para construir significado.

Se han diseñado modelos para que el profesorado pueda analizar su discurso y hacerse más consciente de las técnicas discursivas a las que se recurren y qué objetivo pedagógico facilitan. Un ejemplo es el modelo SETT (*Self Evaluation for Teacher Talk*) de autoevaluación y análisis de los patrones de interacción que tienen lugar en el aula de secundaria (Walsh, 2006). En su propuesta presta atención a estudios sobre los patrones discursivos existentes en el aula de lenguas (abogando por la estrecha relación que tienen la interacción y la adquisición de una lengua extranjera) diferenciándolos de los que se encontrarían en un aula de geografía, por ejemplo. Observa una dimensión donde los individuos pueden, de forma activa, construir significados por sí mismos, aunque en colaboración con su entorno (Walsh 2006: 32). Desde su perspectiva, los patrones discursivos que tienen lugar en una clase no aparecen sin más, sino que vienen motivados por el propósito comunicativo que se esté persiguiendo, si bien no se aprecian como ampliamente planificados sino más bien como "decisiones instantáneas" (Walsh 2006: 67). Lo que implicaría también que no son fácilmente planificables, sino que estarían a expensas de los requisitos contextuales, reforzando con esta idea el vínculo cultural con el lingüístico. Las fases que distingue y su propósito pedagógico son, por lo tanto, precedentes al discurso utilizado, y describen el nivel macro-lingüístico.

El modelo de Walsh (2012) no pretende ser descriptivo, sino que es ofrecido como una rúbrica de autoevaluación de recursos puestos en práctica por el docente. En el marco de análisis SETT el aspecto lingüístico queda supeditado a los objetivos pedagógicos de la comunicación, de manera tal que, si bien se muestra como un método válido de análisis y autoevaluación

de la interacción del docente, para observar de cerca las características de esas intervenciones necesitaríamos ahondar todavía más en la propia producción oral que se manifiesta en el aula.

El seguimiento y evaluación de las tareas, también se puede ver beneficiado por un enfoque guiado por el andamiaje: se recomienda que haya sistematicidad en la forma en la que se ello se realiza, así como en el tipo y grado de soporte o *feedback* que se va a proporcionar (Plan de Fomento del Plurilingüismo 2005: 63). No es sólo tarea del profesorado, sino que también concierne al alumnado tener conocimiento de su progresión y el nivel de comprensión (Pavón y Ellison, 2013), para lo cual se recomienda recurrir a herramientas de autoevaluación, donde sea posible trazar la progresión lograda hasta ese momento y que permitan visualizar las posibilidades de avance en cada ámbito.

Estudios en la misma línea que los que acabamos de mencionar apuntan a una correlación entre la frecuencia de uso de determinadas técnicas en el habla del profesorado con el desarrollo de la L2 en el alumnado, si bien no aportan datos sobre el beneficio de un incremento en la proporción de habla del profesorado. De modo que estaremos hablando de la calidad, no necesariamente de la cantidad del input que el alumnado reciba como herramienta puesta en valor.

Observando la cantidad de ámbitos a los que puede afectar el andamiaje, que pueden ocurrir incluso en paralelo en el ambiente complejo de una clase; o que pueden tener lugar en micro-contextos de la clase en los cuales el docente no esté necesariamente presente, como el trabajo entre iguales, el docente deberá distribuirlo adecuadamente, de forma integrada y maximizada, de manera que el alumnado se beneficie de él (Puntambekar, 2005).

Estamos de acuerdo con Dörnyei (2009: 35) en la necesidad de que cualquier estrategia de aprendizaje que sea puesta en práctica, ha de ser abordada conscientemente y con respaldo pedagógico, a fin de maximizar las posibilidades de aprendizaje del alumnado, y contar con una formación previa

para su puesta en práctica, pues la simple exposición no tiene por qué conllevar generación de conocimiento.

3. Interacción y discurso en el aula

3.1. Paradigma sistémico-funcional

Nuestra investigación parte de teorías comunicativas que se sustentan en un enfoque funcional de la lengua porque comprendemos que la interacción, en cualquier contexto, pero, especialmente, en el ámbito educativo, es vista como la principal facilitadora de adquisición del pensamiento (Mercer, 1997; Martin y Rose, 2006, 2007).

De los paradigmas sobre la naturaleza y adquisición de lenguas desarrollados desde finales del siglo XX, la Lingüística Sistémica-funcional es la que más claramente describe al lenguaje como herramienta para representar el pensamiento humano (Dalton-Puffer, 2013).

Además de ello, y relacionado con nuestra motivación investigadora en el ámbito de la educación, apreciamos el paradigma Sistémico-funcional como marco para identificar el lenguaje de índole interpersonal que será necesario para articular el pensamiento en los contextos académicos que analizamos, con sus variedades de registro (Coyle, 2015). Como quedaba ilustrado en el mapa de adquisición de la competencia plurilingüe que introdujimos anteriormente (Figura 5) la progresión en la competencia del alumnado será la combinación del lenguaje académico que requiera el contexto, el modo en que se exija expresarse al alumnado y el estilo requerido, todos ellos productos igualmente de la variable registral; será la suma de ellos lo que permita al alumnado comprender y expresar actitudes hacia el contenido de corte académico (Llinares, Morton, y Whittaker, 2012: 220).

La teoría sistémico-funcional y el enfoque socio-cultural que proyecta sobre la lengua se muestran como herramientas de innegable utilidad y gozan de gran armonía cuando de describir el fenómeno socio-lingüístico se trata. El uso compartido de la lengua y recursos lingüísticos evidencia la pertenencia a un grupo social. Cuando una lengua y una cultura que son extranjeras la una para la otra, entran en correspondencia, por voluntad humana, gracias a un diseño curricular, se evidencia la necesidad de poner en marcha una serie de

reajustes que consigan el desarrollo óptimo en ambas direcciones: una lengua extranjera sirviendo como vehículo de comunicación y aprendizaje de la cultura y la sociedad a donde pertenece, y un entorno cultural que hace uso de esa lengua extranjera, a su vez, valiéndose de ella para reconstruir el conocimiento de su propio entorno. El protagonismo que adquiere la lengua entendida como producto biológico, obra privativa del ser humano es incuestionable en este marco, como no lo será menos la presencia de la cultura en la que la lengua está inmersa, pues, como apunta Mercer (2000: 7) “la capacidad del ser humano para utilizar la lengua puede ser un rasgo biológico [similar en cualquier cerebro humano], pero los idiomas y las formas en que cada individuo los utilizan varían y cambian considerablemente de una sociedad a otra”.

Este componente socio-cultural, aplicado a la comunicación en contextos educativos, evidencia que el aprendizaje a través de una lengua extranjera funcionará mejor cuanto más basado esté en un conocimiento compartido de la realidad; aspecto éste que habrá de ser tenido en cuenta junto con todos los otros que hemos mencionado con anterioridad, prestando especial atención al grado de desarrollo cognitivo del alumnado, para poder anticiparse a las dificultades que podrían surgir ante la escasez de familiaridad con información de índole cultural (Olshtain y Celce-Murcia, 2001: 711) y atendiendo, en ese grado de desarrollo, a las habilidades de pensamiento cada vez más específicas en las lenguas que formen parte del desarrollo de los estudiantes (Mercer, 2000(2); Shanahan y Shanahan, 2008).

En cuanto a la función que realiza la lengua extranjera como vehículo de aprendizaje en un contexto educativo determinado, atendiendo a las dimensiones que el paradigma Sistémico-funcional utiliza, partimos del nivel ideacional. Éste supone una dimensión de abstracción, a la que es preciso prestar atención para analizar el comportamiento más o menos adecuado de una lengua extranjera en el ámbito educativo. Cuando entablamos conversación con otro individuo de nuestro entorno, ambos recurrimos a referencias compartidas que van a estar presentes en nuestra interacción, y la comunicación que surge entre ambos supondrá crear nuevos significados en

colaboración, valiéndonos de nuestros referentes. En un contexto educativo donde se imparte docencia con inglés como lengua vehicular para hablantes de una sociedad con otra lengua, el peso que comporte el bagaje cultural será necesariamente inferior al que los individuos porten en su propia lengua y cultura. La psicología sociocultural respalda la tesis de que uno de los objetivos pedagógicos más urgentes que se podrían perseguir, en una situación como en la que nos encontramos en este estudio, sería impeler estrategias para paliar los desajustes que se puedan encontrar en el binomio pensamiento-lengua a que es expuesto el alumnado. Sería de máximo interés adaptar las ideas pre-existentes que aporta el alumnado a las explicaciones a las que se va a ver expuesto, dado que, a mayor coincidencia entre lenguaje y pensamiento, mayor probabilidad de adquisición (Vygotsky, 1962).

En la etapa de educación primaria una de estas estrategias consiste en proveer a los estudiantes de etiquetas del mundo que les rodea y de la metalengua que les será necesaria y les garantizará una mejor adaptación como miembros de la comunidad (Walsh, 2006: 96). También pasará por favorecer su familiaridad con las normas y rutinas que constituirán su propio entorno comunicativo, incluidos procesos tan aparentemente espontáneos como puede ser el uso de la lengua materna en lugar de la extranjera, y viceversa, haciéndoles también participantes más colaboradores en su contexto (Olshtain y Celce-Murcia, 2001); en definitiva, se estará con todo ello contribuyendo a la formación del comportamiento esperado en el evento social en el que se están viendo inmersos (Mercer 2000(2): 6).

No obstante, estaría más allá de los límites de lo verosímil pretender que el alumnado anticipe el discurso que el profesorado va a emitir, pues las expectativas generadas en el ámbito de una clase en última instancia serán variadas en tanto que van a estar producidas por cada individuo. Si, por el contrario, pretendemos entender el discurso como anticipación del pensamiento podemos ofrecer a las decisiones lingüísticas que se tomen en cada momento un papel de generadoras de pensamiento en sí mismas. Heritage (1997: 162-163) ahonda en la dicotomía, refiriéndose a la existencia de interacciones a las que denomina generadoras de contexto, o *context-*

shaped interactions y renovadoras de contexto, apuntando a aquellos significados que nos conducen a cambiar nuestro flujo de pensamiento frente a la información que esperábamos, o bien nos corroboran la línea de pensamiento en la que avanzábamos (*context-renewing interaction*). La disyuntiva que esta distinción plantea no es difícil de conciliar y puede explicarse gracias a aquello que la lingüística Sistémica-funcional denomina perspectiva dialógica. Esta visión enfatiza la idea de interacción constante de un texto con su contexto y una lengua con su cultura (Hasan, 1999), asumiendo que la relación lenguaje-pensamiento consiste más en una identificación de un concepto con el otro, donde el lenguaje dispara el pensamiento a la par que puede conducirlo a cada paso, permitiendo acciones tales como la negociación de significados.

De acuerdo con Rogoff (1993) la conversación es el artífice que permite que los niños se relacionen con su entorno a través de una participación guiada y en este proceso que engloba a individuos de la misma comunidad, se genera un proceso de interpensamiento (Mercer, 2002: 17). En este complejo proceso hay muchos elementos que tienen una función determinante, si bien, detenernos en todos y cada uno de ellos nos desviaría de nuestro centro de interés. Pero sí destacaremos las reglas conversacionales que rigen el habla acumulativa, que no consisten en preguntas y respuestas, sino más bien en un discurso continuado en el que los participantes colaboran porque éste sea comprensible.

Además de lo expuesto, sabemos que el discurso y el contexto están ejerciendo influencias el uno sobre el otro, en la creación conjunta de significado. Mohan (1986) defiende la necesidad de que el discurso del aula posea elementos que serán tanto dependientes como independientes al contexto, dada la aparente carencia con la que va a partir el alumnado en este contexto descrito; lo cual nos hace mirar más allá del propio discurso, en busca de otros elementos significativos para la construcción conjunta de significado. En lo referente al contexto, se debe prestar atención a una serie de fenómenos aparte de la propia realidad en la cual el discurso es utilizado; no se debe obviar la existencia de información previa, la cual puede ser

conocida o no por los investigadores, pero que los hablantes utilizarán para conseguir dotar de sentido el significado que conjuntamente están elaborando (Mercer, 2002(4); Madrid, 2011). Dicho de otro modo, el contexto no se debe interpretar, o al menos no únicamente como algo físico, sino mental y está formado por el conocimiento que acumulamos y a que recurrimos para que un mensaje tenga sentido.

Bernard Mohan (1989) recuerda que los procedimientos que los seres humanos seguimos durante el razonamiento tienen carácter intercultural, prevaleciendo aun cuando el individuo se enfrente a estructuras de conocimiento nuevas para él (como puede ser un contenido hasta ese momento desconocido) o cuya transmisión se lleve a cabo en otra lengua. Si bien, huelga decir que el mero hecho de estar en posesión de patrones de razonamiento humano no garantiza la comprensión del conocimiento transmitido en una lengua con la que estamos poco familiarizados, de ahí la importancia de adquirir, lo antes posible, patrones organizativos de la L2 tales como, citando el ejemplo de Mohan, la organización de los eventos de un discurso.

El reconocimiento pasa por la identificación y ésta, como mencionamos, se verá favorecida por la capacidad de prever los eventos que son susceptibles de acontecer apelando a nuestra lógica; el hecho de hallarse familiarizado con secuencias más o menos recurrentes de información será un baluarte con el que el sujeto contará para conceder significado a un enunciado; al tiempo que dicho significado vendrá condicionado en parte por una evaluación prospectiva de la situación (Martin y Rose 2007: 101; Sinclair y Coulthard 1975: 120).

La concepción de lógica que se deriva de esta teoría está directamente relacionada con aquello cuya aparición es verosímil en la situación o el contexto cultural en el cual el discurso es producido y recibido (Halliday. 1975; Sinclair y Coulthard 1975: 24-29), y cuya posición es la más cercana a las expectativas que la experiencia de la comunidad comparte. Estaría compuesto por experiencias comunes, convenciones sociales y, en fin, de todo

aquello que puede ser de relevancia y que, de no cumplir este requisito, alteraría la comprensión del discurso.

También Mercer (2000) observa la influencia que tiene el lenguaje empleado en una conversación sobre la comprensión del tema de la misma. En todo caso, la lengua que los hablantes exhiben es vista como una construcción socio-cultural colectiva. No cabe duda de la relevancia que tiene el grupo como ente social para abordar técnicas conducentes a la creación de pensamiento. Algunos autores se refieren a la comunidad para poner énfasis en el aprendizaje como una empresa común (Pomar, 2001), empresa que, según la autora, “además de promover el conflicto cognitivo, es la base de la ayuda de unos a otros, del esfuerzo de colaboración para conseguir entre todos una comprensión mejor” (Pomar, 2001: 144).

La descripción anterior anticipaba otra dimensión funcional del lenguaje con la que trabaja la lingüística Sistémico-funcional, la interpersonal, a la cual habría que atender en busca de la mejor adaptación del individuo a una comunidad gracias a un uso adecuado del lenguaje. No sólo va a repercutir positivamente en la creación de significados el hecho de estar en conocimiento de las normas del discurso. El uso del lenguaje que se espera de un hablante, o lo que es lo mismo, el registro adecuado a cada situación, permitirá una integración fluida de los participantes en el acto comunicativo, mientras que, recursos lingüísticos no esperados, pueden dar lugar a situaciones no planificadas. Coulthard, Brazil y Johns (1980: 82-106) llegan a la conclusión de que cuando una forma en concreto se interpreta de modo tal que se entiende como apartada de la norma, el comportamiento del hablante que ha incurrido en la desviación es interpretado como una falta de ajuste a alguna regla establecida en el ámbito social. De este modo se hace patente en la esencia de las interacciones la labor de marco que realiza la norma social. Si bien, no es la única que va a determinar la apropiada construcción de un mensaje. Mercer 2000(2) presenta un compendio de fenómenos que tienen relevancia para la construcción de significados, entre los cuales incluye el contexto no sólo físico, sino el que conforman las experiencias conjuntas de los hablantes, así como sus experiencias

individuales ante situaciones similares, y los objetivos o tareas comunicativas comunes. De acuerdo con su enfoque, los malentendidos que pueden surgir no serán siempre negativos, y son susceptibles de solucionarse en la medida en que los hablantes delimiten el marco de referencia sobre el terreno en donde habrán de aplicarse las reglas de su actividad conjunta.

Respecto a la función textual, que es la que permite la organización del discurso, cabe decir que es la más apreciable para la labor investigadora y a la que más espacio vamos a dedicar mediante el análisis de los datos de nuestra investigación. Puesto que se trata de analizar el lenguaje usado en el contexto y la función pedagógica que éste conlleva.

En paralelo a las metafunciones de la lengua a las que nos hemos ido refiriendo, y que serán de relevancia para nuestro estudio, y en consonancia con el enfoque Sistémico-funcional que hemos adoptado, debemos atender a la suma de las tres variables registrales de la comunicación para perfilar el fenómeno comunicativo que investigamos, lo que nos ha sido de utilidad para seleccionar más acertadamente las herramientas de observación y análisis con las que hemos operado. Cada uno de los elementos que componen el contexto investigado tuvo relevancia para nuestra toma de decisiones; por el momento nos limitaremos a describir el contexto del estudio en función de estos tres aspectos, para lo cual hemos diseñado el siguiente gráfico resumen.

ÁREA DE ESTUDIO	ELEMENTOS DEL REGISTRO CONTEXTUAL		
	CAMPO	TENOR	MODO
Aula	Género discursivo del aula	Docente - alumnado	Discurso oral predominante
Primaria		Jerarquía Porcentaje de habla	Mezcla de autoritario , instruccional; acompañado de interacción.
Ciencias	Ciencias sociales o naturales.	-----	Discurso de ciencia junto con conceptos cotidianos (<i>common sense</i>)

Figura 6. Elementos del registro contextual de nuestro estudio.

3.2. Estrategias comunicativas y recursos cohesivos

Conocedores de que los instrumentos de observación que utilicemos tendrán mayor fiabilidad y validez en la misma proporción en que sean capaces de clasificar los eventos a los que nos referimos con la debida exhaustividad (Chaudron 1989: 39; Dunkin y Biddle, 1974: 72-72) introducimos las siguientes consideraciones sobre modelos de análisis del discurso y cómo interactúan con estrategias de cohesión del mismo.

Uno de los intereses con los que parte nuestra investigación es analizar la cohesión del discurso del profesorado y ver hasta qué punto dicho discurso recurre a técnicas precisas para fomentarlo en L1 comparado con L2, sin perder de vista que la cohesión en el discurso oral presenta una realidad menos ordenada que en la variante escrita. Aun así, será necesario para una conversación efectiva (Mercer, 2000:61). Dado que recurrimos, como veremos en breve, a un análisis de concordancias dentro del discurso del aula, tenemos a nuestro alcance material de análisis suficiente en este ámbito para poder arrojar luz sobre la pregunta que planteábamos.

Antes de profundizar en este apartado, recordaremos los matices que acompañan a dos términos que se hallan muy cercanos, y serán puntos clave de nuestro estudio: cohesión y coherencia. La primera se ocupa de las relaciones entre enunciados de un discurso y estará garantizada por la aparición o el uso de recursos lingüísticos (gramaticales, fonológicos, etcétera) que sean de relevancia para una lengua, pero cuyo efecto trasciende a un nivel de rango superior a las mismas. Creando textos orales o escritos cohesionados poseerán una textura. En un nivel superior hallaríamos la coherencia, que está relacionada con las expectativas de los participantes para obtener significado de un intercambio comunicativo.

Tomamos como punto de partida la afirmación de Bialystok para reforzar nuestra idea de que las técnicas utilizadas por el profesorado son “una muestra irrefutable del uso de la lengua, su existencia es un aspecto de la comunicación que puede documentarse de forma fehaciente y su protagonismo en actos comunicativos en una segunda lengua es de gran relevancia” (1990: 116). Esta afirmación nos lleva a comprender por qué el

estudio de elementos cohesivos de los textos se encuentra unido de forma casi irrevocable a la naturaleza pragmática de la comunicación y, por ende, a su vertiente discursiva.

No conviene atribuir a estos elementos cohesivos mayor protagonismo del que poseen. Entendemos que la presencia de conectores no será lo que atribuya a un texto coherencia de forma exclusiva, pero sí un indicador que nos permitirá observar la cohesión explícita que los participantes ponen de manifiesto, en ocasiones incluso de forma cooperativa.

El estudio de estos elementos ha sido abordado desde enfoques diversos. Fraser (1999) distingue cerca de una decena de clasificaciones del fenómeno; aquí introducimos una tabla que relaciona las principales labores de investigación que se han llevado a cabo siguiendo su resumen.

	Halliday y Hasan 1976	sentence connectives
pragmatic connectives	van Dijk, 1979; Stubbs, 1983	
semantic conjuncts	Quirk, Greenbaum, Leech y Svartvik, 1985	
pragmatic expressions	Erman, 1987	
pragmatic markers	Fraser, 1990; Schiffrin, 1987	
	Redeker, 1991	discourse operators
	Blakemore, 1992	discourse connectives
pragmatic operators	Ariel, 1994	
pragmatic particles	Östman, 1995	

Figura 7. Estudio de marcadores del discurso. Adaptado de Fraser (1999)

En algunos casos los autores se referían por estos términos a elementos que tienen un comportamiento ligeramente diferente al que utilizamos en nuestro análisis. Si observamos la primera columna, los elementos cohesivos del discurso están enfocados atendiendo a su comportamiento pragmático mientras que en la segunda la perspectiva es de operadores en el ámbito del

discurso. Sea como fuere, el fenómeno de estudio es similar en ambos extremos y tiene relación con lo que en nuestra investigación abordamos.

Ante la necesidad de adoptar un modelo de análisis, se debe tener en consideración que en cada taxonomía que consideremos pueden hallarse analogías. Las más frecuentes se harán visibles en la tipología de elementos susceptibles de ser analizados, si bien, de acuerdo con la descripción de Schiffrin (2001) se podría establecer una clasificación en taxonomías basadas en el enfoque, taxonomías que se podrían agrupar de acuerdo con la definición de los elementos que contienen, y, por último, taxonomías que comparten métodos de análisis. Nos parece una categorización clara, que permite abordarlas de un modo lógico, de acuerdo con la génesis de cada una de ellas, sus planteamientos, o bien, sus métodos.

Como quiera que el foco de nuestra investigación muestra la preferencia hacia teorías funcionales, como hemos descrito con anterioridad, vamos a resumir aquellos modelos surgidos con similar enfoque que mayor relevancia tienen para el discurso pedagógico. Dentro de ellos, vamos a incluir aquellos que tienen en consideración el contexto y cómo el lenguaje usado interactúa, mencionando el tratamiento que hacen de elementos cohesivos del discurso de cada enfoque, y en qué consiste su interacción con el contexto.

Pero antes de ello, debemos reflexionar sobre la naturaleza de cualquier taxonomía incluidas las clasificaciones sobre estrategias comunicativas, que serán de nuestro interés.

Las estrategias comunicativas fueron identificadas primera vez en la década de los 70, de acuerdo con Dörnyei y Scott (1997: 174) y, según ellos, se producen cuando un hablante tiene que compensar algún tipo de deficiencia en la comunicación, bien para paliarla, anticiparse a ella o solucionarla. Las taxonomías, apuntan, serán tan variadas como definiciones tengamos de “estrategias comunicativas”. Para nuestro estudio, es de relevancia la distinción introducida por Tarone (1977) que las define en base al acuerdo entre interlocutores y la versión extendida de Dörnyei y Scott (1995) que tiene en cuenta elementos que otras taxonomías no

conceptualizaban como estrategias comunicativas, por ejemplo, los silencios. Será la definición de Canale (1983) la que venga a englobar a cualquier estrategia usada para mejorar la comunicación, trascendiendo de este modo el uso de estrategias comunicativas exclusivamente ante problemas comunicativos.

Lo que tienen en común las teorías que se incluyen en este capítulo es que otorgan al contexto, tanto el físico e inmediato, como el social, la virtud de conferir significado a los elementos utilizados y, de un modo u otro, todas ellas han constituido la base para el desarrollo de teorías posteriores adecuadas al análisis de la producción en el contexto del aula y, especialmente, a nivel oral. Otro punto de conexión es que en todas ellas se va a establecer una conexión entre la estrategia comunicativa y un proceso mental (Bialystok, 1990).

La piedra angular del enfoque sistémico-funcional la representan Halliday y Hasan (1976), que presentaron un acercamiento semántico hacia sus elementos de análisis para discernir la contribución de determinados componentes del discurso escrito a la cohesión del mismo. Distinguieron entre referencia, sustitución, elipsis, conjunción y cohesión léxica como tipos de cohesión. En lo relativo a la conjunción, los autores no se refirieron a marcadores del discurso como tales, y su foco de atención fueron los textos escritos; sin embargo, sí identificaron palabras que desde entonces se denominan marcadores y sugerían funciones susceptibles de ser llevadas a cabo por esas palabras.

Quienes sí desarrollaron la vertiente analítica de componentes lingüísticos del discurso oral, dentro de este paradigma, fueron Martin y Rose (2007). Su propuesta no deja de lado la correlación con los aspectos socio-culturales de la comunicación, lo que, en un primer estadio, permite trazar un eje horizontal entre la manifestación lingüística del discurso y su relevancia a nivel supra-lingüístico, donde los niveles de lengua con las funciones que llevan a cabo en el contexto social están íntimamente relacionados.

Adentrándonos en su propuesta de análisis textual descubrimos una serie de sistemas que van adquiriendo relevancia a medida que el discurso se desarrolla. Uno de ellos es el ya reconocido fenómeno de la conjunción, que organiza lógicamente el texto o la secuencia de eventos que constituyen el discurso. Martin y Rose (2000: 117) distinguen cuatro tipos: la que genera unión (conjunción o subordinación) entre elementos (para distinguirla de conjunción a secas) que añade o suma información; la que compara, la que indica tiempo y, finalmente, la que indica consecuencia. Los autores se refieren a estos fenómenos, cuya función es organizar la conexión, ya sea interna o externa, del discurso como un conjunto de significados; ya que pueden ser algo más que una conjunción textualmente visible o identificable. Esta descripción fue posteriormente ampliada hasta incluir las siguientes:

Addition	Additive Alternative	Adding / subtracting
Comparison	Similar Different	Opposite / replacing /excepting
Time	Successive Simultaneous	Sometime/immediate
Cause		Expectant/concessive
Means		Expectant/concessive
Condition	Open Closed	Expectant/concessive
Purpose	Desire Fear	Expectant/concessive

Figura 8. Elementos conjuntivos. Adaptado de Martin y Rose (2007: 153)

En ocasiones se determina la presencia de un elemento conjuntivo de manera implícita al observar la progresión de una serie de eventos unidos de forma lógica.

Sea como fuere, la conjunción de elementos se descubre como de especial relevancia para la creación e interpretación del discurso, teniendo trascendencia a nivel ideacional y, al mismo tiempo, a nivel textual. Martin y Rose (2007: 116) se reafirmaban en la creencia de que un acercamiento

exclusivamente gramatical a este fenómeno puede dejar de lado procesos de conjunción que no están verbalizados por medio de conectores explícitos. Por esta razón los autores conviene adoptar una perspectiva semántica discursiva y tratar a los elementos conjuntivos como grupos de significados que llevan a cabo funciones de organización de las secuencias de información, tanto interna como externa al texto. De este modo, observan la importancia de los elementos conjuntivos para relacionar actividades y etapas del discurso, sin perder de vista su potencial como organizadores textuales que hacen uso de relaciones lógicas también internas.

Planteada en estos términos, la conjunción de elementos en un discurso amplía la percepción de Halliday, de la que toman su punto de partida, englobando a los mecanismos de referencia orales.

Su teoría, desarrollada en la escuela de Sydney, supuso una nueva piedra angular que no tardó en ser desarrollada, por Christie (2002), adecuando aquellas propuestas de clasificación y análisis de funciones y metafunciones de la lengua escrita al discurso oral. El concepto de macrogénero inicial adquirió protagonismo en la teoría de Christie por su idoneidad para ser aplicado al ámbito del discurso pedagógico. Para el análisis del discurso, no sólo escrito, sino oral, la identificación de macrogéneros brinda la oportunidad de analizar fragmentos extensos de producción oral (incluso a lo largo de varias lecciones), a la par que se presenta como alternativa a una elección aleatoria de unidades de análisis (Christie, 2002: 99).

Christie adopta igualmente un planteamiento metafuncional del discurso, resaltando la relevancia de la metafunción lógica: parte de un sistema análogo, donde se crea una conexión entre las relaciones que puede haber entre la generación de significado dentro de las frases, cuya realización sería posible gracias al fenómeno de la transitividad y selecciones léxicas, y la conectividad semántica que se puede generar entre varias frases; para lo que se recurre por un lado a relaciones de dependencia o *taxis* entre frases, y, por otro lado, a relaciones lógico-semánticas de expansión o proyección. Sin embargo, el interés de Christie es establecer un paralelismo entre la

posibilidad de interpretar, al menos a nivel metafórico, cualquier texto desde el punto de vista metafuncional (textual, interpersonal e ideacional) y la posibilidad de aplicar el mismo tipo de análisis a los géneros curriculares. Su paralelismo transfiere esta propuesta de organización al fenómeno de los géneros, defendiendo que, de igual manera, géneros de carácter más elemental pueden entrar en combinación entre ellos para formar un macrogénero.

Mercer (1995), a quien nos hemos referido en el anterior epígrafe, bebe en igual medida del enfoque socio-cultural de la comunicación, destacando la relevancia del diálogo para construir conocimiento, y diseña una metodología con el objetivo de analizar las interacciones en contextos educativos para determinar cómo el lenguaje se usa en colectividad para construir significado a lo largo de actividades de aula. En su teoría se hace patente el análisis a nivel tanto micro como macro lingüístico y la trascendencia que la selección de elementos por parte de los hablantes posee a nivel funcional.

En la metodología que desarrolla tanto en solitario como en trabajo conjunto y en estudios afines, se presta atención a diferentes técnicas que el profesorado, incluso en lugares diferentes del mundo, utiliza para crear el conocimiento compartido con el alumnado (Edwards y Westgate, 1994; Mercer, 1995; Edwards y Mercer, 1998; Mercer 2004: 144-45) y presta atención a los conectores discursivos como una estrategia más para la creación del conocimiento conjunto entre alumnado y profesorado. Si bien es cierto que las conceptualizaciones de marcadores del discurso de Mercer no trascienden hasta el punto de distinguir entre qué se entiende o no por marcadores o las motivaciones que le llevan a estudiar determinados fragmentos de discurso y no otros.

Lo que sí nos permiten corroborar sus estudios es que una vez más se pone de relevancia la conectividad de ideas en el análisis de la interacción y que dicha conectividad no es privativa del lenguaje escrito; además de ello, nos muestra la forma en la que los docentes presentan los acontecimientos y la organización de los mismos. Este fenómeno es descrito como una estrategia la cual, utilizada con la sistematicidad necesaria, de modo que se haga

reconocible por los hablantes, puede convertirse en una técnica pedagógica. Su uso reflexivo e intencional consiste en una mezcla de planificación tanto a nivel metodológico como discursivo, ambos dirigidos a amplificar las oportunidades de aprendizaje del alumnado (Van Lier, 1996). Esta idea está en sintonía con Dörnyei y Scott (1995), quienes defienden que será de gran relevancia que exista un empleo consciente de patrones de organización de ideas a lo largo del proceso comunicativo: tanto para detectar un problema en la comunicación, como para recurrir al uso intencionado de la estrategia en sí misma.

De acuerdo con la taxonomía propuesta por Mercer, que describiremos en profundidad en el siguiente capítulo, un análisis de aquellos recursos que contribuyeran a la cohesión (Gibbons, 2003) y sirvieran como marcadores del discurso estaría arrojando luz sobre las estrategias para la construcción del pensamiento, señalando al discente la macro-estructura organizativa de su clase (Chaudron y Richards, 1986; Mercer, 2002) y la transición entre actividades.

Abordar el análisis textual desde este punto de vista funcional, propicia la atención hacia aquellos sistemas que contribuyen a la cohesión y que paralelamente van adquiriendo relevancia a medida que el discurso se desarrolla, generando expectativas de coherencia en los participantes. Por otro lado, la relación de la cohesión interna de un discurso y externa, con el contexto, continúa siendo muy valiosa para nuestro contexto dado que, como los estudios sobre análisis del discurso del profesorado en el aula de las últimas décadas tienden a poner de manifiesto, el discurso del profesorado cobra sentido cuando es entendido como estrategia de interacción, siendo su finalidad última contribuir a una situación comunicativa, no exenta de particularidades en comparación con otras situaciones cotidianas, pero sin perder de vista el propósito comunicativo de este constructo social.

Un acercamiento desde el ámbito macrotectual puede ser de utilidad para completar el análisis que plantea Mercer, al tiempo que nos puede servir de apoyo para contar con una clasificación razonada para la búsqueda de elementos cohesivos. De especial relevancia para la coherencia textual, la

obra de Schiffrin (1987: 326) se ha centrado en habla espontánea o no estructurada, observando unidades de discurso de carácter conversacional (*and, because, but, I mean, now, oh, or, so, then, well, y y'know*) que no han estado exentas de crítica, pero las cuales han sido identificadas a través del establecimiento de unos criterios que serán los que utilizemos para nuestra selección. Schiffrin refiere tres presupuestos referidos a los elementos de organización discursiva que nos permitirá diferenciarlos de otros elementos del discurso:

- El primero afecta a la definición de marcador. Intentó especificar las condiciones para entender una palabra como un marcador. Debería cumplir los siguientes rasgos: sintácticamente separable, estar en posición inicial, debería operar tanto a escala local como global y en diferentes planos del discurso (Schiffrin 1987: 328).
- Sugirió que los marcadores del discurso podrían ser equiparables a indicadores de contextualización del marco sociolingüístico (*indexical broader sociolinguistic framework, contextualization cues*), dotándoles así de mayor trascendencia.
- La última observación se refiere a su funcionalidad. Aun cuando poseen funciones primarias reconocidas, los marcadores tienen una naturaleza multifuncional

La versatilidad que aporta esta visión favorece un análisis del discurso sin perder de vista su naturaleza compleja. Desde esta perspectiva, es la coherencia entre unidades superiores de organización de un texto oral lo que se está analizando, aquellas que contribuyen a la coherencia textual, aunque su funcionalidad textual no es tan evidente. En los elementos seleccionados para el análisis, que cumplían los requisitos que acabamos de enumerar, Schiffrin señalaba por un lado aquellos que aportaban al texto información de carácter semántico al tiempo que identificaba otra serie de conectores discursivos cuya función era la de unir elementos entre sí, poniendo así de manifiesto que su taxonomía no está constituida por compartimentos estancos, sino que puede tener márgenes difusos.

No será esta la única dificultad que hallemos en un tipo de análisis como el que planteamos. Los marcadores de discurso que analizaremos no sólo podrán, como acabamos de anticipar, funcionar a diferentes planos, además de ello, al analizar el discurso del aula, será fácil encontrarnos con elementos contingentes (Young, 1993) que puedan pertenecer a un mismo tiempo a más de una categoría de análisis. Por añadidura, es probable que algunos de los conectores que analicemos ni siquiera estén realizando una función, de acuerdo con las pautas que vamos a seguir en nuestro estudio, como puede ser el caso de elementos usados con un propósito pragmático, que introduzcan significados cercanos a la modalidad, o incluso refieran pausas en el discurso. Tampoco será posible defender la tesis de que siempre han de ocurrir al comienzo del enunciado ni justo entre los dos elementos del discurso que unen (Fraser, 1999: 938). Para terminar con estas consideraciones, conviene tener en cuenta que, en un análisis contrastivo, como será el nuestro, será conveniente respetar el enfoque funcional, sin pretender poner en práctica un enfoque léxico o gramatical de forma aislada, de lo contrario, podemos dar con hallazgos ambiguos o que en realidad carezcan de significación.

"markers may assume specialized functions within certain types of discourse which may be partly or totally different from the ones described by existing studies of the same markers in conversational environments. /.../ understanding of linguistic units involves knowing the nature of the event in which they are pronounced relates to the study of markers" (De Fina, 1997).

Estas consideraciones que acabamos de hacer nos obligarán a ser selectivos cuando se trate de seleccionar elementos para ser objeto de análisis. Por un lado, hallamos que existe amplio consenso entre determinados fragmentos de discurso que se consideran marcadores, aun cuando alguno de ellos pueda mostrar cierta ambivalencia. En la siguiente tabla incluimos algunos de los elementos cuyo estatus como marcadores del discurso es ampliamente aceptado.

	well	like	kind of	you know	I mean	Oh /uh	now	But	and	sort of	Or	so	because	then	ok	(all) right
Östman (1995)	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•						•
Schourup (1985)	•	•	•	•	•	•	•									
Schiffirin (1987)	•			•	•	•	•	•	•		•	•	•	•		
Fraser (1990)	•						•	•			•	•		•	•	•
Redeker (1991)	•			•	•	•		•				•	•		•	•
Biber, et al. (1999)																

Figura 9. Ejemplificaciones de marcadores del discurso según varios autores.

Al mismo tiempo, comprendemos que no se tratan más que de ejemplificaciones de elementos aparecidos con alta frecuencia en los discursos analizados, pero que pueden estar realizando una función que otro elemento pueda desempeñar en virtud de sus atributos pragmáticos o semánticos. De manera que estos elementos formarán parte de nuestro análisis, aunque no de forma exclusiva.

En líneas generales, recurriremos a aquellos marcadores discursivos que comúnmente se incluirían en las categorías de conjunciones y adverbios (Schiffirin, 1987); además de ellos, exclamaciones y frases lexicalizadas (*I mean*) también forman parte de esta selección de recursos cohesivos desde el punto de vista de cómo operan dentro del discurso.

Para una aproximación más adecuada a nuestra herramienta de categorización, procedemos a consignar no ya las ejemplificaciones, sino los tipos de significado, que irán acompañados de las funciones que estos marcadores están realizando para, a partir de ellas, hallar ocurrencias similares o cercanas en español. Tras la contextualización teórica que hemos llevado a cabo, de propuestas encuadradas en el paradigma sistémico funcional, adoptaremos la siguiente categorización para el estudio de la conectividad y la clasificación de marcadores del discurso. Significados de

Adición, Contraste, Causa y Tiempo son categorías que están presentes en toda la literatura referida y nos ofrecen un marco de análisis que ha sido validado de forma longitudinal, desde la propuesta inicial de Halliday y Hasan (1976) hasta el momento presente.

A continuación damos paso a la revisión del estado de la cuestión. Será en el siguiente capítulo (capítulo 4) donde describiremos el enfoque y la metodología de nuestro estudio, y volveremos a hacer referencia a los instrumentos de análisis del discurso planteados por Mercer y de análisis de marcadores del discurso postulada por Schiffrin, de los que haremos uso para nuestro propio análisis con las matizaciones que explicaremos; en el planteamiento de las variables que serán analizadas, observaremos cómo se pone de manifiesto la presencia de elementos que pueden encuadrarse en más de una categoría por ser funcionalmente diferentes.

3.3. Revisión del estado de la cuestión

El interés por determinar la influencia que el discurso del profesorado puede estar ejerciendo sobre el alumnado no es novedoso en sí mismo. Hay numerosos precedentes que observaron las modificaciones a las que el discurso que exhibe el profesorado es sometido en presencia de su alumnado por un propósito pedagógico concreto. En esta sección resumiremos los estudios más relevantes centrándonos en aquellos que tocan más de cerca a nuestra investigación y que estudian las modificaciones del discurso, no ya en presencia del alumnado, sino teniendo en cuenta que se trata de hablantes no nativos de una lengua.

Hipotéticamente, el profesorado que haga un uso consciente de su discurso como herramienta para la construcción de significado, pondrá en práctica técnicas de modulación de dicho discurso para alcanzar fines concretos y diferenciados, dependiendo del empleo de la lengua que haga. Entre estos dos ejes, técnicas discursivas y fines pedagógicos, suele pivotar la investigación sobre el discurso del profesorado. Las variaciones de discurso han sido analizadas a varios niveles, desde el prosódico al sintáctico, pasando

por el léxico-semántico o pragmático (Peñate y Bazo, 2000); también ha sido fenómeno de estudio pormenorizado la organización del propio discurso (Barnes, 1969; Flanders, 1970; Bellack, Kliebard, Hyman y Smith, 1966; Mehan, 1979; Long y Sato, 1983; Henrichsen, 1984; Chaudron y Richards, 1986; Nattinger y DeCarrico, 1992; Swain, 1988; Chaudron, 1988; Rogoff, 1993; Wignell, 1994; Young, 1994; Edwards, 1995; Khuwaileh, 1999; Crawford-Camiciottoli, 2002; Mortimer y Scott, 2003; Mohan y Beckett, 2003; Seedhouse, 2004; Walsh, 2006; entre otros). Sin embargo, coincidimos con Chaudron al percibir que la investigación en este ámbito es todavía susceptible de ser analizada con métodos cada vez más rigurosos y consistentes.

En el sistema educativo español se ha estudiado el papel del docente en ámbitos bilingües a nivel universitario (Dafouz y Llinares, 2008; Dafouz y Nuñez, 2010; Dafouz, 2011; Dafouz y Sánchez, 2013; Dafouz, Camacho y Urquía, 2014; Sánchez García, 2016; Escobar, 2018; entre otros) donde es frecuente observar estudios contrastivos en español y en clases con inglés como lengua vehicular.

Investigaciones de cabecera en el ámbito de la enseñanza secundaria son las llevadas a cabo por Llinares, Morton y Whittaker (2012), centradas en el uso de determinados registros en el aula. Dalton-Puffer, Nikula y Llinares (2013) llevan a cabo un estudio a nivel transnacional aunando las líneas de investigación sobre el aprendizaje de la lengua, su uso en contextos sociales y el proceso de construcción del conocimiento. En todos ellos se apunta a la relevancia de la interacción o el uso compartido de la lengua para la creación de dicho conocimiento, idea en la que profundizan autores como Evnitskaya y Morton (2011), Escobar Urmeneta y Evnitskaya (2013) o Escobar Urmeneta y Walsh (2017), valiéndose del análisis de dicho discurso para discernir el desarrollo no sólo lingüístico, sino académico del alumnado. En época más reciente contamos con una renovada tendencia a estudios basados en el enfoque socio-cultural (Lantolf, 2002; Lantolf, 2006).

Respecto al nivel educativo de primaria, algunos de estos autores se hacían eco de la necesidad de profundizar en la investigación, describiendo el

discurso del aula a nivel de primaria como un área ‘infraexplorada’ y apuntando hacia ‘el papel de la L1 y el aprendizaje colectivo’ como áreas de investigación relevantes (Dalton-Puffer, Nikula y Llinares, 2013). Podemos destacar el estudio comparativo entre niveles de primaria y secundaria de Pastrana (2010) y su posterior estudio casi simultáneo al nuestro, publicado en 2017 donde compara contextos de uso de L1 y L2 ambos a nivel de primaria. Es destacable el corpus LED (*Llengua i Educació*) de la Universidad Autónoma de Barcelona coordinado por Escobar Urmeneta por su contribución a la investigación del discurso en el aula a todos los niveles educativos, no sólo de primaria. Dentro de este marco Escobar (2019) repasa el estado actual de la integración de lengua y contenidos y se apoya para ello en el estudio de la interacción en el aula de primaria, apuntando a la abundancia de estrategias de retroalimentación que están presentes en contextos AICLE comparados con aulas tradicionales.

Tal y como estas referencias anticipan, el estado actual de la cuestión en nuestro país se ve influenciado por el advenimiento de la enseñanza integrada de contenidos y lengua. Han sido los contextos AICLE, a los que hemos dedicado parte de la introducción, los que han puesto un nuevo foco sobre el papel que desempeña el discurso del profesorado y en la potencialidad de dicho discurso para favorecer la interacción con el alumnado. Por esto, no es de extrañar que el paradigma socio-cultural haya servido de marco de referencia para estas y otras investigaciones, al considerarse el discurso como un despliegue de estrategias comunicativas en un contexto social.

La relevancia otorgada a la interacción docente-alumnado ha sido desarrollada por la escuela australiana con diferentes resultados. En retrospectiva podemos afirmar que los estudios llevados a cabo desde este ángulo se suman a describir el carácter exploratorio del discurso del profesorado y suelen combinar el análisis de la cohesión con técnicas de habla del profesorado para analizar los procesos que se siguen durante la actividad intelectual conjunta que supone un aula. Del mismo modo, se analiza de forma pormenorizada la lengua usada por el alumnado llegando a la

conclusión que el papel del profesorado deber servir de facilitador y para propiciar la colaboración y la guía (Mercer, 1995; Edwards y Mercer, 1998; Mercer, 2000; Gibbons, 2002). En estos estudios y en otros relacionados, se suelen destacar determinados aspectos del discurso para valorar cómo, de un modo u otro, determinados objetivos pedagógicos se ponen de manifiesto (Wegerif y Mercer, 1996; Mercer, Wegerif y Dawes, 1999; Rojas-Drummond, 2003).

En ocasiones se han creado herramientas, tales como el programa desarrollado por Mercer *et al.*, (1999), para fomentar los fenómenos que venían anticipando como claves en el contexto de enseñanza, a saber, el aprendizaje colaborativo, el pensamiento colectivo y la calidad del discurso del profesorado. Este programa, denominado *Thinking Together*, es utilizado de modo experimental para mostrar la incidencia de ciertas técnicas usadas por los docentes sobre la creación de este pensamiento colectivo (Mercer: 2004) y ha sido recientemente llevado a la práctica en contextos AICLE por Pastrana (2017), que aplica el programa propuesto por Mercer *et al.*, (1999) como instrumento de experimentación y evaluación.

Finalmente, debemos mencionar los estudios más recientes elaborados en las lenguas de la escolarización (*languages of schooling*) y las pluriliteracidades donde se pone de relevancia la presencia del género discursivo y la lengua como herramienta para el desarrollo del conocimiento del área de aprendizaje. Un currículum articulado en una selección de géneros que estaba basado en la teoría del género de la lingüística sistémica funcional y los sistemas de conocimiento (Mohan, 1990; Martin y Rose, 2007) que tienen por objetivo primigenio describir las funciones sociales de cada género a fin de diseñar el currículum se remodela con el propósito de abarcar un registro de carácter más pedagógico, organizado en actividades y ciclos de aprendizaje. Lo relevante para nuestra investigación de este estudio (Rose, 2019) es el conocimiento que se presupone debe aportar el docente sobre una serie de aspectos, antes de abordar una actividad, especialmente el conocimiento del discurso del aula. Su propuesta recurre a las secuencias de discurso anticipadas en Martin y Rose, 2007 y 2012 e insta a los docentes a

entrenarse para poder estar en posesión de conducir intercambios productivos en el aula. La lengua de escolarización tiene lugar en ambientes seguros y protegidos (Van de Craen, Surmont, Knell, Stroughmayer, y Struys, 2018: 91).

PARTE II. EL ESTUDIO

En esta segunda parte nos adentramos en las características técnicas de la investigación partiendo del marco teórico que hemos descrito.

A lo largo del capítulo 4 vamos a describir el diseño de nuestro estudio. Comenzaremos por plantear el enfoque que hemos seguido y relacionaremos las preguntas de investigación que motivaron nuestro estudio en un inicio con nuestros objetivos y que pretendían indagar sobre el uso de técnicas discursivas del profesorado en contextos AICLE.

En una segunda etapa definiremos el diseño que hemos elaborado para abordar nuestro propósito investigador. Además, profundizaremos en la metodología adoptada y las implicaciones que tiene sobre nuestro estudio.

El tercer punto lo dedicaremos a contextualizar de forma concreta la procedencia de los participantes y la naturaleza del contexto. Ello desembocará en una definición de las características del corpus que conforma nuestro estudio.

Finalmente introduciremos una explicación acerca de cómo se ha llevado a cabo la recogida de datos.

En el capítulo 5 realizaremos una presentación y análisis preliminar de los resultados en función de los objetivos que nos habíamos planteado, lo que culminaremos con una interpretación de los hallazgos en coherencia con los fundamentos teóricos que hemos presentado. Para concluir, realizaremos una reflexión sobre futuras líneas de investigación.

4. Enfoque, diseño y metodología de la investigación

A lo largo de este capítulo describiremos los estadios preliminares que motivaron la investigación.

A continuación, abordaremos las fases del estudio para después describir los objetivos secundarios en relación con el objetivo principal y diversas consideraciones que tuvimos en cuenta durante la formulación de nuestras preguntas de investigación.

En este capítulo detallaremos así mismo la metodología que vertebra nuestro estudio y los instrumentos de recogida de datos y, por último, los procedimientos de análisis de datos acompañados de una reflexión sobre su validez científica.

4.1. Objetivos de la investigación

El objetivo principal de nuestra investigación es comprobar la contribución del habla del profesorado al proceso de creación conjunta del significado en clases impartidas en inglés y en español. La carrera profesional de la investigadora ha estado siempre relacionada con el interés por el discurso. Como docente de lengua extranjera a hablantes de español en la etapa post-obligatoria, existe un interés genuino y permanente por indagar en las posibilidades del discurso como herramienta. Además de ello, en el proyecto de fin de Máster llevado a cabo como preámbulo a esta etapa investigadora, la investigadora abrió una reflexión hacia el discurso del profesorado como herramienta y su contribución al éxito de los programas bilingües de la Comunidad Autónoma andaluza. El presente trabajo de investigación supone una continuidad en ciertos aspectos. Entre las decisiones iniciales que tomamos fue llevar a cabo un estudio comparativo, a fin de emular una rama del estudio que se había llevado a cabo en EMI (*English-Medium Instruction*) en el ámbito universitario (Sánchez García, 2016) y, en coherencia con la semilla de nuestro proyecto, decidimos atender al ámbito de la enseñanza primaria. Para nuestro estudio nos valimos de herramientas que han mostrado su validez en el ámbito del análisis del discurso del

profesorado y las hemos aplicado a contextos de integración de lengua y contenidos permitiéndonos, a través de ellas, contrastar las variables de L1 y L2.

Como objetivos secundarios habíamos identificado los siguientes:

- Analizar la interacción entre profesorado y alumnado en contextos comparables en L1 y L2 en ambientes de integración de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE).
- Establecer una tipología de técnicas discursivas en contextos de L1 y L2 para poder comparar el uso del discurso del profesorado.
- Analizar los fines didácticos y comunicativos que se persiguen, mediante la observación de las técnicas discursivas que el profesorado emplea.
- Conocer la utilidad de dichas técnicas a ojos del profesorado y el alumnado.

Por medio del diseño de las preguntas de investigación pudimos explicitar los objetivos secundarios. Para ello nos valimos de un enfoque sintético (Seliger y Shohamy, 1989: 54): no deseábamos perder de vista la complejidad del fenómeno del habla del profesorado; de manera que prestamos atención a las técnicas de discurso utilizadas por los docentes, pero observando que el empleo de cualquier recurso discursivo sólo puede ser analizado fijándonos en el tipo de lengua concreta utilizada por el docente.

Además de ello, nos interesaba analizar el objetivo pedagógico que perseguía el uso de cada técnica poniendo en práctica un método descriptivo (Nunan, 1992) que perfilara los estilos comunicativos de los docentes analizados. El último estadio implicaba un acercamiento contrastivo al fenómeno, teniendo en cuenta las variables de L1 y L2. De acuerdo con esto, las preguntas de investigación de las que partía la investigación se plantearon, no sin modificaciones desde su primera redacción, para poder arrojar luz sobre la información deseada.

A continuación, nos detenemos a perfilar aspectos tenidos en cuenta durante el diseño de nuestras preguntas de investigación.

- *P.I.1. ¿Qué estrategias discursivas están presentes en el habla del profesorado en español (L1) e inglés (L2)?*

Para acercarnos a este fenómeno, tomamos como punto de partida la taxonomía ofrecida por Mercer (1995) que anticipábamos en el capítulo anterior.

Derivada de la observación y análisis de docentes en varios contextos, esta clasificación le permitió constatar la presencia de esas técnicas, si bien no de modo exclusivo, en docentes enseñando en diferentes partes del mundo. Nuestro modelo de observación partía de esta categorización, manteniendo un enfoque no restrictivo, a fin de poder incorporar algún parámetro más que no estuviera presente en la taxonomía original, de acuerdo con las necesidades de nuestro modelo de investigación. La clasificación original incluía recursos de carácter estratégico junto con otros de índole puramente lingüística, lo que está en consonancia con nuestro interés por observar el habla del profesorado como un fenómeno complejo que opera, de forma simultánea, a nivel micro-lingüístico y macro-estructural. Si bien, por motivos de claridad expositiva, hemos preferido resaltar la taxonomía de técnicas que anticipábamos en el capítulo anterior a modo de descriptores de la tipología comunicativas del discurso del profesorado, y utilizar otras categorías (p. ej. Frases en 1ª persona del plural, ...) como elementos cuantificadores del uso de una estrategia. En este ámbito es donde adquiere relevancia el siguiente de los fenómenos investigados a través de la segunda pregunta.

- *P.I.2. ¿Contribuyen las estrategias discursivas lingüísticas usadas por los docentes a la cohesión del mensaje?*

El uso sistemático de una técnica, como ya hemos anticipado, puede contribuir a maximizar las oportunidades de aprendizaje del alumnado (Van Lier, 1996). Por este motivo, nos parece de extrema relevancia saber si el empleo de un recurso estratégico lingüístico está contribuyendo en la

interacción a la construcción conjunta de un mensaje cohesionado. En consonancia con el carácter holístico que subyace en el diseño de nuestra investigación, hemos añadido al binomio de estrategia comunicativa junto con el lenguaje empleado para su realización, el valor cohesivo de ambos. De esta forma, hemos analizado el lenguaje empleado por el docente, como participante de la interacción y parte relevante en la creación conjunta del significado, observando el uso de elementos cohesivos de diversa índole y poniendo especial relevancia en aquellos que marcaban la progresión del discurso. Mediante este procedimiento haremos un acercamiento inductivo a nuestro fenómeno de estudio con el fin de buscar alguna generalización (Bisquerra, 1989: 62; Seliger y Shohamy, 1989: 29)

Con esta pregunta se pretende observar si el discurso de los docentes analizados exhibe muestras de recursos cohesivos reconocibles, que funcionarán a modo de señales que faciliten su seguimiento por parte de otros participantes en la interacción.

- *P.1.3. ¿Existen similitudes en el tipo y frecuencia de uso de los recursos utilizados en L1 y L2?*

La información derivada de las dos primeras preguntas nos servirá como base para desarrollar la tercera. Al ser nuestro interés último contrastar la L1 y L2, el siguiente estadio en nuestra investigación nos permitirá reflexionar sobre la mayor o menor presencia de elementos cohesivos en los contextos comparados a fin de establecer la tipología de técnicas comunicativas y recursos lingüísticos que componen el habla del profesorado en ámbitos de enseñanza mediante la L1 y la L2.

- *P.1.4. ¿Son visibles para el alumnado en L1 y L2 los propósitos pedagógicos que persigue el profesorado cuando tienen lugar las técnicas analizadas?*

El interés por el contexto comunicativo que vertebra nuestro estudio nos motiva a aproximarnos al fenómeno lingüístico sin perder de vista su valor socio-lingüístico. Por ello, esta pregunta de investigación pretende no pasar por alto el propósito pedagógico que, en el contexto en el cual se lleva a cabo

cada interacción, se persigue mediante el uso de una determinada estrategia o recurso lingüístico.

De nuevo será el componente contrastivo de nuestra investigación el que arrojará luz sobre esta pregunta.

- *P.I.5. ¿Qué tipo de percepción tiene el alumnado de estas estrategias para el proceso de aprendizaje? ¿Y el profesorado para el proceso de enseñanza?*

Respecto a esta pregunta de investigación, nuestro interés radicaba en la implicación de los participantes de la interacción en el uso de las técnicas analizadas.

En nuestra opinión, una apreciación positiva sobre determinadas técnicas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje estaría relacionada con una validación, por parte de los sujetos analizados, de una determinada técnica para la creación conjunta del significado; sería reflejo del efecto satisfactorio que una estrategia concreta puede reportar.

4.2. Características de la investigación

Nuestra investigación podría englobarse en la práctica etnográfica, pues partimos de un fenómeno social natural y cotidiano, como es la clase de Ciencias Sociales y Naturales, que utilizamos como fuente primaria de procedencia de datos. Sobre este contexto, vamos a llevar a cabo un tipo de análisis de índole mixta, de métodos cualitativos y cuantitativos.

La vertiente analítica de nuestro estudio tiene como eje principal la producción oral del profesorado en el contexto académico que ha sido descrito con anterioridad. Además de ello, el propósito principal es analizar las correlaciones entre las variables L1 y L2 con fines descriptivos. La base socio-cultural de nuestro enfoque nos obliga a observar la producción del profesorado como un fenómeno que, lejos de poder aislarse, debe ser entendido en su contexto social, como producto de la colaboración de los participantes en un acto comunicativo. Por este motivo, los sujetos de análisis

serán tanto profesorado como alumnado, cuya producción será considerada de forma indisoluble.

Si bien las relaciones que hemos establecido están basadas en un modelo de análisis sólido y avalado por su uso previo en contextos comparables, los resultados obtenidos han de ser apreciados por su valor cualitativo descriptivo, ya que no hemos pretendido interpretarlos como un valor absoluto y generalizable a otras poblaciones, del mismo modo que hemos tenido cautela a fin de no entender las correlaciones como relaciones de causa (Borg, 1963; Colás y Buendía, 1992).

Junto a la vertiente cualitativa se sitúa la de índole cuantitativa, extraída del análisis de concordancias y también de parte de las respuestas a las encuestas al profesorado y al alumnado, cuyo planteamiento, como dijimos, es de naturaleza holística.

Además de lo expuesto, podemos añadir que la interpretación de los resultados sigue un planteamiento analítico e inductivo, no partiendo de generalizaciones a priori (Goetz y Lecompte, 1988), y recurrimos, en el diseño teórico de nuestro principal instrumento de análisis, a un modelo propio donde incorporamos etiquetas procedentes de la metodología usada por Mercer (1995) que han servido a nuestro propósito de análisis.

4.3. Contexto y participantes

Los centros que han participado en el estudio pertenecen a las Comunidades Autónomas de Madrid y Andalucía.

Los participantes de la Comunidad de Madrid fueron seleccionados por su participación en el programa *Bilingual English Development and Assessment (BEDA)*, que es un programa de evaluación de la consecución de objetivos educativos en el ámbito de la integración de lengua inglesa y contenidos curriculares.

Tanto en los centros seleccionados de la Comunidad de Madrid como en los centros de Andalucía, la implantación de las líneas denominadas bilingües

es gradual, como lo es el estudio de determinadas áreas de conocimiento, como es el caso de la asignatura de Ciencias Sociales y Naturales.

En nuestro caso, seleccionamos a centros que contaran con un grado de implementación de su proyecto bilingüe paralelo de manera que el punto de desarrollo del proyecto y de familiaridad tanto del profesorado como del alumnado, coordinadores y equipo directivo hubiera pasado por etapas comparables. Pero también eran requisito para nuestro estudio que en esos centros se impartiera la asignatura en español, de manera que pudiéramos llevar a cabo el análisis contrastivo. Por último, el nivel que nos interesaba observar que cumpliera estos requisitos se limitaría al último ciclo de enseñanza primaria (de 4º a 6º). De este modo, de la Comunidad de Madrid participaron Jesús María, La Inmaculada, María Reina, Mater Inmaculata, Padre Manyanet, Sagrado Corazón Fuencarral, Sagrados Corazones, Salesianos El Pilar y Santa Catalina de Siena, mientras que de Córdoba participaron los centros Cronista Rey Díaz, López Diéguez, Sansueña e Inmaculada. Además de ello, los centros fueron elegidos procurando que poseyeran una extracción socio-económica similar.

La investigadora contactaba con el equipo directivo del centro al que presentaba una carta solicitando la participación en el caso de Andalucía. A partir de este momento, el contacto era con una persona coordinadora del proyecto bilingüe con quien se mantenía el contacto para acordar las fechas de respuestas a las encuestas para alumnado y profesorado y acordar las sesiones de observación. Al comienzo de la observación, la investigadora se reunía en una breve entrevista no estructurada de la que obtenía información sobre el centro en cuestión y los docentes que iban a ser observados.

El profesorado que ha participado en la investigación tiene nivel de certificación de inglés entre B2 y C1, habiendo alguna persona que tiene un B1 y no todos ellos hacen un uso extensivo de la lengua extranjera que es usada como instrumento (L2), sino que en algunos casos el uso de la lengua extranjera se limita al aula, no siendo la L2 una lengua habitual para actividades en su tiempo libre, como cine, lectura, uso con familia o amistades. El grado de formación en metodología integrada en lengua y

contenidos es irregular en el profesorado y, en algunos casos, son ellos mismos los que responden a sus necesidades. Si bien se aprecia la existencia de una red formativa que se evidencia en técnicas metodológicas utilizadas. El grado de experiencia de los docentes es bastante heterogéneo, tratándose en su mayoría de personas comprendidas entre los 32 y los 50 años lo que nos proporciona una horquilla de bastante relevancia.

El alumnado que participa en nuestro estudio cuenta entre 10 y 12 años y posee conocimientos de inglés que se podrían encuadrar en el nivel A2 del MCERL, aunque para algunos de ellos es su primera o segunda lengua. Como ocurría con el profesorado, no todos ellos pueden usar la lengua inglesa sistemáticamente fuera del aula, aunque se aprecia gran predisposición para ello. Como se ha comentado con anterioridad, la selección de los alumnos obedecía al nivel en el que se encontraban y el idioma en el que se impartía la asignatura de Ciencias Sociales y Naturales.

De acuerdo con la evaluación del programa bilingüe llevada a cabo en Andalucía, tanto alumnado como profesorado tienen profunda consciencia de pertenecer a un programa bilingüe y las implicaciones que ello conlleva en lo que respecta a su día a día. En general, se puede decir que hay gran aceptación a pertenecer a grupos que trabajan integrando lengua y contenidos, si bien también existen voces críticas, tanto por parte de alumnado como de profesorado. Dichas voces críticas no son significativas, como muestra la figura que extraemos del informe de la AGAEVE (Lorenzo, 2019: 55). Este gráfico muestra las repuestas del profesorado de áreas lingüísticas (AL L1), áreas lingüísticas (AL L2) y de áreas no lingüísticas (ANL) y la respuesta “Bastante” es mayoritaria cuando se les pregunta por su satisfacción general. Aun así, observamos un variado rango de respuestas por debajo de este nivel de satisfacción, lo que puede hacer plantearnos aspectos tales como el actual sistema de acceso o selección para la participación en dichos proyectos.

SATISFACCIÓN GENERAL

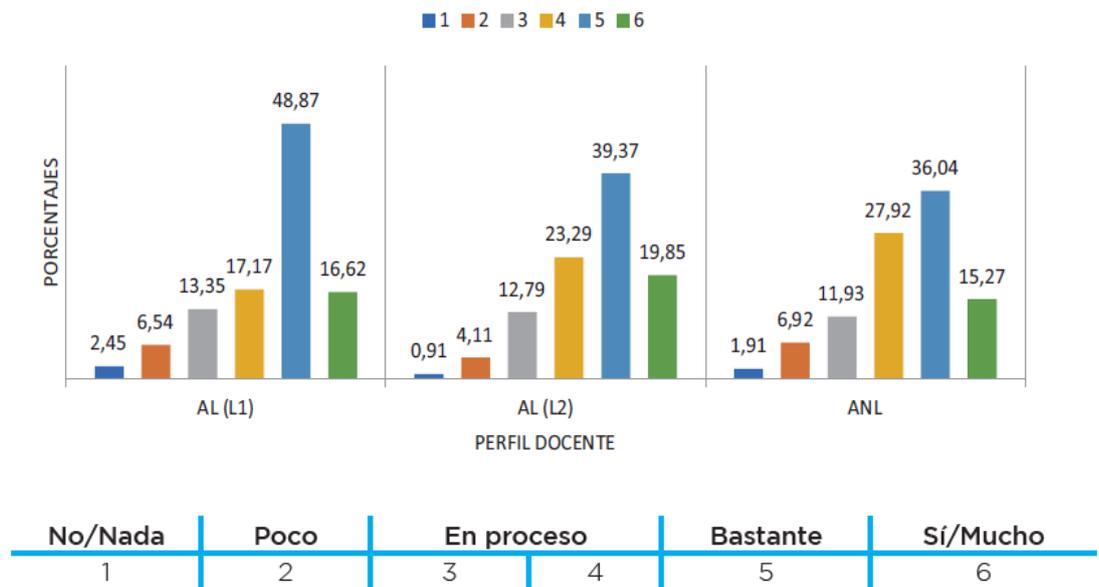


Figura 10. Satisfacción general con el programa de bilingüismo en Andalucía.

Los estudios sobre la percepción del alumnado en los programas bilingües ofrecen información sobre los logros lingüísticos y una mayor motivación, resultados coincidentes con contextos de aprendizaje de una lengua extranjera (Navarro y García, 2018). En lo que respecta al modelo de lengua que preside los contextos bilingües, principalmente la que muestra el profesorado, la opinión de los participantes en el estudio que acabamos de mencionar no es tan explícita, razón por la cual nos servirá de triangulación el hecho de contar con observación directa y dos canales de información adicionales.

La contextualización teórica que aportamos al comienzo de nuestra tesis donde describíamos los puntos de apoyo del enfoque integrado en lengua y contenidos, así como las consideraciones realizadas en torno a la lengua van a aportarnos una referencia en la que encuadrar los resultados que hemos obtenido de nuestro estudio. Ello nos permitirá realizar un análisis de la realidad educativa que ellos experimentan y con qué herramientas discursivas hacen frente al reto que supone articular y seguir una clase en una lengua diferente a la nativa, que ni siquiera es una lengua de uso cotidiano

(Grandinetti, Langellotti y Ting 2013, Fernández-Sanjurjo *et al.*, 2017). Partiendo de nuestros datos, vamos a analizar lo acontecido en las sesiones observadas; al mismo tiempo podremos establecer comparaciones con contextos nativos con la lengua española, todo ello para contribuir con propuestas de mejora sobre el uso del lenguaje académico en contextos AICLE.

Varios son los parámetros que, según Dafouz y Llinares (2008), pueden influir en la estructura y los rasgos del discurso en el aula, por ello, cuando se quiere realizar una aproximación con mayor rigor científico, es importante saber aislar aquellos fenómenos que pueden pervertir la muestra ya desde el comienzo. En la selección de la población optamos por no realizar una muestra selectiva, sino invitar a la participación a los centros tanto públicos como concertados de la capital de Córdoba, que era donde había tenido lugar nuestro anterior estudio sobre las competencias del profesorado de centros bilingües. Sí que adoptamos el criterio de focalizar nuestra investigación sobre el profesorado impartiendo docencia en el aula de primaria en centros donde coexistieran la enseñanza en L1-ESP y L2-ING. El nivel educativo de primaria fue elegido en la medida en que intuíamos una mayor presencia de habla del profesorado. Dentro de la etapa de primaria identificamos el segundo y tercer ciclo como los más idóneos para realizar la observación por la mayor madurez cognitiva del alumnado en comparación con la etapa más temprana. En estos últimos estadios de la enseñanza primaria, conducentes a secundaria, sería donde el alumnado comienza a manifestar un manejo de habilidades menos básicas y más específicas de las diferentes disciplinas (Shanahan y Shanahan, 2008: 44) no sólo en la lengua meta, sino también en la lengua materna. Estos criterios fueron de aplicación para nuestra investigación tanto en su vertiente cualitativa como cuantitativa.

Se favoreció la búsqueda entre aquellos centros en los que la implementación del programa bilingüe tuviera similar grado de desarrollo, es decir tuvieran un número de años similar dentro de la calificación de bilingüe y la implantación afectara a los mismos niveles (López Morillas, 2011; Ortega, 2011), a fin de encontrar contextos comparables de docencia en L1 y L2.

Además de ello, se procuró atender a un criterio inclusivo, que pudiera minimizar el sesgo de la propia selección. En particular, para el proceso de observación, llevado a cabo en Andalucía, se obtuvieron muestras tanto de centros de la red pública, como de la red concertada y que estuvieran distribuidos por diferentes zonas de la misma ciudad a fin de poder trabajar con diferentes perfiles socio-educativos, aunque el alumnado pertenece a familias con un estatus socio-económico similar.

Madrid (2011) desarrolla una comparativa entre los niveles competenciales del alumnado de programas bilingües y monolingües en la materia de Ciencias Sociales. La descripción de su contexto halla algunos puntos convergentes con el nuestro, en especial debido a la materia que hemos analizado; en nuestro caso se trataba de Ciencias Sociales y Naturales (*Science* en L2) y también en lo referente a la mezcla de tipología de centros. Su investigación nos sirve de precedente, ya que disponemos como punto de partida de la definición que ofrece de la asignatura de Ciencias Sociales y Naturales, la cual interactúa en la vida diaria del alumnado, así como de cualquier persona, lo que favorece un acercamiento al área desde un doble punto de vista, la dimensión social y cultural que ofrece el conocimiento del área como marco y, por otro lado, la dimensión personal o individual con la que se aproximarán los estudiantes a este fenómeno. En este punto es donde tiene relevancia la creación del conocimiento compartido, pues la construcción que cada individuo lleve a cabo comenzará a interactuar con la de otros, llegando de este modo a la dimensión social y cultural. El paso de una a otra se lleva a cabo con estrategias de razonamiento que requieren de los estudiantes un esfuerzo cognitivo por crear significado de forma conjunta (Mercer, 2004; Madrid 2011).

Esta fue la fase inicial de nuestra investigación. Esta recogida de datos a través de la observación de clases, que describiremos en más detalle en la siguiente parte de este capítulo, se llevó a cabo durante dos cursos académicos consecutivos 2015/16 y 2016/17. Las razones por la cual se extendió durante dos cursos son de índole cronológica y burocrática y, en parte, también responden a las necesidades de la investigación. Por un lado,

estaba nuestro empeño en observar lecciones que tuvieran lugar en el tercer trimestre, lo que reducía la disponibilidad temporal de los docentes a ser observados durante sesiones cotidianas, libres de pruebas de exámenes y eventos programados para hacia el final de curso. Por otro lado, durante el primer año topamos con la dificultad de observar en centros públicos, lo que truncaba nuestro deseo de extender la observación más allá de la red de centros concertados dentro de la misma localidad. Afortunadamente, para el curso académico 2016/2017 se renovó un acuerdo de colaboración entre la Universidad de Córdoba y la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía que agilizaba el protocolo de autorización de investigación en el aula.

La segunda fase de nuestra investigación se iniciaba de modo prácticamente simultáneo a la primera y consistía en la recopilación de datos de los sujetos de la investigación a través de encuestas, técnica que describiremos en mayor profundidad en el epígrafe correspondiente del presente capítulo. En este punto nuestro interés pasaba por dotar a la investigación de la fiabilidad y validez necesarias, recurriendo a la respuesta anónima y objetiva de los sujetos, no influenciada por la presencia de la investigadora. Para obtener una muestra de mayores dimensiones y abundar en las características que nos proporcionarían rigor científico, invitamos a participar en las encuestas a un mayor número de centros que cumplieran con los requisitos establecidos.

En el tiempo transcurrido entre la presentación del proyecto de fin de Máster y el comienzo de esta tesis, el Programa BEDA (*Bilingual English Development and Assessment*) había comenzado a coordinar los centros concertados de la capital cordobesa, aunque ya contaban con trabajo previo en los centros concertados de la Comunidad de Madrid. Como avanzábamos, este programa evalúa de forma longitudinal a los centros de toda España en lo referente a la implantación de la enseñanza integrada en contenidos y lengua extranjera. Como ya se abordó en el capítulo primero, ambas comunidades poseen características que las hacen comparables en lo que se refiere a la implementación de los programas bilingües. Tras un análisis de la realidad de ambas comunidades autónomas a nivel de política lingüística completamos

esta fase de nuestro estudio con datos procedentes de alumnado y profesorado de Madrid que se ajustaba a los criterios que hemos mencionado.

4.4. Características del corpus

El corpus de análisis del discurso en el aula, como ya habíamos anticipado, lo constituyen tres fuentes principales de información primaria: observación directa en el aula, encuestas a profesorado y encuestas al alumnado.

En primer lugar, contamos con el alumnado y profesorado de los siguientes centros de educación infantil y primaria de Córdoba: Sansueña, Cronista Rey Díaz, Inmaculada Mártires y López Diéguez.

De este corpus trabajaremos con un total de seis horas de transcripción obtenidas de la grabación de clases; tres pertenecientes a lecciones con inglés como lengua vehicular y otras tres con español. Todas ellas, según se ha explicado, tuvieron lugar en el tercer trimestre para contar con un grado de desarrollo curricular similar.

Como hemos venido explicitando, todos los docentes cuyas clases fueron observadas pertenecían a la red de centros bilingües. Una entrevista previa con ellos nos informaba de que su dedicación a la docencia superaba los 10 años. Todos los que impartían sus clases en L2 eran especialistas en lengua inglesa y contaban con la asistencia de un auxiliar de conversación en clase, aunque no necesariamente en todas las sesiones, siendo diferentes las funciones que dicho auxiliar realizaba en cada centro y clase. Los docentes que usaban la L2 habían impartido o bien se encontraban impartiendo clases en L1 a otros niveles de primaria.

En todos los centros observados, el docente hacía uso de un libro de texto de referencia. El material iba acompañado del recurso electrónico correspondiente, para ser proyectado en una pantalla, lo que proveía al docente de una herramienta visible para ejemplificar acciones relacionadas con el material del libro de texto. Respecto a cada sesión, el alumnado se encontraba en medio del desarrollo de un tema, al que se hacía referencia

por medio de explicaciones escritas en el propio libro de texto y audios. El uso del material audiovisual era extensivo a todas las lecciones impartidas en L2, pero no a las de L1.

Además de ello, nuestro corpus también está formado por un total de 17 docentes que respondieron a nuestra encuesta, datos que proceden tanto de Andalucía como de la Comunidad de Madrid. Se encontraban impartiendo la asignatura de Conocimiento del Medio (Ciencias Sociales y Naturales), como vimos antes, en inglés como lengua extranjera y en español, razón por la cual fueron estos centros y no otros los que participaron en el estudio.

Para finalizar, disponemos así mismo con la respuesta a encuestas del alumnado de los grupos en los que todos estos docentes impartían su asignatura, que ascendía a un total de 264 estudiantes en clases con la materia impartida en L2- ING y 122 alumnos y alumnas en clases donde la materia era impartida en L1-ESP.

A continuación, detallamos las fuentes primarias de datos que han formado parte de nuestro estudio, algunas de las cuales implican al profesorado y otras al alumnado. En una tercera columna incluimos información sobre las técnicas de recogida.

- Observación y grabaciones		
Profesorado	Datos cuantitativos y cualitativos	Rúbrica, transcripciones de las interacciones profesorado-alumnado en el aula.
- Encuesta		
Profesorado	Datos cualitativos y cuantitativos.	Cuestionarios de preguntas cerradas escala Likert y abiertas.
Alumnado	Datos cualitativos y cuantitativos.	Cuestionarios de preguntas cerradas escala Likert y abiertas.

Figura 11. Fuentes de datos y técnicas de recogida de información.

4.5. Procedimiento de recogida de datos

Los datos recogidos se obtuvieron en diferentes etapas que vamos a resumir en la siguiente tabla que señala las acciones llevadas a cabo durante los sucesivos cursos académicos:

2014-2015	
Fenomenología	Selección de taxonomía para análisis
Marco teórico	Diseño y validación de herramientas
Trabajo preliminar de campo	Investigación prospectiva sobre las fuentes de procedencia de los datos
2015/16 - 2016/2017	
Recopilación de datos	Rúbrica, transcripciones. Cuestionarios.
2017-2019	
Análisis de datos	

Figura 12. Etapas de la investigación

En el epígrafe que ahora comienza vamos a describir el proceso de recolección de datos que se concentró en los cursos académicos 2015/16 y 2016/17. Detallaremos el proceso de observación en el aula, el proceso de grabación y el posterior procesamiento y tratamiento de los datos.

En una segunda parte resumiremos el procedimiento de encuesta a los participantes e introduciremos una relación de gráficos que aportarán datos que las transcripciones no pueden ofrecernos.

4.5.1. Observación y grabaciones

Como mencionamos en el epígrafe anterior la observación de las clases se llevó a cabo durante dos cursos académicos consecutivos 2015-16 y 2016-17. Las técnicas de recogida fueron todas de carácter directo (Colás y Buendía, 1998: 255). El papel de la propia investigadora durante las grabaciones de las clases fue de observadora silenciosa. Su presencia en el

aula facilitó la labor de incorporar en las transcripciones las pertinentes anotaciones sobre cualquier fenómeno que se iba produciendo en el transcurso de una clase, para lo que se valió de una rúbrica de elaboración propia para recoger la información de forma sistemática (Anexo IV).

El referido documento facilitaba la labor de observación en tanto en cuanto permitía clasificar la información necesaria desde el momento en que se registraba de acuerdo con la naturaleza del fenómeno. Las categorías introducidas responden a elementos permanentes del aula (pizarra o pantalla); a aspectos ajenos a la lección en curso (ruidos en la calle o irrupción de otras personas en el aula) donde también registramos referencias verbales fuera del objeto de la lección (referencias a ir a beber o a salir al baño). También utilizamos esta plantilla para registrar lenguaje no verbal y gestos; y, por último, introdujimos dos apartados para registrar contribuciones que nos parecieran poco perceptibles o muy ligadas a una referencia no verbal tanto del profesorado como del alumnado.

Los datos obtenidos a través de las transcripciones han sido objeto de un tratamiento de carácter cuantitativo. No todas las horas de grabación recogidas forman parte del estudio, la selección se ha llevado a cabo en función de las preguntas de investigación que motivaron la propia observación.

Mercer (2004: 142) previene del riesgo de perder de vista el objeto de análisis real, el habla del profesorado en este caso, por el hecho de que el habla es manipulada en forma de transcripciones desde un estadio muy temprano de la investigación; se ha tratado de minimizar este riesgo, combinando el análisis del habla con las percepciones recogidas por la investigadora durante el proceso de grabación, que pueden tener relevancia para determinadas muestras analizables; también se persigue este objetivo al emular el modelo de Mercer (2004: 143-4), y recurrir a una metodología combinada de métodos cuantitativos y cualitativos.

Con anterioridad al comienzo de la clase, se le hacía entrega al profesorado de una grabadora que llevaba colgada al cuello al entrar en el aula o bien colocaba sobre la mesa del profesorado y se emplazaba un

micrófono de ambiente en el extremo final de la clase opuesto. La combinación de elementos cuantitativos y cualitativos de análisis contribuyen, junto con la observación del discurso como una entidad producida gracias a la interacción de variados elementos (gramática, léxico, pronunciación, kinestesia), a reducir las limitaciones de un enfoque centrado en el audio (Gosling, 1981).

4.5.2. Modelo de transcripción

A fin de proceder a la transcripción del audio, se hizo necesario convertir los ejemplos de interacción en el aula a un formato más operativo. Aunque, según Edwards (2001), la naturaleza de la propia interacción va a arrojar luz sobre la mejor opción para llevar a cabo la transcripción, de sobra es conocido que recurrir a convenciones de transcripción convencionales puede favorecer la legibilidad de nuestro trabajo.

De acuerdo con la convención de transcripción propuesta por Mercer (2004), es importante que la transcripción refleje fielmente lo que se ha dicho, independientemente de cuál sea el tipo de análisis del discurso. Se debe incluir todo aquello que sea relevante para el análisis como nos sea posible, de manera que las contribuciones de los hablantes no puedan ser susceptibles de interpretación. Sin embargo, reconoce que, al igual que ocurre con cualquier otro método de análisis, no puede decirse que una transcripción sea mejor que otra a priori, y su elección vendrá determinada por las preguntas de investigación y la información que se pretenda hallar.

Para nuestras transcripciones nos basamos en la convención de transcripción utilizada por Edwards y Mercer (1988) y Mercer (2004), las cuales muestran rasgos comunes de categorización de elementos. De este modo, nuestro modelo de transcripción se caracteriza por los siguientes rasgos:

- El formato utilizado recurre a las normas de puntuación estándar en la lengua inglesa para representar la organización gramatical del discurso.
- Se han glosado comentarios sobre fenómenos no verbales y rasgos del habla siempre que estos fueran de relevancia para el estudio. Lo que se incluye en una tercera columna.
- Contribuciones de los hablantes que no tienen estatus de palabra se han transcrito cuando éstas tenían una función comunicativa.
- Las palabras que se han enfatizado se transcriben en negrita.
- Se utiliza la interrogación entre paréntesis (?) cuando no estamos seguros de la transcripción de una palabra.
- Las contribuciones ininteligibles se designaban con el símbolo [unintel]

Además de ello, la transcripción se puede interpretar atendiendo a la siguiente simbología:

...	La secuencia empieza o termina dentro de un turno de palabra
/	Pausa de menos de 2 segundos
//	Pausa de más de 2 segundos
Negrita	Habla con énfasis
[Habla simultánea o interrumpida
(&)	Habla continuada, separada en la transcripción por la interrupción.

Figura 13. Simbología utilizada en la transcripción.

4.5.3. Procesamiento de las transcripciones

Como se viene anticipando, con el propósito de analizar las transcripciones hemos decidido recurrir a una taxonomía previamente validada. Mercer (1995, 2000) identifica en sus observaciones, llevadas a cabo

a lo largo de más de una década, una serie de técnicas que los docentes de diferentes lugares del mundo tienen en común. Las resume en: 1) Recapitulaciones, 2) ‘Elicitaciones’ o petición de información al alumnado, 3) Repeticiones, 4) Reformulaciones y 5) Exhortaciones.

Al producirse nuestra observación en clases en las que hay un desarrollo normal de la actividad, sabremos que todos estos procesos formarán parte del habla del profesorado, y nuestro interés pivotará entre saber con qué propósito comunicativo se están utilizando y por medio de qué técnicas discursivas. Introducimos un cuadro resumen con la descripción de cada una:

Recapitulaciones	Revisión breve de aquello acontecido en experiencias anteriores de clase conjuntas.
Petición de información (<i>Elicitation</i>)	Normalmente se trata de una pregunta. Consistente en un intento del docente por obtener información de los estudiantes que hayan aprendido de lecciones anteriores y que sea de relevancia para la lección actual. Se usan para estimular, aunque también para consolidar lo que ha ocurrido con anterioridad.
Repeticiones	Repetición de la respuesta de un estudiante de forma afirmativa y conclusiva, lo que sirve para validar dicha respuesta ante el resto de la clase y otorgarle el estatus de apropiada. El uso de esta técnica con un tono interrogante sugiere falta de adecuación y que la respuesta correcta aún no se ha ofrecido.
Reformulaciones	Parafraseo de la respuesta de un estudiante, ofreciéndola al resto de la clase de forma ligeramente diferente, tal vez por juzgarlo más clara o relevante de esa forma.
Exhortaciones	Invitar a los estudiantes a que ‘piensen’ o ‘recuerden’ alguna experiencia pasada porque se juzga valiosa para el éxito de un aprendizaje presente.

Figura 14. Técnicas discursivas. Adaptado de Mercer (2000: 52-56)

En el cuadro que introducimos más abajo podemos ver cada una de las técnicas ligada a una estrategia comunicativa que se pretende conseguir con su uso (Mercer, 1995: 34). La información que presentamos en este cuadro ha sido extraída de la versión en español de la obra (1997) para ajustarnos a la traducción convencional de las categorías que allí se utilizaba.

<i>to elicit knowledge from learners</i>	<i>Obtener conocimiento de los estudiantes</i>
Direct elicitations	Obtenciones directas
Cued elicitations	Obtención mediante pistas
<i>to respond to what learners say</i>	<i>Responder a lo que dicen los estudiantes</i>
Confirmations	Confirmaciones / rechazos
Repetitions	Repeticiones
Elaborations	Elaboraciones
Reformulations	Reformulaciones
<i>to describe significant aspects of shared experiences</i>	<i>Describir aspectos importantes de la experiencia compartida</i>
'We' statements	Frases del tipo 'nosotros'
Literal recaps	Recapitulaciones literales y constructivas
Reconstructive recaps	
	Exhortaciones

Figura 15. Técnicas discursivas según la estrategia que persiguen. Mercer (1995). Versión en español (1997).

Estas técnicas fueron identificadas en virtud del interés que el equipo de Mercer perseguía, a saber, cómo los docentes guían la construcción conjunta del conocimiento en el aula. Como ellos mismos reconocieron, otras preguntas de investigación podrían dar lugar a un cambio en las tipologías que acabamos de enumerar (Mercer 2004: 146).

Respecto a la terminología, además del término “estrategias”, Edwards y Mercer (1988) utiliza los conceptos “estrategias de guía”, “pautas de

comunicación” o “formas de conversar” y la traducción de Mercer (1997) se refiere a ellas como técnicas. En el contexto de nuestra investigación, adoptaremos la misma terminología, al tiempo que hemos visto procedente incluir las alteraciones que explicamos a continuación y los motivos.

Para nuestro análisis, ofrecemos una traducción de la estrategia denominada ‘cued elicitation’, por respuesta guiada, porque nos parecía que, en la etapa primaria, esta es en sí la estrategia que se persigue, guiar al alumnado a ofrecer una respuesta correcta y la contribución del profesorado se acerca más a una guía que a una pista, que tendría un carácter más indirecto. Esta técnica viene a sustituir a un gran número de preguntas que en niveles posteriores sí tienen lugar. Entendemos que, tanto la obtención directa (preguntas) como la obtención mediante pistas (respuesta guiada), son técnicas que se encuentran ligadas al carácter inquisitivo del habla del profesorado, y que han estado presentes en cualquier contexto educativo analizado, independientemente del paradigma usado o de los materiales a los que los docentes recurran (Young, 1993; Nunan, 1996; entre otros).

Hemos introducido la categoría de exhortaciones, que es introducida por Mercer con posterioridad a esta tipología inicial (2000: 55), y hemos decidido incorporarla en el lugar que ocuparía de acuerdo con la función comunicativa a que responde, que sería la de describir aspectos importantes de la experiencia compartida, ya que es una invitación al alumnado a pensar en un momento anterior a la lección, ya sea dentro o fuera del contexto comunicativo del aula, o a un momento figurado, con la intención de ejemplificar.

Respecto a la técnica de repetición, es relevante distinguir entre una repetición correctiva (más frecuente en las lecciones en las que no se utiliza como vehículo la lengua madre) y repetición a modo de eco, que es mucho más frecuente, independientemente del idioma observado. Consideramos esta apreciación de relevancia para el carácter contrastivo de nuestro estudio.

Por último, nos parece más relevante incluir la aparición de elementos del discurso tales como frases con ‘we’, y otros que podrían asemejarse, como un elemento cohesivo más dentro de la estrategia denominada ‘Describir

aspectos importantes de la experiencia compartida'. Nuestra apreciación es que dichos elementos serán la muestra discursiva que nos permita identificar la técnica en sí misma, pero no sería una estrategia *per se* y hemos explicitado el uso de marcadores del discurso en esta categoría.

Para un mejor reflejo de nuestro enfoque sobre el modelo de análisis, procedemos a resumir las categorías según la siguiente distribución:

	Objetivo general	Estrategia discursiva
<i>Tipo de técnica A:</i>	<i>Responder a lo que dicen los estudiantes</i>	Confirmaciones Repeticiones (a modo de eco y correctiva) Elaboraciones Reformulaciones (correctivas)
<i>Tipo de técnica B:</i>	<i>Describir aspectos importantes de la experiencia compartida</i>	Frases del tipo "nosotros" (Exhortaciones) Recapitulaciones literales y reconstructivas Recursos cohesivos y marcadores del discurso - Adición - Contraste - Causa - Tiempo Repetición de palabras clave
<i>Tipo de técnica C:</i>	<i>Obtener conocimiento de los estudiantes</i>	Obtención directa (Preguntas) Obtención mediante pistas (Respuesta guiada)

Figura 16. Técnicas discursivas utilizadas para el análisis. Adaptado de Mercer (1997).

Nótese que en esta clasificación ya incluimos aquellas dimensiones de significado que vamos a analizar por medio del uso de recursos cohesivos (adición, contraste, causa y tiempo), según habíamos descrito en el capítulo 3. Fue en el capítulo 3 donde, además de determinar estas categorías, establecimos los criterios por medio de los cuales dirimimos qué vamos a entender por marcador de discurso para interpretarlo como tal en la categoría correspondiente.

Estas categorizaciones que acabamos de describir nos sirvieron de base para, posteriormente, clasificar las técnicas utilizadas por el profesorado. Su presencia, tal y como acabamos de anticipar, se determinaba a través del empleo de determinadas muestras lingüísticas. En este punto, se cuantificaban los componentes que contribuían a cada categoría, para poder, con posterioridad, establecer una comparación en la frecuencia.

Con este fin, hemos recurrido a un generador de concordancias para el análisis de corpus lingüísticos de software libre, *AntConc 3.4.4w*. Recordamos lo conveniente que es usar este tipo de programas para el análisis que nos proponíamos: el software de concordancias permite que cualquier archivo de extensión .txt sea escaneado de forma sencilla a fin de encontrar todas las correspondencias de una palabra determinada. Además de ello, permite a la persona investigadora pasar de una expresión a otra dentro de la misma coincidencia a lo largo de toda la transcripción. La principal ventaja que esto tiene es que aquellas palabras que son de especial interés para la investigación, sean fácilmente encontradas y se puedan ver cómo actúan en su contexto y puedan ser contabilizadas, llegando así a poder determinar, con los cálculos oportunos, su incidencia relativa; además de ello, los datos primarios se mantienen visibles durante todo el proceso (Mercer, 2010: 5).

Una desventaja que puede presentar es que se necesita una labor previa de adecuación del texto a analizar, de manera que el programa no compute coincidencias no apropiadas. Por ello, durante la transcripción glosamos los comentarios que eran de relevancia para la transcripción de

acuerdo con el Anexo III, lo que nos permitía poder introducir comentarios al texto y que estos no fueran computados por error.

4.5.4. Encuestas al profesorado y al alumnado

Una vez finalizado el proceso de las grabaciones en el aula, al profesorado y alumnado se les pidió rellenar sendas encuestas que habían sido diseñadas y validadas; para su diseño se utilizó la herramienta de formularios de Google, que además nos facilitaba alojar y hacer un seguimiento de los resultados conforme iban siendo procesados por los usuarios.

Los dos tipos de cuestionario comenzaban con una breve tanda de preguntas de experiencia, de acuerdo con la categorización de Rodríguez *et al.*, (1999: 175-176). Con posterioridad se incluía un bloque referido a la opinión y descripción de la frecuencia de algunas actividades. En la parte final de los cuestionarios se incluían preguntas ejemplo, pidiendo a las personas encuestadas una aclaración a través de un referente. En ambos cuestionarios, la tipología de las preguntas consistía en una mezcla de preguntas cerradas y abiertas.

En el cuestionario al profesorado, las preguntas cerradas eran, en su mayoría, de tipo Likert y preguntaban a los participantes sobre la frecuencia de uso u observación de un determinado fenómeno. Para evitar una de las debilidades de este tipo de medición, se combinaron preguntas abiertas en las que los sujetos encuestados podían elaborar una respuesta.

Las encuestas al alumnado eran más breves que las del profesorado, y poseían mayor número de preguntas de escala bipolar (Acuerdo / En desacuerdo, Sí / No) junto con preguntas abiertas.

A excepción de uno, en todos los centros participantes el alumnado pudo rellenar las encuestas con la asistencia del profesorado a través del enlace a la aplicación online. Los casos en los que esto no fue posible, se les facilitó copias impresas del cuestionario al alumnado. El seguimiento por parte de la investigadora fue muy cercano en todo momento, intentando anticiparse a incidencias.

Las respuestas válidas en el cuestionario al alumnado ascienden a un total de 264 respuestas de alumnado que estudiaban la asignatura a través de la lengua inglesa (L2) y 122 que estudiaba la asignatura a través del español, su lengua materna (L1). Mientras que los docentes implicados ascendían a 17.

Las características de los cuestionarios han facilitado el manejo de los datos; en aquellos casos en los que se ofrecían respuestas abiertas, se ha procedido a la agrupación de datos en categorías cercanas y más genéricas, para una mejor exposición.

4.6. Validez, fiabilidad y replicabilidad

En función de las características de nuestro estudio, podemos afirmar que goza de validez tanto interna como externa ya que hemos aplicado de forma consistente un método de análisis previamente definido.

La población que forma parte de nuestro estudio puede calificarse de representativa de la comunidad educativa en términos generales, aun así, debemos asumir que el tamaño de la muestra no permite aspirar a una precisión absoluta pero sí a un mínimo que permita analizar los datos con precisión y evitar distorsiones (Seliger y Shohamy, 1989).

Partiendo del discurso analizado, observamos que las herramientas para análisis de textos suelen tener como punto de partida el texto escrito, entendiéndose que la lengua oral es susceptible de ser analizada con similares instrumentos. Si bien, coincidimos con Moore *et al.* (2014: 45) en que “no hablamos de la misma manera que escribimos, pues repetimos, reformulamos, mitigamos las imposiciones, manipulamos, negociamos y tenemos en cuenta a nuestro interlocutor a medida que construimos el mensaje”.

Por esta razón hemos tenido en cuenta las peculiaridades de la misma y aquellos aspectos que harán su aparición al introducir el componente oral en el análisis del discurso y favoreceremos las taxonomías existentes que propician el análisis de la interacción.

Nuestro interés por analizar la aparición de determinados elementos en la organización secuencial de un discurso que, en esencia, tiende a ser menos planificado que su correspondiente escrito, nos conducirá a un escenario en donde será común observar recursos tales como la reformulación de un concepto, por entender que la elaboración del mensaje dista del objetivo planteado; mayor repetición; indicaciones explícitas para dirigir la atención de los oyentes hacia determinadas partes del discurso en lugar de otras, a fin de favorecer la comprensión de la idea expuesta; simples errores o descuidos, que en un texto escrito no llegarían a aparecer o incluso el abandono de un mensaje (Sinclair y Coulthard, 1975: 34, 59; Walsh 2006: 69). A falta de poder ser revisado suficientemente antes de producirse, podremos encontrar, o bien pueden estar ausentes, lo que implicaría confusión para los oyentes, investigadores, y lectores de la investigación, marcadores del discurso o elementos que enmarquen las acciones; como también habrán de ser tenidos en cuenta patrones de entonación que ayuden a la toma de decisiones sobre la información obtenida; correlación esta de la entonación y discurso que no podemos pasar por alto (Brazil, 1981)

El mismo contexto situacional se muestra como un producto dependiente de factores de gran complejidad, al no ser fácilmente observables. Mercer, como hemos mencionado con anterioridad, observa la doble naturaleza de la conversación, que tiene un estado histórico, de la historia reciente contextual compartida entre los hablantes, y otro dinámico, que se materializa en la forma en que los hablantes desarrollan la conversación misma, tomando como base los datos que comparten y construyendo, conjuntamente el significado. Por medio de esta distinción, somos capaces de observar en profundidad la dificultad que supone analizar este aspecto de la conversación.

“The contextual base is in a constant state of flux, as immediate shared experiences and corresponding conversational content provide the resources for building future conversational context. A key problem for researchers concerned with understanding how talk is used for the joint construction of knowledge (or, indeed, with understanding how conversational communication functions at all) is gaining an understanding of how speakers construct the contextual foundations of their talk” (Mercer, 2004: 140).

No deseamos pasar por alto ninguno de estos aspectos de nuestro fenómeno de estudio, que podrían ser entendidos como amenazas; si bien, aun siendo conscientes de su existencia, observamos que en cualquier conversación se persiguen determinados objetivos en cada momento, los cuales constituyen la fuerza motora que impulsará el desarrollo del discurso de forma efectiva, a pesar de la existencia de obstáculos; y, aun cuando los mecanismos de cohesión puedan ser percibidos como menos ordenados que en el discurso escrito (Mercer, 2000(2): 61) o incluso no sean apreciados a priori, su presencia será necesaria para una comunicación fluida entre participantes y su finalidad última será la de favorecer la consecución del objetivo pedagógico en particular y, en última instancia, generar conocimiento.

Sobre el enfoque cualitativo del análisis del habla y las categorías de análisis, Mercer 2004: 144, destaca que suele ser el análisis el que genera las categorías que serán analizadas y no al contrario; lo cual descarta toda pretensión de acercarse al análisis con ideas previamente asumidas. Esto es un aspecto ventajoso, por la flexibilidad que concede al investigador, pero podría ser menos beneficioso, al poner en entredicho la selección de unas etiquetas de análisis y no otras. A pesar de ello, no perderemos de vista aquellos estudios que apuntan a la imposibilidad de generalizar los patrones característicos de una lengua, ya que no debe ser entendida como un todo, sino como un elemento que varía dependiendo del contexto de situación (Biber y Conrad, 2001).

Una vez iniciado el análisis del discurso en sí, es el deseo del investigador aportar muestras que ilustren sus hipótesis. Para ello, no debemos perder de vista que no sólo los procesos de generación de pensamiento colectivo que acaban en la forma planificada, es decir, de forma exitosa, nos arrojarán luz sobre el fenómeno (Mercer 2002(2): 47). A buen seguro, en cualquier análisis del discurso del aula surgirán casos en los que algún significado no se ha construido de forma exitosa por un uso no apropiado de recursos lingüísticos, por motivos de una secuenciación marcada por falta de expectativa o por recurrir a elementos de cohesión poco

apropiados al contexto, y se hagan necesarios mecanismos de reparación o abandono.

Todo ello no hará sino validar la selección de la muestra en la medida en que no ha sido planificada y no será sospechosa de haber sido contaminada por los propósitos de la investigación. Por esta razón, una fortaleza del estudio será que, a diferencia del discurso escrito, el oral que observamos permite analizar en tiempo real la construcción del significado que llevan a cabo los participantes, al tratarse de una actividad en la que simultáneamente se encuentran involucrados los emisores y receptores que habrán de construir el mensaje.

Respecto al porcentaje de habla de alumnado y profesorado, una visión apriorística a las transcripciones evidencia el predominio del discurso del profesorado sobre el alumnado. La actividad social que se lleva a cabo en el campo del contexto que analizamos exhibe unos participantes que no se encuentran en una relación equilibrada, teniendo el docente un estatus diferenciado de aquél del alumnado, escenario este frecuente en investigaciones en el aula y que ha sido abordado desde numerosos ángulos por Martin y Rose (2007).

Además de ello, como evidenciaba la descripción de nuestro registro contextual, existe una relación jerarquizada entre ambos grupos humanos, en la cual el docente determinará en gran medida los tiempos de participación, el turno de palabra, el carácter más o menos formal de la interacción o cómo la información es organizada y presentada en función de sus objetivos y las necesidades de los estudiantes (Sinclair y Coulthard, 1975; Mercer, 2004; Rose, 2018). Además de ello, los participantes se hallan claramente distantes en el grado de desarrollo cognitivo, lo cual viene determinado por la edad. Estos factores tienen como resultado en el habla del docente muestras de los registros regulativo e instruccional que coexisten en este contexto (Christie, 2002) y, en términos cuantitativos, se confirma la prevalencia del discurso docente comparado con niveles educativos superiores, donde el alumnado puede construir significados por sí mismo y en trabajo colaborativo, ganando espacio en la interacción, recurriendo a mínimas instrucciones por parte del

docente; o en contraste con contextos, como puede ser el caso de clases universitarias, en los que el alumnado es capaz de sustentar la creación de nuevos significados en un bagaje socio-cultural de mayor amplitud, producto de, entre otros elementos, el interés inicial por la materia o el conocimiento explícito del tema a tratar. No podemos pasar por alto que, al prestar atención a un aula de primaria, debemos aceptar que el discurso del profesorado va a mostrar una variación lingüística más "cotidiana" que en el caso de clases a un alumnado de mayor madurez intelectual. Estando en conocimiento de esta descompensación natural, no pretendemos pasarla por alto, al contrario, recurrimos a un modelo de transcripción que lo hace visible antes de profundizar en el propio análisis (Ochs, 1979).

En lo tocante al desarrollo del discurso y la toma de muestras por parte de la investigadora, aparecen otro tipo de amenazas. Al proceder a analizar la variante oral, es sumamente importante tener en cuenta todo fenómeno alrededor del propio discurso que pueda estar condicionándolo o determinando su progresión; asumimos que los significados que contribuyen a la cohesión, como cualquier otro elemento de lengua, pueden estar supeditados a las contingencias provocadas por la interacción que se despliega (Walsh, 2006: 69) e incluso su significado pueda ser dependiente de ellas (Olshtain y Celce-Murcia, 2001: 711).

En la interpretación de algunas unidades, como hemos apuntado, entrarán en juego factores como la entonación que dotarán de un significado específico a una expresión determinada y la toma de decisiones para su interpretación última corresponde a la figura del investigador. El texto transcrito puede presentar anotaciones que, a ojos profanos, podrían parecer descuidos o falta de esmero. Por todo ello, se ha velado por que el traslado del habla a la transcripción textual contenga la información suficiente. Un aspecto técnico que hace esta debilidad más acuciante fue descrito por Christie (2002) sin dobleces cuando declaraba que ni el mejor equipo de sonido a nuestro alcance puede recoger hasta el último detalle de lo que acontece en un aula. Relacionado con este hecho, y ante momentos tales como la selección de determinadas muestras de la transcripción, se pone de

relieve la responsabilidad que conlleva para la figura del investigador el mero hecho de ser selectivo.

Estos aspectos mencionados, fruto del carácter cualitativo de una investigación, no pueden ser desgraciadamente subsanados o minimizados solamente imprimiendo un carácter más cuantitativo a la misma (Christie, 2002). A pesar de ello, sí se puede considerar que los resultados procedentes del enfoque cuantitativo de nuestra investigación pueden arropar su aspecto cualitativo.

5. Presentación y análisis de los resultados

En este capítulo se incluyen los resultados procedentes del análisis de las transcripciones, junto con muestras que ejemplifican los indicadores a que hacemos referencia. Con posterioridad incluimos los informes correspondientes al análisis cuantitativo de los datos y describimos su significado.

En una segunda parte de este capítulo introducimos los resultados más relevantes procedentes de las encuestas al profesorado y alumnado a través de gráficos y análisis de las preguntas todo lo cual ha sido procesado siguiendo técnicas de análisis tanto cuantitativas como cualitativas.

Pero antes de todo ello vamos a relacionar los objetivos que dirigen nuestro estudio con las muestras halladas.

5.1. Observación del discurso en el aula

El corpus que vamos a presentar procedente de las transcripciones se podría dividir en dos grupos, uno correspondiente a aquellas sesiones con español como lengua vehicular (ESP-L1) y otro sobre aquellas en las que se impartían las sesiones en inglés (ING-L2).

Las clases que aquí presentamos reflejan una fase de la lección en la que el profesorado brinda al alumnado la posibilidad de reconstruir el conocimiento adquirido en sesiones previas antes de profundizar en el conocimiento de nueva información dentro del mismo tema.

Para una mejor comprensión de los resultados, detallaremos la descripción de los contextos situacionales de forma esquemática.

Seguidamente presentaremos los descriptores de nuestro análisis de concordancias, agrupándolos según el objetivo que perseguían. El siguiente estadio consiste en una descripción de cada una de las técnicas detectadas sustentándolas con ejemplificaciones de discurso transcrito.

Para terminar, presentaremos los informes correspondientes al análisis de todas y cada una de las técnicas.

Las tres sesiones ESP-L1 podrían esquematizarse de la siguiente forma:

	CRONISTA REY DÍAZ (DOC1)	SANSUEÑA (DOC2)	INMACULADA (DOC3)
Repaso	Impacto de la actividad humana sobre el medio ambiente.	Conceptos de masa y volumen.	Los pueblos de la época pre-romana.
Tema introducido	La materia - densidad - flotabilidad - estados de la materia Copian enunciado y respuesta en sus cuadernos.	La materia, la fuerza y la energía. - Lectura explicada de dos páginas.	El patrimonio y su conservación - Lectura explicada de dos páginas - Breve repaso de dudas.
Práctica	Corrección en voz alta.	Realización de actividades del tema.	Alumnado realiza un resumen o esquema
Hábitos interactivos	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Alumnado debe levantar la mano para hablar. ◦ Se espera contribución de todos. ◦ Docente elige alumnado si no levanta la mano para que contribuya. ◦ La parte introductoria de repaso consiste en una recreación constructiva cuyo fin es comprobar el conocimiento generado en sesiones anteriores. 		
Otras actividades	Acordar fecha de control próximamente		

Figura 17: Esquema de las sesiones en español (ESP-L1)

Las tres sesiones ING-L2 se caracterizan por la presencia de los siguientes elementos:

	CRONISTA REY DÍAZ (DOC4)	SANSUEÑA (DOC5)	LÓPEZ DIÉGUEZ (DOC6)
Repaso Recreación constructiva y el comprobar el conocimiento generado.	Ecosistemas	El Paleolítico (larga recapitulación constructiva de carácter participativo)	El concepto de fuerza.
Tema introducido	Tipos de ecosistemas	El Neolítico	Materiales y propiedades de los cuerpos
Práctica	Auxiliar de conversación lee y alumnado lee a continuación.	Copiar un resumen de lo visto en esta lección.	Juego para clasificar materiales de acuerdo con su propiedad.
Uso de L1 y L2	Docente se dirige a la clase principalmente usando L2, si bien cambia con frecuencia entre L1 y L2. Algún alumno es capaz de usar L2 de forma creativa. La mayoría a través de respuesta guiada.	Docente se dirige a la clase usando exclusivamente L2. Alumnado usa L2 a través de respuesta guiada. Hay intención explícita de corregir pronunciación de determinadas palabras.	Docente se dirige a la clase principalmente usando L2. Sólo recurre a L1 para hacer un llamamiento a la conducta de alumnado. Se insta al alumnado a usar L2, si bien lo utilizan sólo en respuesta guiada.
Hábitos interactivos	<ul style="list-style-type: none"> • Alumnado debe levantar la mano para hablar. • Se espera contribución de todos. • Docente elige alumnado si no levanta la mano para que contribuya. 		

Figura 18: Esquema de las sesiones en inglés (ING-L2)

Se pueden trazar ciertos paralelismos entre los dos idiomas que analizamos, al estar trabajando con contextos que a priori pueden ser comparables. Como se indicó cuando detallábamos las características de la población, las lecciones tenían lugar en momentos del año idénticos y las sesiones que aquí presentamos se encuentran en un grado de desarrollo

comparable entre ellas en lo que respecta al desarrollo de cada unidad. Por ello, no es de extrañar que, incluso perteneciendo a centros de diferentes lugares de la misma ciudad cuyo profesorado no tiene por qué tener vínculos a priori, se halle cierta semejanza en los objetivos que determinan la interacción y los hábitos que llevan a cabo e incluso en el uso de la L1 y L2.

Las tablas que incluimos a continuación resumen las categorías de análisis con las que hemos trabajado en primera instancia. Estas tablas (Figuras 19 y 20) presentan ejemplificaciones de los fenómenos analizados para cada una de las variables. Como se puede observar, a nuestra taxonomía de referencia, la cual identifica un objetivo general que, a su vez, tiene relación con una serie de técnicas discursivas, le hemos incluido una tercera columna en donde mostramos los elementos lingüísticos que realizan cada una de estas técnicas. No es exhaustiva, porque por motivos de claridad expositiva las expresiones o elementos incluidos en la tercera columna corresponden a ejemplificaciones cuyo número de concordancias era más significativo en el cómputo global de análisis discursivo. En ocasiones, se apreciaba el uso de una estrategia lingüística que claramente se utiliza para un objetivo, sin embargo, su uso fue aislado, no obteniendo nada más una coincidencia, motivo por el cual nos ha parecido menos relevante incluirla en la tabla.

En ocasiones, la investigadora tuvo que discernir a qué categoría pertenecía una estrategia de lengua, por su similitud con otra. Este es el caso de la expresión ‘vale’ en español o la expresión ‘OK’ en inglés cuya inclusión en una categoría determinada ha sido discernida gracias a factores prosódicos dado que muchos consideran como un marcador universal (Moore *et al.*, 2014).

Para ser fieles a nuestro sistema de análisis de datos, hemos introducido en este resumen un aspecto que ha sido de necesidad llevar a cabo con el uso del software de concordancias. Se puede observar el uso de códigos entre corchetes para la identificación de ciertas técnicas, como por ejemplo las respuestas a modo de eco. Esta era la forma en la que se podía transformar este tipo de técnica en un ítem contable. Pensamos que reproducir los exponentes lingüísticos que corresponden a las categorías de

este tipo no supone una información de relevancia, al no tratarse de expresiones convencionales, sino responder a un uso concreto de la lengua, con lo cual hemos evitado hacerlo. La utilización de un programa de análisis de concordancias diferente a AntConc 3.4.4w hubiera requerido un procedimiento de trabajo diferente al que nosotros hemos elaborado, puesto que cada herramienta tiene sus peculiaridades.

Respecto a las sesiones en L1-ESP resumimos la siguiente información:

<i>Objetivo general</i>	<i>Técnica utilizada</i>	<i>Estrategia de lengua</i>
<i>Responder a lo que dicen los estudiantes</i>	Confirmaciones	Vale*, claro, eso es, muy bien
	Repetición a modo de eco	[echo]
	Repetición correctiva (Pron. L1/L2)	[Rept.Corr] [Rept.Pron]
	Elaboración	[elab]
	Reformulación correctiva	[Rephr. Corr]
<i>Describir aspectos importantes de la experiencia compartida</i>	Exhortaciones	Sabéis, recordáis, acordáis, habéis, tenéis
	Recapitulaciones	Estamos, estuvimos, dijimos, vimos, hemos, tenemos
	Referencias	otro, mismo, siempre, nunca, hoy, ayer, aquí, día, próxima/o, eso, esa, ahí, este
	Marcadores del discurso	Porque, entonces, ahora, ejemplo, bueno, pues, vale, ahora, o sea, bien, por eso, si (no), y, o, aunque, sin embargo, no obstante, o bien,
	Repetición	Repetición de palabras clave
<i>Obtener conocimiento de los estudiantes</i>	Preguntas	¿Vale?, ¿Verdad?, ¿sí o no?; otras preguntas
	Obtención mediante pistas (Respuestas guiadas)	[]

Figura 19: Resumen de técnicas de las sesiones en español.

En lo tocante a las sesiones en L2-ING, presentamos el siguiente esquema:

<i>Objetivo general</i>	<i>Técnica utilizada</i>	<i>Estrategia de lengua</i>
<i>Responder a lo que dicen los estudiantes</i>	Confirmaciones	Yes, right, OK, (very) good
	Repetición a modo de eco	[echo]
	Repetición correctiva	[Rept.Corr] [Rept.Pron]
	Elaboración	[elab]
	Reformulación correctiva	[Rephr. Corr]
<i>Describir aspectos importantes de la experiencia compartida</i>	Exhortaciones	Think, remember, did
	Recapitulaciones	They, their, you, your, we, it, our
	Referencias	This, that, these, last, next, another, other, now, today, yesterday
	Marcadores del discurso	Well, and, when so, ok, then, because, but, before, after, here, however, nonetheless, if,
	Repetición:	Repetición de palabras clave
<i>Obtener conocimiento de los estudiantes</i>	Preguntas	What, where, when, how, why, who Confirmation checks: OK?
	Obtención mediante pistas (Respuestas guiadas)	[..]

Figura 20: Resumen de técnicas de las sesiones en inglés.

Tras este acercamiento inicial procedemos a presentar ejemplificaciones sobre cada una de las técnicas, basándonos en extractos procedentes de las grabaciones. No es tarea sencilla aislar estas muestras, pues muchas de ellas ocurren de forma simultánea, así pues, los extractos considerados para la ejemplificación de una determinada técnica discursiva van a exhibir sin lugar a dudas muestras de otras, pero han sido seleccionados por suponer una muestra relevante de la estrategia que se menciona en cada caso.

5.1.1. Respuesta a lo que dicen los estudiantes

De acuerdo con Mercer (2002) los docentes están envueltos en un proceso constante que les ayuda a comprobar el grado de comprensión y seguimiento de sus alumnos y comprobar que les están siguiendo. Una de las situaciones en donde se propician este entendimiento es cuando se constata la existencia del discurso compartido, aunque no es la única forma de adquirir esta información. Si pormenorizamos dicho discurso y atendemos a técnicas concretas que los docentes exhiben en respuesta a lo que dicen los estudiantes encontraremos que hay diversas formas de comprobar en qué estadio se encuentra el alumnado con respecto al conocimiento que se está generando.

5.1.1.1. Confirmaciones

En respuesta a las intervenciones de los estudiantes, una técnica usada por el profesorado y cuyo uso se ha constatado tanto en las lecciones en L1 como en L2 es la confirmación. Este modelo interactivo, que no tiene cabida en la vida real, es típico de la interacción del aula pues de alguna manera se produce para afianzar el conocimiento del estudiante y validar su contribución.

En los siguientes ejemplos observamos cómo el docente interactúa con el alumnado indagando, mediante el uso de preguntas, para saber hasta qué punto el conocimiento que vieron en una sesión anterior está asentado y reacciona ante el grado de comprensión del alumnado. En los fragmentos que presentamos a continuación el profesorado verifica el conocimiento de la palabra “smog” y para qué servía el foro romano en las muestras pertenecientes a las lecciones en español y la definición de “poultry” y “machine” en las lecciones en inglés. Todos los movimientos discursivos son identificados como correctos por el profesorado y, con ello, validados.

Fragmento 1 Doc1:

Docente: En las nucleares [echo], ¿de acuerdo? La radioactividad ¿recordáis? que era un problema de los residuos, ¿verdad? Bueno, ¿que otro / de que nos habla aquí? ¿Qué otro nombre nos pone así como un síntoma de daño ambiental? ¿Cuál, Carlos? *Levantando la mano*

Alumno: Smog.

Docente: El smog [echo]. ¿Recordáis qué era el smog?

Alumno: [unintel]

Docente: ¿Qué era el smog? *Dirigiéndose a un nuevo estudiante*

Alumno: Una nube de humo

Docente: Muy bien. Una nube[echo], de contaminación [elab]. ¿Dónde suele crearse el smog? ¿sobre el campo?

Fragmento 2 Doc3:

Docente: El foro, ¿que era el foro?

Alumno: Era lo del centro de la ciudad.

Docente: ¿Y para que servía?

Alumnos: Servía pues para

Docente: [Javier, ¿para que servía el foro?

Alumno: Para reunirse.

Docente: Muy bien, lugar de reunión.

Fragmento 3 Doc5:

Teacher: **Poultry?** Yes! Eh, that's a good word. Poultry. Who remembers what poultry means?

Student: Aves de corral.

Teacher: Yes, very good.

Fragmento 4 Doc6:

- Teacher: And who can explain what is a machine? It is something that [‘] what?
- Student: It is a <L1- como se dice aparato? - L1>
- Teacher: Something that [‘]
- Student: Something that erm
- Teacher: [Erm, Carmen, can you help him, please?
- Student: It’s something that makes our work faster and easier.
- Teacher: Very good, that makes our work, our lives easier. That is a machine. OK we are going to review the song.

Las confirmaciones a que recurren los docentes son “muy bien” en español y “very good” en inglés y su presencia es tan común que puede sonar casi como una fórmula. Además de ello, observamos que la confirmación suele ir seguida de posteriores comentarios también por parte del profesorado que, como veremos en breve, se corresponden con otro tipo de estrategia, como puede ser la Elaboración o la Reformulación correctiva. Como decíamos al comienzo, no será sencillo encontrar una estrategia utilizada de forma aislada, sino que coexistirán de forma natural en las contribuciones del docente.

Los docentes ESP Doc2 e ING Doc4 no han hecho uso de esta técnica en las sesiones observadas, recurriendo en ambos casos a la elaboración, técnica que veremos más adelante, cuando pretendían validar el conocimiento expresado por el alumnado.

5.1.1.2. Repetición a modo de eco

Una segunda técnica a través de la cual tiene lugar la interacción entre alumnado y profesorado es la repetición por parte del profesorado de palabras literales utilizadas por el alumnado como si de un eco se

tratase. El recurso de esta estrategia por parte del profesorado suele estar dirigido a proporcionar retroalimentación; el docente la utiliza en la mayoría de las ocasiones para validar la información proporcionada por el alumnado, convirtiéndose en otra forma de confirmar la información ofrecida y de extenderla a otros estudiantes (Walsh, 2006). Esta técnica, que es hallada en abundancia, tiene puntos comunes con la técnica llamada por algunos autores “Recast” (Gibbons, 2003), siendo ésta una repetición de la idea dicha por el estudiante que pueden acompañar alguna modificación léxica. Como veremos cuando analicemos la técnica Elaboración, aquella podría hallar correspondencia con este tipo de repetición más extensa que tiene lugar a nivel sintáctico y morfológico. De momento nos centraremos en la categoría Repetición a modo de eco que, como podemos observar, es una técnica a la que recurren todos los docentes cuyas clases hemos analizado.

Fragmento 5 Doc1

- | | | |
|----------|---|-----------------------------------|
| Docente: | Lo habéis observado, ¿no?
Las gotitas del cristal, o del
azulejo de las paredes. Al
principio, todo se cubre de
vaho, o sea, de unas gotitas
microscópicas. Pero esas
gotitas empiezan a
juntarse, y ¿que corre por
la pared? | |
| Alumnos: | Pues/ agua, gotas. | <i>Respuestas
simultáneas</i> |
| Docente: | Gotas de agua [echo], que
al principio son muy
pequeñas y, ¿cómo se van
haciendo cada vez? | |
| Alumnos: | Más grandes. | |
| Docente: | Porque van uniéndose unas
con otras, al caer/ ¿No veis
como van [..]? | |
| Alumno: | Atrapándolas. | |
| Docente: | Atrapándolas [echo],
efectivamente. Van
engrosándose porque van
tomando contacto unas con | |

otras, ...

Fragmento 6 Doc2

Docente: Por ejemplo, yo tengo una pelota de plastilina, tengo una pelota de arcilla, y yo, al meterle los dedos ha cambiado de forma. ¿Vale? Al soltar los dedos de esa plastilina, o de esa goma, o de/ esta/ arcilla, no vuelve a su estado original. Por lo tanto, es ["]

Alumnos: Irreversible.

Docente: Irreversible [echo]. Sí, pero puedo moldearla otra vez. Pero no ya sola, sino, con la ayuda tuya. ¿Vale? Sigue.

Fragmento 7 Doc3

Docente: Bien, los colonizadores de la península ibérica. ¿Quién me puede hablar de los tres grandes grupos, Jorge?

Alumno: Primero fueron los fenicios

Docente: Primero los fenicios [echo]

Alumno: Luego los griegos

Docente: Griegos [echo] ¿y? ["]

Alumno: Y luego los cartagineses

Destacamos el uso de la Repetición a modo de eco en los tres ejemplos anteriores porque las expresiones que son el objeto del eco poseen un contenido semántico relevante para el desarrollo de la conversación. En los dos primeros ejemplos observamos partes de un proceso (atrapándolas, irreversible) mientras que en la última muestra se responde por medio del eco a la relación de pobladores que el alumnado enumera. Los tres ejemplos

tienen como objetivo Confirmar al estudiante su respuesta que está relacionada con la comprensión de lo que se está explicando.

En el siguiente intercambio observamos la contribución del auxiliar de conversación junto con el docente; ambos están llevando a cabo una actividad de repaso de carácter lúdico con el alumnado. Podemos apreciar que el docente responde a lo que dice el alumnado mediante una mezcla de técnicas, entre las que encontramos el eco al estudiante, aunque no de forma exclusiva, y todas las técnicas exhibidas persiguen similar propósito pedagógico: corroborar las respuestas que el alumnado ofrece.

Fragmento 8 Doc4

Auxiliar: OK. A again? OK. Team A:
What do we call animals
that lay eggs? Blas?

Alumno: Oviparous

Auxiliar: OK. Oviparous. [echo]
And[“]

Docente: And, Blas. Could you tell
me, please, five oviparous
animals?

Alumno: Erm, birds

Docente: [echo]Birds.

Auxiliar: Mm

Alumno: How do you say *A la*
ornitorrinco? *profesora*

Docente: Ahh, it is your answer.

Alumno: Erm, real turkey

Docente: Yes

Alumno: Chicken

Auxiliar: [echo]Chicken

Alumno: The erm[“]

Docente: Tsh, you did not raise your *A otros*
hand. So [“] *alumnos*

Alumno: Erm, frog

Docente: A frog, OK. One more.

Los dos siguientes ejemplos muestran dos tipos de eco, uno similar a los hallazgos que acabamos de ilustrar en las clases en español y otro en el que el docente repite de forma mecánica la respuesta del alumnado, que consiste en una afirmación o negación. Pensamos que es visible el matiz entre la Repetición a modo de eco utilizada sobre vocabulario específico que el alumnado utiliza y mediante el cual muestra que está construyendo el pensamiento y aquella confirmación que se hace con el único propósito de repetir la contribución del alumnado.

Fragmento 9 Doc5

Teacher: What does that mean? If housing was temporary, what does that mean? They had a house in the same place or time?

Students: No.

Respuestas simultáneas

Teacher: No. [echo] They had to[...]?

Students: Move.

Teacher: Move. [echo] And what after did they move? What were they following?

Students: Animals.

Teacher: Animals. [echo] Plants. Different plants and trees. OK. // OK. Where did they live? / Did they have houses like yours?

Fragmento 10 Doc6

Teacher: Opaque materials do not let any light through
This, can you see now?

Leyendo

Toma objeto en la mano

Students: No.

Respuestas simultáneas

Teacher: No. [echo] OK you cannot see through this. //

	Waterproof, I am sure you have some waterproof watches, do you?	
Students:	Yes	
Teacher:	Yes, [echo] waterproof. You have a waterproof watch can I have it?	<i>Señalando a un reloj de pulsera</i>
Student:	<L1- Ah, reloj de agua -L1>	
Teacher:	Yes, <L1- prueba de agua -L1> ok? It is waterproof, ok Fernando?	

Si miramos con mayor atención en el anterior fragmento (10 - Doc6) los dos usos de monosilábicos que utiliza el alumnado descubrimos un nuevo matiz en la Confirmación que realiza el profesorado, y que marcamos con el símbolo [echo]. Se trata de una respuesta negativa y afirmativa del alumnado respectivamente, si bien, el uso del recurso de eco que realiza la docente difiere en cada caso. Así en respuesta al primer estudiante, la docente refuerza la respuesta del estudiante a la pregunta que ella había formulado (*Can you see now?*) utilizando este intercambio para reforzar en un orden de cosas superior la definición de ‘opaco’ que había comenzado a ofrecer con antelación, mientras que, en el siguiente intercambio, el eco que utiliza no tiene este propósito pedagógico como se puede observar.

A continuación, vamos a introducir un ejemplo de este mismo contexto que nos ha servido para analizar hasta qué punto esta estrategia puede ser debida a un hábito comunicativo, ya sea consciente o inconsciente, del docente. Introducimos a continuación una muestra donde se recurre a la estrategia de *Repetición a modo de eco* dando respuesta a lo que dicen los estudiantes.

Fragmento 11 Doc6

Teacher:	Absorbent materials soak up water and let water pass. Ok, this? If it rains, the water is going to pass, OK? Strong and the opposite [..]?	<i>Leyendo</i> <i>Leyendo</i> <i>Respuesta guiada</i>
Students:	Weak	<i>Respuestas simultáneas</i>
Teacher:	Weak. [echo] Strong materials are difficult to break. OK? I can't break this easily. OK? Weak materials break easily. Erm, for example, I dont want to erm. Flexible, flexible materials are easy to bend. Is this flexible?	<i>Leyendo</i> <i>Leyendo</i> <i>Leyendo</i> <i>Señala objeto flexible.</i>
Students:	Yes	<i>Respuestas simultáneas</i>
Teacher:	Yes, [echo] and is this flexible?	<i>Muestra un objeto de plástico</i>
Students:	No	<i>Respuestas simultáneas</i>
Teacher:	Rigid materials are difficult to bend. Look, Jesus, this is bend. OK, bend, I can't bend my mobile, OK? Rigid materials are difficult to bend.	<i>Leyendo</i> <i>Gesto de doblar</i> <i>Leyendo</i>

En otro orden de cosas, podríamos llamar la atención sobre el uso que en este contexto realiza el docente del soporte visual, no ya el que proporciona la aplicación informática que usa el docente, sino el uso que el docente hace de materiales para ejemplificar las propiedades de los cuerpos; ello propicia lo que Gibbons (1998: 108) denomina el lenguaje del “aquí y ahora” y que, en este fragmento, conduce al grupo de estudiantes al descubrimiento de las propiedades

sobre el que el docente quiere llamar su atención. Esta sección donde se realizan ejemplificaciones tomando como punto de partida elementos visuales suele ir acompañada de un uso de lenguaje exofórico, abundante en referencias que apuntan a lo que es percibido en el contexto. Aunque sean portadoras de un significado, de acuerdo con Gibbons, estas referencias no constituyen un aporte semántico de relevancia, algo que en su estudio demuestra cuando el alumnado necesita hacer uso de esos elementos en un momento posterior, para replicar la misma explicación que hicieron en un primer momento y observa la necesidad de utilizar un léxico más preciso.

La repetición de palabras inmediatamente después de haberlas emitido el alumnado en ocasiones perseguía un propósito opuesto al de validar lo dicho, y se trataba de ofrecer una reparación. Al tratarse ésta de una técnica que podríamos calificar de excepcional, no se han encontrado ejemplos en todas las interacciones observadas. En el siguiente ejemplo se muestra cómo esta misma técnica, utilizada con una entonación específica, puede suponer un desafío a la respuesta del alumnado, siendo una invitación a que la reconsidere:

Fragmento 12 Doc5

Teacher:	And well, do we know much about Mesolithic period? It was a	<i>Respuesta guiada</i>
Student:	Transition.	
Teacher:	From	<i>Respuesta guiada</i>
Students:	Paleolithic and Neolithic.	
Teacher:	And for how many years, more or less?	
Student:	Five hundred.	
Teacher:	Five hundred? [echo]	<i>Sorprendida</i>
Student:	Thousand!	

Fragmento 13 Doc6

- Teacher: This means they do not allow heat to travel through them very easily. Some materials are insulators of electricity. Can you tell me, can you name one material? *Leyendo*
- Student: Erm metal
- Teacher: **Metal?** [echo] *Sorprendida*
- Student: Heat
- Teacher: insulator, any insulator? <L1> que no, que aisla<L1> of electricity
- Student: <l1> el plastico?<l1>
- Docente: Plastic [Rept.Corr], it is specially good.

Fragmento 14 Doc 4

- Docente: A frog, OK. One more.
- Auxiliar: One more
- Alumno: Erm, bees
- Alumnos: <L1- Cual? -L1>
- Auxiliar: **Bees?** [echo] I don't know. *Dudosa*
- Docente: **Bees?** ...are not oviparous. *Sorprendida*
- Alumnado: Yes[+]. Bees, bees, <L1- abejas-L1>.
- Auxiliar: Yeah.
- Docente: I know. Are bees oviparous?
- Auxiliar: Probably, probably, but
- Docente: Ah, yes, yes, yes. Sorry. OK

En ambos casos podemos constatar la utilidad de esta técnica puesto que el alumnado interpreta el eco del profesorado como un llamamiento a buscar otra respuesta que sea adecuada.

5.1.1.3. Repetición correctiva

La siguiente variante de la repetición tiene cabida dentro del objetivo de retroalimentación. En algunos casos, el docente se vale de la repetición con intención de corregir la producción del alumnado. Durante nuestra observación hemos podido observar el uso de esta técnica con dos propósitos: corrección de la construcción del mensaje desde el punto de vista gramatical o sintáctico y corrección de la pronunciación de ciertos fonemas. En ambos casos el docente repite una palabra que utiliza el alumnado, no ofreciendo una expresión alternativa, es decir, no parafraseando, sino repitiendo, al tiempo que modifica (con intención de mejorar) un aspecto concreto de la producción inicial.

Fragmento 15 Doc5

Teacher:	...Another metal, very good. Continue.	
Student:	They start	<i>Leyendo</i>
Teacher:	[Started	
Student:	Started using bronze wea	<i>Leyendo</i>
Teacher:	[Weapons	
Student:	Weapons and tools that were stronger than copper.	<i>Leyendo</i>
Teacher:	Copper ones. OK, so there's another evolution.	

Esta técnica no ha encontrado exponente discursivo en los ejemplos con ESP-L1 y ha sido escasa en las lecciones en inglés.

5.1.1.4. Elaboración

El docente en ocasiones utiliza la contribución del alumnado como punto de partida para una elaboración con el propósito de acercar la información que el alumnado ha compartido al propósito comunicativo. Si bien la elaboración tiene origen en la expresión

utilizada por el alumnado, el docente se permite introducir matices. Como en varias de las estrategias que estamos analizando, en el caso de la Elaboración tiene lugar lo que podría denominarse una “mediación” del docente (Gibbons, 2003) entre las habilidades reales del estudiante y las demandas curriculares. Este hallazgo ha sido común al total de los contextos con lengua española y dos de los contextos en lengua inglesa.

Fragmento 16 Doc1

Docente: Madera de balsa. Es una madera que pesa muy poquito, es resistente, pesa poquísimo. Y cuando se le coloca un motorcito pequeñito, el avión puede volar porque pesa muy poco. Si pesase mucho no podrían. Bueno, ¿lo entendemos?

Alumnos: Sí.

*Respuestas
simultáneas*

Docente: Y si tuviésemos un taco de madera de balsa equivalente al de folio, ¿qué pesaría más?

Alumnos: El folio.

Docente: El papel, [elab] con grandísima diferencia

Fragmento 17 Doc2

Docente: Entonces, ¿qué será la masa?

Alumnos: Lo que pesa

Docente: [Lo que pesa un cuerpo [elab].
Y, ¿qué será el volumen?

Alumnos: Lo que ocupa.

Docente: El lugar que ocupa[elab] ¿Vale?

Fragmento 18 Doc3

Docente: ... los circos, ¿qué se celebraba en los circos?

Alumnos: ...

*Levantar
manos*

Docente: Carlos?

Alumnos: Pues las carreras de caballos.

Docente: [elab] las carreras de caba, de carros ¿o?
[ˈ]

Alumnos: ...

*Silencio
mientras
piensan*

Docente: cu- cu- [ˈ] ¿Paula?

Alumna: Cuadrigas

Fragmento 19 Doc6

Docente: It is flexible. Good job. Erm, Paco, can you try? It is flexible... or it is rigid? Can you try?

Alumnos: Flexible

Docente: flexible or rigid? flexible material is easy to bend. Is this easy to bend?

Alumno: Yes

Docente: Try, here. Try, it is flexible? Flexible

Alumno: Yes

Docente: Yes. [echo] Look, is it or not? Is it flexible?

Alumno: Yes

Docente: Yes, [echo] it is flexible, it is not rigid, it is flexible. thank you. erm, what about this it is what? *Elaboración
Señala
material*

Alumno: A cardboard.

Docente: It is a cardboard [echo] , erm do you remember what did we use this for?

La muestra de Doc6 en el conjunto de ejemplificaciones que acabamos de introducir tiene como propósito provocar en el alumnado una respuesta más elaborada, de forma que trascienda de los monosílabos y formule el término que la docente está buscando. De ahí su empeño en seguir ejemplificando hasta el momento en que el alumnado produce la respuesta.

Una variante la hemos observado en el fragmento que introducimos a continuación. La estrategia de elaboración en las lecciones en inglés L2 podía estar por otro lado relacionada con un

propósito correctivo, en línea con la anterior técnica que introdujimos. Sería conveniente valorar en cada contexto analizado la verdadera utilidad de esta técnica si simplemente se dedica a reformular al estudiante o añade valor al enunciado ya que algunos autores advierten de la depreciación que una excesiva elaboración puede causar en las contribuciones del alumnado (Lyster, 1998).

Fragmento 20 Doc5

Students: Metal workers.

Teacher: The metal workers [echo]. And what did they make?

Students: Tools.

Respuestas simultáneas.

Teacher: And weapons, for him?

Students: Everyone.

Teacher: For everyone

5.1.1.5. Reformulación correctiva

La diferencia con la estrategia de Repetición correctiva es que no es simplemente una repetición o incluso eco, ya que requiere la introducción de algún elemento más que el alumnado ha olvidado introducir, en este caso, se trata de un artículo y de una preposición, que, al no estar inicialmente presentes, tienen como consecuencia una muestra de discurso del alumnado poco correcto.

Este extracto ejemplifica el parafraseo correctivo de la forma verbal utilizada por el alumnado, que se considera incompleta.

Fragmento 21 Doc6

Teacher: Jose Manuel, an umbrella doesn't let the water go through it. OK?

Student: A veces (&)

Teacher: [In English, please

Student: Sometimes erm (&)

Teacher: Sometimes, what happens?

Student: Erm, the water through.

Teacher: Goes through.

En las sesiones en español no es común encontrar esta técnica y el único ejemplo que hemos observado tiene un objetivo ligeramente diferente:

Fragmento 22 Doc3

Alumno: Pues, era cuando, erm, erm,
los derechos erm,

Docente: El derecho romano que era, un
conjunto ¿de qué?

Alumnos: De leyes

*Respuestas
simultáneas*

Docente: Un conjunto de leyes [elab], y
ese conjunto de leyes, ¿para
qué servía, Cristina?

Alumno: Para, que /

*Busca
información
en el libro*

Docente: [Luis, ¿para?

Alumnos: // para regían?

*Entonación
dubitativa.*

*Busca
información
en el libro*

Docente: Para regir la vida del imperio,
¿y cómo fue este proceso,
rápido o gradual?

Alumnos: Gradual

*Respuestas
simultáneas*

En este fragmento podemos observar que el docente ofrece un parafraseo ante una frase del alumnado que está mal elaborada. A lo largo del intercambio de palabra observamos cómo la generación del significado no se está llevando a cabo de forma fluida; el docente tiene que preguntar a diversos estudiantes a fin de hallar la respuesta esperada y, cuando un alumno se aproxima a ella, ésta no es del todo correcta. Como se puede apreciar por los comentarios, avalados por

nuestra rúbrica de observación en el aula, el alumnado está llevando a cabo un repaso de la lección anterior con el libro abierto, para poder apoyarse en él durante la recapitulación. Sin embargo, el uso de la palabra ‘regían’, es un uso inseguro por parte del alumnado; muchos de ellos no lo identifican como la respuesta que busca el docente y, el alumno que cree identificarlo, desconoce cómo utilizar la expresión que el libro ofrece en el contexto planteado; no existe una competencia lingüística suficiente para conjugar ese verbo menos común.

5.1.2. Describir aspectos importantes de la experiencia compartida

La construcción compartida del saber es una estrategia que muestra una comprensión profunda por parte del alumnado. Se identifican cuatro ámbitos a lo largo de los cuales se puede producir la conexión entre lo que el alumnado aprende y otros contextos. En las sesiones analizadas, todas ellas se hacen claramente identificables. De acuerdo con Pomar, estas áreas van desde la vida fuera de la escuela hasta situaciones escolares diferentes a la presente. En medio de estos dos ámbitos se situarían el propio campo de conocimiento que se está tratando y también otros campos de conocimiento (Pomar, 2001: 79).

5.1.2.1. Exhortaciones

El docente recurre con frecuencia a exhortaciones a fin de que el alumnado recuerde, piense, use la lógica o expresiones similares. El uso de esta estrategia es muy uniforme a lo largo de todos los docentes y se han encontrado hallazgos en todos los contextos.

Con esta técnica el docente interpela al estudiante directamente, esperando una respuesta motivada por su parte. Su propósito más inmediato es favorecer la continuidad del hilo informativo; para ello, el docente cree necesario apoyarse en eventos anteriores a la lección (exhortaciones a recordar) o elementos externos a la realidad del aula por

ejemplo (exhortaciones a detenerse a pensar sobre su conocimiento general).

Fragmento 23 Doc1

- Docente: El volumen. No podemos pensar en un papelito solo, en un papelito pequeño. Si no, en una cantidad de papel equivalente a ese mismo volumen que los otros cuerpos. Si tenemos ese volumen de plumas, ¿eso pesa mucho?
- Alumnos: No
- Docente: Un volumen de plumas, por ejemplo, un edredón. Todos lo habéis cogido, ¿verdad?
- Alumnos: Sí.
- Docente: Estos edredones que hay de plumas, ¿eso pesa mucho?
- Alumnos: No.
- Docente: ¿Para el tamaño que tiene?
- Alumnos: No.
- Docente: Apenas, ¿verdad? No pesa casi nada. Ahí está claro que no. ¿Qué, Gonzalo?
- Alumnos: Tengo una duda. Un folio no.
- Docente: Claro, porque pensad que no fuese un folio de papel, sino un tocho de papel, veis, o sea un por ejemplo un paquete de 500 folios. Un volumen, equivalente a un paquete de 500 folios. Si tuviésemos ese mismo volumen con un trozo de madera, con un listón de madera que tuviese la forma de un paquete de 500 folios, ¿que tendría más peso, el paquete de 500 folios o el trozo de madera?

Fragmento 24 Doc2

- Docente: ... ¿Habéis visto alguna vez imágenes de esas que ponen en programas de la dos, que aparecen imágenes, de la selva, que se ve/ como el agua va ascendiendo?
- Alumnos: Sí

Respuestas
simultáneas

Docente: ¿Por qué? Porque hay mucha vegetación, mucha / mucha planta y lo que hace es muchísima calor. Al haber mucha calor, mucha humedad, pss

Alumno: Y en la selva normalmente se ven/ se ven los árboles, pero cuando tú los miras desde abajo y desde algún lado se ven como las nubes tocando los árboles.

Docente: Pero eso es también porque hay mucha humedad. ¿Qué es lo que nos pasa a nosotros cuando vamos los primeros días a la playa? Pues que llegas y como no/ como estamos acostumbrados al/ al calor seco de aquí de Córdoba, tú aquí no te sientes pegajoso, pero cuando vas a la playa, por la humedad, te sientes mojado y estas, como/ como un pez.

Fragmento 25 Doc3

Alumno: El patrimonio es el conjunto de los bienes de nuestros antepasados que se conservan en el presente y nos proporciona una identidad cultural, es decir, un sentimiento de pertenencia a una comunidad con la que compartimos costumbres y valores. *Leyendo*

Docente: Eso se refiere a lo que es la identidad cultural. vuestra identidad cultural ahora mismo ¿cuál sería, por ejemplo, la inglesa o la española?

Alumnos: La española *Respuestas simultáneas*

Docente: La española [echo] porque es la que sentís más cerca, la que tenéis más legado, de la que tenéis más restos, tenéis más herencia, con la que convivís, con la que estáis y la que palpáis día a día. Esa sería vuestra identidad cultural. Sí, palpar es lo que tienes día a día, José. Vale, vamos a ver ahora, dice, los bienes del patrimonio pueden ser, histórico, o sea, todo lo que conservamos, todo el legado, puede ser histórico, natural o cultural. Los bienes históricos, Carlos. *A un alumno*

Fragmento 26 Doc4

Auxiliar: OK. Rocks, I guess. *Ríe.*
One point for Team A. Question 9, for Team B. What do we call living things that take energy by eating other living things?

Anyone else in the group wants to answer?
Fer? Do you want to?

Alumno: Erm, erm

Auxiliar: OK. Don't worry if not.

Alumno: Carnivores.

Auxiliar: It is not the right answer, sorry.

Docente: Yes, but, if you say carnivores

Auxiliar: There are some living things as well. It is about the food chain.

Docente: Yes

Auxiliar: Do you remember?

Docente: You were reading about that last week I think, with Pedro.

Auxiliar: Yeah. Last week, yeah. OK. Team C? Who wants to answer.

Fragmento 27 Doc5

Teacher: And, well they painted hands on the walls, very old walls. Very good. It's like they printed, yes? What else do we know about Paleolithic? Or do you remember?

Student: The / tools were with stone, wood and bones.

Leyendo

Teacher: OK. Stone / wood, and / what you said more?

Student: Bones.

Teacher: Bones. OK, very good. And, erm, what else? / Someone else.

Student: People learned to use fire

*Levanta la mano
/Leyendo*

Teacher: Yes, magnets. OK? but inside this is made of a material, so, one is attracted to the other.OK? Conductors, some materials are good conductors of heat.

*Leyendo
Señala al*

For example, where is the heat here? What is the heat? *calefactor*

Student: <L1-el calor -L1>

Teacher: Yeah, hot, heat, the noun. Heat.

This means heat can travel through them easily. some materials are good conductors of electricity. This means electricity can travel through them easily

Leyendo

OK? for example this ...

*Señala
bombilla*

Student: <L1- bombilla -L1>

Teacher: Do you think the electricity travels easily?

Student: Yes.

Teacher: Yeah? This conductor.

Student: Yes.

Teacher: What about wood? Is it a good conductor?

Student: No

*Respuestas
simultánea
s*

Teacher: Erm, insulators. some materials are insulators of heat.

Leyendo

OK? heat.

Fragmento 28 Doc6

Docente: Let us start with medium. tsh. Alejandro. erm, tsh, tsh. I am waiting for you, Jose Manuel, I am waiting for you. OK?

Help Max

This is Max

To sort the objects from the shipwreck

What is a shipwreck?

*Leyendo
proyección*

Alumno: <L1- Isla -L1> when the/

Docente: [ship, do you know what is a ship? a boat? and when a ship sinks, it is a what? a shipwreck. <L1- un naufragio -L1> ok? So, help Max sort the object from the shipwreck. Ok. who wants to start? tsh.

*Leyendo
A alumna*

Shiny

OK. This is shiny objects. Erm, Rocío, can

you come here? Erm, collect shiny objects.

Las Exhortaciones, como venimos adelantando, pueden atender a diferentes criterios y aspirar no ya a cohesionar eventos, sino, como se aprecia en el siguiente ejemplo (Fragmento 29), a obtener conocimiento; aquí el docente acababa de referirse a monedas de oro y plata e invita a pensar al alumnado sobre cuál será la de mayor valor, de manera que el docente pueda confirmar de forma indirecta que comprenden los términos:

Fragmento 29 Doc5

Teacher: Now I change it for gold coins or silver coins.
Which ones do you think are more wealthy?

Students: Gold.

Teacher: Which one do you think has more value?

Students: Gold.

Teacher: Gold coins erm were better. If I had gold coins it was better than having silver coins.

5.1.2.2. Recapitulaciones

Las sesiones comienzan con una recapitulación constructiva en la que el docente va preguntando al alumnado por información relacionada con el impacto del ser humano sobre el hábitat natural (Fragmento 30), los conceptos de masa y volumen (Fragmento 31) o con los colonizadores de la península ibérica en época prerromana (Fragmento 32).

Fragmento 30 Doc1

Docente: ... No. Las centrales hidroeléctricas, ¿eran muy contaminantes? ¿Eran de las que producían mucho impacto, o más bien limpias?

Alumnos: Limpias.

Docente: ¿Recordáis? Las centrales hidroeléctricas eran de las más, en fin, de las más limpias. ¿Cual, Susana?

Alumna: ¿Las nucleares?

Docente: No, las ha dicho Marcos hace un momentito, ¿Francisco?

Alumno: ¿Las de combustibles fósiles?

Docente: Pues claro. La lluvia acida recordad que se producía cuando se quemaba carbón, se quemaban, se quemaban combustibles fósiles, erm diésel etcétera, etcétera. Este tipo de combustibles son los escapes de los coches, lo hablábamos en clase, ¿recordáis? Sobre las ciudades producen también erm este tipo de contaminantes ácidos. // Bueno, pues, la lluvia acida, sobre todo, este tipo de centrales, ¿que son? ¿modernas o bastante anticuadas?

Alumnos: Anticuadas

*Respuestas
simultáneas*

Docente: Recordad que dijimos que la mayoría de los países las están, están retirándolas, están mejorando, ya no se produce tanto impacto ambiental de este tipo. Pero todavía existe. Después hay otro, otro problema medioambiental muy grave, otro problema, o sea, otro daño, que era la radioactividad, ¿lo recordáis?

Alumnos: Sí

*Respuestas
simultáneas*

Fragmento 31 Doc2

Docente: Bien. Como vamos a ver ahora lo que es la materia/ Recordad que estuvimos viendo, cuando empezamos a ver el tema, una cosa es la masa, que tiene un cuerpo, y otra cosa es el volumen. Si yo cojo una botella vacía y después la lleno de agua, ¿tiene la misma masa la botella?

Alumnos: No.

*Respuestas
simultáneas*

Docente: ¿Tiene el mismo volumen?

Alumnos: Sí.

*Respuestas
simultáneas*

Docente: ¿Tiene la misma masa? No. ¿Por qué? ¿Cuál pesa más?

Alumnos: La...

Docente: [¿La vacía o la llena?

Alumnos: La llena.

*Respuestas
simultáneas*

Fragmento 32 Doc3

Docente: Vale, perfecto, vamos a empezar, Lucía, el libro de Sociales y tareas. Vamos a empezar repasando el tema. Vamos a ver, ¿quién me puede decir cuántos pueblos había en la época prerromana y cuáles eran, José.

Alumno: Había cuatro

Docente: Cuatro pueblos, ¿cuáles? Carlos

Alumno: Los pueblos del norte

Docente: [echo] pueblos del norte

Alumno: los pueblos del sureste

Docente: [echo] pueblos del suroeste

Alumno: Los pueblos del sur

Docente: [echo] pueblos del sur

Alumno: los pueblos del //

Profesor: Andrés

Alumnos: Norte

Profesor: Uh-um, Santiago

Fragmento 33 Doc5

Teacher: Very good. So then, Paleolithic went into evolution and we went into another period which was? *Gesticula con las manos*

Students: // Mesolithic. *Respuestas simultáneas*

Teacher: And well, do we know much about Mesolithic period? It was a[...]

Students: Transition. *Respuestas simultáneas*

Fragmento 34 Doc6

Docente: Tsch, vale. Materials, properties. let us have a look. *Prepara proyección*

Alumnos: ... *Murmullos*

Docente: If you remember, the last unit. We were talking about what? Who remembers the last unit? What was it about, about animals?

Alumnos: No

*Respuestas
simultáneas*

Docente: No[echo], it wasn't. It was about [']

Alumnos: Force

Docente: Force, [echo] forces. and who remembers
what is force?

Alumnos: ...

Docente: Do you remember the song?

5.1.2.3. Recursos cohesivos y marcadores del discurso

Para servir de apoyo a las Recapitulaciones Constructivas que acabamos de ejemplificar, las estrategias lingüísticas adoptan diferentes formas. Según hemos anticipado en nuestro cuadro introductorio, técnicas tales como las referencias textuales y el uso de marcadores del discurso, que dan información sobre la cohesión textual, realizan su función para la consecución de una recapitulación más o menos exitosa.

De acuerdo con la descripción de Mercer de contexto a la que hacíamos referencia en capítulos anteriores (2002: 21), este aspecto no físico es de gran relevancia. Se trata de la información con la que cuentan los participantes a lo largo de la interacción y que les es de utilidad para crear significados nuevos a partir de aquello que se escucha.

Normalmente serán los participantes en un acto comunicativo quienes contribuyan a modelar un contexto apropiado, movidos por un fin comunicativo común.

Para observar el uso de marcadores del discurso vamos a resumir los hallazgos que ofrecen coherencia a nivel macro textual por la relevancia que estos recursos tienen para la creación colectiva del pensamiento; para ello recurriremos a la taxonomía que habíamos propuesto en el capítulo 3, derivada de modelos de análisis pertenecientes al paradigma sistémico-funcional.

Destacamos el uso de estos elementos como marcadores del discurso de acuerdo con la convención propuesta por Schiffrin (1987: 328), para lo

cual hemos prestado atención a aquellas unidades de léxico que aparecen en posición inicial, aun cuando pueda estar operando en varios ámbitos del discurso y que pueda tener versatilidad de uso, tanto a nivel organizativo del discurso como de elementos de rango inferior, y a esas mismas unidades que, aun conservando la misma función, no hacen su aparición necesariamente al inicio del enunciado.

Hemos seleccionado para su análisis un total de 508 hallazgos que hemos clasificado, de acuerdo con nuestro modelo de análisis, en aquellas expresiones que aportan alguno de estos cuatro significados: adición, contraste, causa y tiempo.

ADICIÓN		CONTRASTE		CAUSA		TIEMPO	
L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2
141	83	73	57	39	19	76	20

Figura 21: Clasificación de marcadores del discurso computados

En el siguiente gráfico mostramos la relación porcentual de estos ejemplos hallados en L1 y L2. Al igual que hicimos con las técnicas discursivas, debido al tamaño de nuestra muestra hemos optado por presentar la información en %, para expresar los resultados en un porcentaje más manejable.

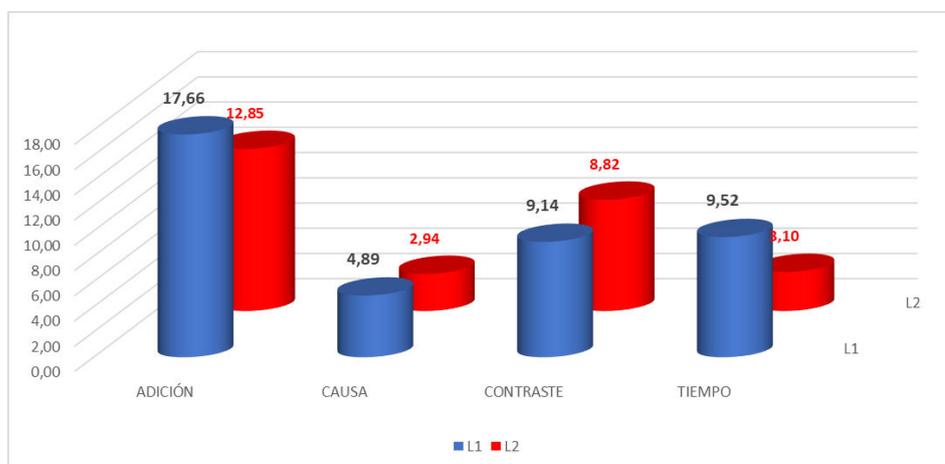


Figura 22. Distribución de marcadores del discurso hallados.

Por otro lado, hemos computado 382 marcadores cuya función es la de captar la atención del alumnado que, si bien sería una categoría que cae fuera del marco que nos ofrece la clasificación que hemos presentado, nos parece relevante referirlo debido a la fuerte presencia de esta técnica. Nos referiremos a ellos como marcadores de contexto, tomando la traducción de “contextual cues” (Gumperz, 1992: 42).

Marcadores de contexto	
L1	L2
198	184

De Fina (1997) distinguía entre el uso conversacional y no conversacional de esta técnica discursiva, que ejemplificaba por medio del marcador usado en lecciones en español “bien”, al que atribuía una serie de funciones que variaban entre regular la participación de los sujetos del aula y evaluar las contribuciones al tiempo que reforzaba su actuación.

En nuestro contexto hemos podido diferenciar hasta tres usos de los elementos “OK” y “Bueno” que responden a esta clasificación. El breve cuadro que acabamos de introducir computa las realizaciones de conectores del tipo “OK”, “Right”, “Bien”, “Vale” o “Bueno” para contextualizar lo que va a acontecer, como puede ser la introducción de una nueva explicación, idea o incluso fase de la lección. De manera que se hace un uso intensivo de elementos con un propósito contextual, algo más alejado de la función pedagógica de modulación del mensaje.

5.1.2.4. Repetición

La Repetición con el propósito pedagógico de describir aspectos relevantes de la experiencia compartida difiere de aquella repetición que vimos con el simple propósito de responder a lo que dicen los estudiantes. Esta repetición tiene que ver con las veces que un término es repetido a lo largo de la interacción y puede ser o no coincidente con la otra técnica de

repetición a modo de eco. Lo que es destacable del recurso a esta técnica es que genera un índice elevado de ocurrencia de ciertas palabras que tienen un carácter especializado en el área, tales como “densidad”, “humedad”, “pueblos” o “volumen” y suelen ser términos que el docente introduce de forma explícita, o incluso valiéndose de la aparición de dichos términos en el libro de texto, de manera que la aparición dista de ser espontánea y se espera que el alumnado la conozca con anterioridad.

El objetivo de la técnica de la repetición en este tipo de sesiones que analizamos es, de acuerdo con Gibbons (1998: 105) expandir los recursos lingüísticos del alumnado y lograr cierta independencia del contexto inicial en donde se utilizan para afianzar su uso en contextos menos seguros.

Fragmento 35 Doc1

Alumnos:	Papel, madera...	<i>Respuestas simultáneas</i>
Docente:	A ver. He oído por ahí papel y pluma. Nada de nada. Está clarísimo que no, ¿verdad? Está clarísimo que la pluma es muchísimo menos densa que el papel ¿Esta claro? Porque tened en cuenta, ¿se trata del peso de un papelito? ¿Estamos hablando del peso, o de la densidad?	
Alumnos:	Densidad.	<i>Respuestas simultáneas</i>
Docente:	O de la relación que hay entre esa masa y el [·] y ¿el qué? ¿Habéis repasado lo que es la densidad, ¿no?	
Alumnos:	Sí	<i>Respuestas simultáneas</i>
Docente:	Que es la relación ¿entre qué?	
Alumnos:	Entre la masa y volumen	<i>Respuestas simultáneas</i>

Fragmento 36 Doc2

Alumnos:	Densidad. La densidad es la relación que existe entre la	<i>Leyendo</i>
----------	--	----------------

masa de un cuerpo y el volumen que ocupa. La densidad se calcula dividiendo la masa de un cuerpo entre su volumen.

Docente: Densidad es igual a masa partido de volumen. ¿Os acordáis con lo de/ las probabilidades?

Alumnos: Sí

*Respuestas
simultáneas*

Docente: Casos[']

Alumnos: Favorables

Docente: Favorables [echo] partido de casos posibles. Pues esto es igual, esto es una fórmula matemática. La densidad es igual a masa partido de volumen. ...

Fragmento 37 Doc3

Docente: Vale, perfecto, vamos a empezar, Lucia, el libro de Sociales y tareas. Vamos a empezar repasando el tema. Vamos a ver, quién me puede decir cuántos pueblos había en la época prerromana y cuáles eran, Fran.

Alumno: Había cuatro

Docente: Cuatro pueblos, ¿cuales? Nino.

Alumno: Los pueblos del norte

Docente: [echo] Pueblos del norte

Alumno: Los pueblos del sureste

Docente: [echo] Pueblos del suroeste

Alumno: Los pueblos del sur

Docente: [echo] Pueblos del sur

Alumno: los pueblos del [']

Docente: Jacinto.

Alumnos: Norte

Docente: Uh-um,

Fragmento 38 Doc4

Auxiliar: OK. Team C? Question number 2?
These animals only eat plants.

Someone different? Animals that only eat plants. No. Someone else has to answer now [0] so,[0] yeah?

Alumno: Herbivores?

Auxiliar: Yeah, herbivores. [echo]Very good. And another question or [to_teacher]

Docente: And, Enrique. How do you spell herbivores?

Auxiliar: [laughs]

Docente: Ariadna, how do you spell herbibores? Tsh

Auxiliar: You can do it.

Alumno: H-

Docente: Do you know how to say that? She is going to write the letters, OK? Herbivores.

Alumno: H-E-R-B-A

Docente: More or less. Tsh, he is helping. I, ok

Alumno I- V-O-U-

Fragmento 39 Doc5

Teacher:	OK. These 3 belong to, what Age?	
Student:	Stone.	<i>Respuestas simultáneas</i>
Teacher:	Stone. Do you remember what 'stone' means? What is it?	
Student:	Erm, roca.	<i>Respuestas simultáneas</i>
Teacher:	OK. So, it is because they used to make all the tools with / stone	<i>Respuesta guiada</i>
Student:	Stone	<i>Respuestas simultáneas</i>
Teacher:	Or rocks, or pieces of wood [elab]. Right. So, this is the ['] Stone Age. All right? And,	

	today, we're gonna see the second part of pre-history and, which are the three Ages?	
Student:	Stone Age, Bronze Age and Iron Age.	<i>Respuestas simultáneas</i>
Teacher:	Very good. So, now we have Copper[cued_elicitation]?	
Student:	Age,	
Teacher:	Age, What else?	
Student:	Bronze Age, Iron Age.	<i>Respuestas simultáneas</i>
Teacher:	Iron. And, this belongs to which Age?	<i>Señala pizarra</i>
Student:	Middle Ages?	
Teacher:	Ages. Sorry Middle Ages. And all them belong to[``]	
Student:	Pre-history.	
Teacher:	Pre-history. Can we all repeat? Pre-history.	

Fragmento 40 Doc6

Docente:	OK. here we have some water, to prove it is waterproof. Adela, yes? Adela is going to prove erm, she is very brave. OK Adela, does it work? is it working? <L1- sÉcalo con papel -L1> OK. Tsh, can you explain? It is [``]	<i>Introduce reloj en el agua</i>
Alumnos:	It is waterproof	
Docente:	It is waterproof [echo] this watch is waterproof. We knew it in advance, OK, we knew it before. Erm is it waterproof? yeah?	<i>Señala</i>
Alumnos:	<L1- El mío, no, el mío -L1>	<i>Respuestas simultáneas</i>
Docente:	Mine is not waterproof. OK, does it work? OK, Salva, can you explain the property of that watch? Tsh, Daniel, can you explain Marisa's watch properties?	<i>Ríe Repite experimento</i>

Alumno: Yes
Docente: It is what? You put it in water
and it works, what is it?

5.1.3. Obtener conocimiento de los estudiantes

La interacción entre alumnado y profesorado tiene lugar principalmente a través de requerimientos de información por parte del docente a los que el alumnado contesta. Además de a través de preguntas, los docentes hacen un uso extensivo de lo que hemos denominado respuestas guiadas (cued elicitation) para obtener información por parte del alumnado sobre su conocimiento del tema.

5.1.3.1. Preguntas

La taxonomía que nosotros seguimos se centra en el uso de preguntas para obtener conocimiento de los estudiantes y será este uso de la estrategia discursiva en el que nos centraremos en los fragmentos que incluimos más abajo, aunque somos conscientes del aspecto multi-funcional de las preguntas en el discurso del aula (Sánchez García, 2016).

El uso de preguntas está extendido en el habla de todos los docentes que hemos analizado y está considerado por algunos autores uno de los rasgos más comunes de un discurso del aula que podemos considerar participativo en donde tenga lugar el uso de la lengua por parte del alumnado para la negociación del significado (Morell, 2004).

Fragmento 41 Doc1

Docente: ¿Habéis comprobado que en algunos climas la ropa se seca más difícil que en otros?
Alumnos: Sí.
Docente: Por ejemplo, cuando vais a la playa de vacaciones y todo eso, ¿habéis comprobado que allí la ropa que se deja para secar, se seca muy difícil? Con

- mucha dificultad, ¿y por qué será?
- Alumnos: La humedad. Por la humedad
- Docente: La humedad, ¿de dónde?
- Alumnos: Del aire.
- Docente: Porque recordáis que dijimos que en el aire siempre hay humedad, siempre hay vapor, ¿verdad? ¿En qué se mide? ¿Alguien lo sabe?
- Alumnos: ...
- Docente: ¿Lo hablamos cuando lo estudiamos, y os dije que miraseis en el móvil, cuando en el móvil se miran los datos meteorológicos, porque ya ¿dónde se miran?
- Alumnos: En el móvil.
- Docente: Antes se esperaba al telediario siempre, o sea, a después del telediario. Pero ahora, normalmente es que en el móvil le das, casi todo el mundo tiene una aplicación en el móvil que es un solecito o algo por el estilo, ¿verdad?
- Alumnos: Sí.
- Docente: Que es información meteorológica. Le das y que te dice de/ de la humedad, ¿te informa de algo?
- Alumno: Sí.
- Docente: ¿Que pone, Juan?
- Alumno: Te pone, humedad, 75%.
- Docente: En tanto por ciento. ¿Cuánto creéis que es la humedad normal en Córdoba en verano?
- Alumnos: Mm
- Docente: ¿Un 50%?
- Alumnos: Menos
- Docente: Menos, ¿verdad?

*Respuestas
simultáneas*

*Respuestas
simultáneas*

*Respuestas
simultáneas*

Fragmento 42 Doc2

Docente: Evaporación [echo]. ¿Vale? Y ahora, si yo, en vez de hacerlo paso a paso/ cojo, ese hielo/ y le doy directamente calor/ pasa rápidamente de estado sólido a líquido...

Alumnos: [A líquido.

*Respuestas
simultáneas*

Docente: ... y a gaseoso. Se llama sublimación. ¿Vale? Pero ahora, eso es con calor. Ahora, yo, al mismo de antes, que lo tenemos en estado gaseoso, si le doy frío, ¿qué es lo que va a pasar? ¿qué es lo que pasaba con la nube, en el ciclo del agua?

Alumno: Pues que/ con el frío el agua se va.

Docente: ¿Cómo? ¿Con el frío qué?

Alumnos: Pues que el agua caía.

Docente: El agua caía [echo]. Pero, ¿qué es lo que pasaba ahí?

Alumnos: Que llueve.

*Respuestas
simultáneas*

Docente: Con el frío, ¿qué le pasa al vapor de agua?

Alumnos: ...

*Respuestas
simultáneas*

Docente: Vapor de agua. Yo tengo mi vapor de agua. Ya está en la nube. Y ahora ya está, bueno, el vapor de agua, el vapor está ahí.

Alumno: Eh, que/ que se vuelve sol- se vuelve líquido.

Fragmento 43 Doc3

Docente: Vale en el 19 el emperador Augusto, completo la conquista de Hispania y ¿en cuántas provincias quedó dividida?

Alumno: en tres [+]

Docente: ¿Cuáles? Silvia

Alumna: Lusitania

Docente: [echo] Lusitania, más alto

Alumna: Bética

Docente: [echo] Bética.

Alumna: [..]

Docente: ¿Alejandro?

Alumnos: Tarraconense.
Docente: Y la Tarraconense, [echo] muy bien. La romanización. Durante el paso de la romanización hay tres hechos importantes que marcan ese momento. Marisa, ¿cuáles son?
Alumna: [¨]
Docente: Sofía, ¿cuáles son?
Alumna: Adopción del Latín.
Docente: [echo] Adopción del Latín, ¿cuál más?

Fragmento 44 Doc4

Docente: What is deciduous trees?
Alumnos: ...
Docente: Daniel.
Alumnos: <L1- arboles caduca- L1>.
Docente: <L1- Arboles de hoja [¨]- L1>
Alumnos: <L1-Caduca- L1>
Docente: What does it mean? <L1-Que significa eso? - L1>
Alumno: <L1-Erm, que las hojas [...] en cierto tiempo se caen. - L1>
Docente: <L1-Vale, y los que no son- L1> deciduous are[¨]
Alumnos: <L1-Perennes- L1>
Docente: In Spanish, OK. And in English? Maybe.
Alumna: Evergreen
Docente: Evergreen, OK?

Fragmento 45 Doc5

Teacher: OK. We've got two more metals here, which ones?
Student: Gold and silver.

Fragmento 46 Doc5

Teacher: Move. And what after did they move?
What were they following?

Students: Animals.

Gran parte de las preguntas del profesorado al alumnado son preguntas con bajo reto cognitivo al ir dirigidas hacia una respuesta preconcebida. En nuestra observación hemos hallado escasa muestra de preguntas-respuestas que aporten algo más que simplemente comprobar el conocimiento y permitan turnos extendidos por parte del alumnado, por ejemplo, cuando el docente plantea una situación a modo de problema, para hallar una solución a través del discurso colectivo.

5.1.3.2. Obtención mediante pistas (respuestas guiadas)

Como parte del andamiaje discursivo que proporciona el docente al alumnado hallamos esta estrategia que con relativa facilidad podríamos atribuir al contexto del aula de forma casi inequívoca donde el docente, conociendo la respuesta, se resiste a ofrecerla y es el alumnado quien tiene que llegar a dilucidarla (Mercer, 1995).

La Obtención mediante pistas, como ya habíamos anticipado, puede ser interpretada en sentido amplio, el docente ofreciendo pistas sin desvelar la respuesta, o bien ofreciendo frases incompletas que el alumnado ha de completar. Seguramente por tratarse de un contexto de educación primaria, esta técnica ha obtenido un número apreciable de coincidencias en la segunda de estas variables, cuando en otros niveles educativos no estaría apenas presente.

Con anterioridad nos habíamos referido al nombre que en la traducción en español (Mercer, 1997) recibe esta técnica que sugiere que el docente ofrece pistas al alumnado para que este dé con la respuesta a sus preguntas. Por una parte, observamos que ciertamente es una forma de obtención de información del alumnado mediante el uso de una estrategia discursiva; al mismo tiempo, el uso de la palabra “pista” nos parecía un término que

implicaba un reto cognitivo en el oyente, disparando su pensamiento en busca de una respuesta, como puede suceder en aquellas situaciones de carácter lúdico, cuando el oyente trata de adivinar una palabra que el hablante tiene en su conocimiento y desea compartir. Sin embargo, el análisis de esta técnica nos ha permitido observar que, por un lado, el objetivo principal del docente no es en todo momento que el alumnado adivine qué tiene en mente, sino que contribuya a un pensamiento ya iniciado y que se está construyendo de forma colaborativa. Por otro lado, el uso de la palabra obtención en este sentido que explicamos nos hace pensar en una consecución, cuando en realidad, el docente obtiene una respuesta porque él mismo la ha comenzado a sugerir. Por estos motivos, pensamos que era más congruente el uso de un término que describiera de forma más precisa la técnica con la que estábamos trabajando; la etiqueta “Respuesta guiada” nos parece que refleja tanto el objetivo como el funcionamiento de esta estrategia de forma más fiel.

Para la identificación de esta estrategia, la investigadora ha recurrido a la observación de rasgos prosódicos en el discurso del profesorado y en el comportamiento del alumnado en el turno de conversación adyacente. Para nuestro análisis, utilizamos el símbolo [ː]¹⁴ representando una prolongación de la entonación utilizada en una frase inacabada, dirigida al alumnado con el objeto de que fuera completada. Para una identificación más asequible de este fenómeno hemos conservado esta glosa en los fragmentos que introducimos a continuación.

Fragmento 47 Doc1

Alumnos: El agua pasa de líquido a sólido a los / *Leyendo*
cero / grados.

Docente: Bien. ¿Vosotros sabéis lo que
significan esas siglas, ¿no? ¿Cero
grados [ː]?

Alumnos: Centígrados

*Respuestas
simultáneas*

¹⁴ Ver relación de glosas (Anexo III).

Docente: Centígrados, que es, en lo que nosotros medimos la temperatura. Bien, ¿cómo se llama este proceso?

Fragmento 48 Doc3

Alumnos: La necrópolis erm, era, donde estaban las tumbas, donde estaban las tumbas

Docente: [donde se hacían los en ["]]

Alumnos: Enterramientos *Respuestas simultáneas*

Docente: Enterramientos, muy bien...

Fragmento 49 Doc5

Teacher: Today, we're gonna see the second part of pre-history and, which are the three Ages?

Students: Stone Age, Bronze Age and Iron Age. *Respuestas simultáneas*

Teacher: Very good. So, now we have Copper[""]?

Students: Age *Respuestas simultáneas*

Fragmento 50 Doc5

Teacher: Do you remember which fact / which fact / erm / made that we changed from pre-history to history? What happened? We said that here today?

Students: Write *Respuestas simultáneas*

Teacher: They learned ["]?

Students: To write *Respuestas simultáneas*

Fragmento 51 Doc6

	<i>That is right, you can see through the glass and bottle</i>	<i>Aplicación informática interactúa con el alumnado</i>
Teacher:	OK, you can see through the glass and bottle. What is the property? The property, what is if you can see through it is [..]	
Students:	Transparent.	
Teacher:	They are transparent	
	<i>Collect the objects made from a natural material</i>	<i>Aplicación informática interactúa con el alumnado</i>
Teacher:	OK? natural material [echo] natural material, erm, Isabel.	
Student:	...	Registra respuesta en ordenador
Teacher:	OK	
	That is right wood is a natural material that comes from trees.	Aplicación informática interactúa con el alumnado
Teacher:	OK? Wood is a natural material and comes from [..]	Respuesta guiada
Student:	...	Silencio
Teacher:	trees, <L1-madera - L1>. Can we go on?	

En el ejemplo Doc6 se percibe un uso que no recibe la respuesta por parte del alumnado, por lo que la docente ofrece la respuesta.

Para finalizar, observamos un ejemplo de un uso infructuoso de esta técnica. En este ejemplo se observa cómo el alumnado cree estar apoyando su construcción del mensaje en el andamio proporcionado por el docente, y se guiaba por sus expectativas sobre cómo iba a proceder la interacción. Sin embargo, el intercambio fue poco exitoso, y el docente se vio obligado a

modificar la estrategia empleada, pues el propio docente había alterado las expectativas del alumnado.

Fragmento 52 Doc5

Teacher: No, first ... Which is the first Metal Age?
Students: Copper
Teacher: The second one?
Students: Bronze Age.
Teacher: OK. And they used bronze [..]
Students: Iron Age.
Teacher: No. You're not listening. And you used ... and they used bronze for what things?
Students: Weapons

5.2. Análisis de la observación en el aula

Tras este compendio de muestras de las técnicas discursivas en las que basamos nuestro estudio vamos a mostrar los datos obtenidos a través del tratamiento de los resultados de observaciones en clase.

Como ya se ha explicado a lo largo del documento, nos vamos a referir a tres observaciones en clase para el uso de la L1 y otras tres observaciones para el uso de la L2. Una vez transcrito el discurso de cada uno de estos eventos y tratada la información, nuestro análisis con el software de concordancias arroja un total de 7.983 palabras transcritas en el caso de los tres textos en lengua materna (L1), y que para las tres clases en inglés (L2) en las que se estuvo presente es de 6.640 palabras.

El siguiente paso de nuestro análisis ha sido identificar el empleo de las técnicas discursivas en ambos conjuntos. Adicionalmente, para esta labor, la herramienta informática empleada nos ha permitido realizar un seguimiento de los valores acontecidos con gran minuciosidad.

En la Figura 23 que introducimos más adelante se ofrece un resumen de las concordancias halladas. Se encuentran distribuidas a lo largo de las

distintas filas las técnicas discursivas que vamos a emplear en nuestro análisis. Se ha decidido trabajar con un total de 12 técnicas, que aparecen en la tabla sin un orden preestablecido que indique prioridad o importancia de unas sobre otras, y que van desde “Confirmaciones” hasta “Obtención mediante pistas”.

En un análisis vertical, la primera columna para cada idioma (L1 y L2) muestra el valor absoluto de identificaciones de cada tipo. En el caso de L1 fueron identificadas 1.038 expresiones asociadas a las técnicas discursivas que hemos seleccionado para el estudio, cifra que para L2 fue de 1.798 expresiones.

Asimismo, las columnas L1 (%) y L2 (%) nos muestran la presencia porcentual de la técnica en el total de las doce técnicas en cada idioma (análisis vertical). Por ejemplo, las técnicas discursivas más empleadas en términos relativos en español son los marcadores del discurso (21,30%), los elementos cohesivos (17,00%), las confirmaciones (13,80%) y las preguntas (13,30%). En el caso de L2 la distribución es sensiblemente distinta: las recapitulaciones se sitúan en primer lugar (33,90%), seguidas a distancia de los marcadores del discurso (13,10%), elementos cohesivos (12,70%), preguntas (11,50%) y repetición de palabras clave (10,80%).

En el lado contrario se observa que técnicas discursivas como Repetición correctiva (0%), Reformulación correctiva (0,20%) u Obtención mediante pistas (2,9%) tienen una presencia escasa para el idioma español (L1). En el caso del inglés (L2) las técnicas discursivas de menor ocurrencia son la Reformulación correctiva (0,6%), la Elaboración (0,9%) y la Repetición correctiva (1,1%).

Así mismo se muestran columnas denominadas “Técnica (%)” tanto para L1 como L2, en la que según el número absoluto de expresiones detectadas en cada idioma se hace un análisis porcentual de la presencia de la técnica comparando un idioma con otro (análisis horizontal). Aquí la casuística es muy variada, y por ejemplo encontramos técnicas discursivas que tienen un uso similar en los dos idiomas, como Repetición a modo de eco (75 detecciones, un 49,7%, en L1 y 76 detecciones, un 50,3%, en L2), o Marcadores del discurso

(221 en L1 y 235 en L2). En el otro extremo la técnica Repetición Correctiva no tiene ninguna detección en español (0%) y 20 en inglés (100%), o las Recapitulaciones son diez veces más frecuentes en inglés (61 observaciones en español por 610 en inglés).

Las dos últimas columnas, bajo el epígrafe de Total, muestran el sumatorio de expresiones de ambos idiomas para cada técnica, y su importancia porcentual en función de unas y otras técnicas. Aquí estaría en primer lugar las recapitulaciones (671 observaciones entre los dos idiomas y un 23,7% del total de todas las técnicas), los marcadores del discurso (16,1%), los elementos cohesivos (14,2%) y las preguntas (12,1%).

TÉCNICA DISCURSIVA	L1 (ESPAÑOL)		L2 (INGLÉS)		TOTAL	
	Observaciones	L1 (%)	Observaciones	L2 (%)	Observaciones	Idioma (%)
Confirmaciones	143	13,8%	99	5,5%	242	8,5%
Repeticiones a modo de eco	75	7,2%	76	4,2%	151	5,3%
Repetición correcta	0	0,0%	20	1,1%	20	0,7%
Elaboración	12	1,2%	16	0,9%	28	1,0%
Reformulación correcta	2	0,2%	10	0,6%	12	0,4%
Exhortaciones	71	6,8%	49	2,7%	120	4,2%
Resúmenes (We-statements...)	61	5,9%	610	33,9%	671	23,7%
Elementos cohesivos (referencias)	176	17,0%	228	12,7%	404	14,2%
Marcadores del discurso	221	21,3%	235	13,1%	456	16,1%
Repetición de palabras clave	109	10,5%	195	10,8%	304	10,7%
Preguntas	138	13,3%	206	11,5%	344	12,1%
Obtención mediante pistas	30	2,9%	54	3,0%	84	3,0%
Total	1.038	100,00 %	1.798	100,0%	2.836	100,0%

Figura 23. Análisis de concordancias.

Sin embargo, el análisis no sería del todo consistente entre los dos conjuntos de observaciones, el sumatorio de identificaciones de estrategias discursivas de L1 por una parte y por otra el de L2, si nos limitásemos a los valores absolutos de cada conjunto. Como hemos comentado, el total de palabras observadas es distinto en los dos grupos (1.038 en español y 1.798 en inglés), con lo que sería necesario atender a su importancia porcentual dentro de cada idioma.

En la siguiente tabla de frecuencias se muestra, además de las ya consabidas identificaciones para cada técnica en cada uno de los idiomas, su frecuencia relativa respecto al total. Se ha preferido emplear el tanto por mil (‰) por su mejor comprensión en función de los resultados obtenidos. Así en la columna “Frecuencia ESP” comprobamos que del total de estrategias discursivas en L1 se han identificado prácticamente en 130 ocasiones por cada mil palabras totales, mientras que en el caso de L2 el tanto por mil supera el valor de 278, más del doble que en L1.

TÉCNICAS DISCURSIVAS	L1 (Español)	L2 (Inglés)	FRECUENCIA ESP (‰)	FRECUENCIA ING (‰)
Confirmaciones	143	99	17,913	15,325
Repet. a modo de eco	75	76	9,395	11,765
Repet. correctiva	0	20	0,000	3,096
Elaboración	12	16	1,503	2,477
Reformulación correctiva	2	10	0,251	1,548
Exhortaciones	71	49	8,894	7,585
Resúmenes (We-statements)	61	610	7,641	94,427
Elementos cohesivos (referencias)	176	228	22,047	35,294
Marcadores del discurso	221	235	27,684	36,378
Repetición de palabras clave	109	195	13,654	30,186
Preguntas	138	206	17,287	31,889
Obtención mediante pistas	30	54	3,758	8,359
TOTAL	1038	1798	130,026	278,328

Total palabras profesorado ESP 7.983

Total palabras profesorado ING 6.460

Figura 24. Conteo y frecuencia de técnicas discursivas halladas.

A grandes rasgos podríamos realizar dos grandes bloques en las estrategias discursivas, en función de la magnitud de frecuencia de uso de un idioma respecto al otro.

En un primer bloque podríamos incluir aquellas estrategias que tienen una frecuencia de observación en ambos idiomas comparable, o, al menos, que no tienen diferencias muy considerables. Aquí estarían las Confirmaciones (17,91‰ en L1 respecto a un 15,33‰ en L2), las Exhortaciones (8,89‰ frente a un 7,59‰), las Repeticiones a modo de eco (9,40‰ frente a un 11,77‰) o los Marcadores del discurso (27,68‰ en L1 por un 36,38‰ en L2). También, grosso modo, en este primer bloque de analogías podríamos incluir los elementos cohesivos (22,05‰ frente a un 35,29‰), la Elaboración (1,50‰ frente a un 2,48‰) o incluso las Preguntas (17,29‰ frente a un 31,89‰).

En un segundo gran bloque podríamos incluir a las estrategias discursivas cuya frecuencia de uso es mayor del doble en un idioma respecto al otro. Un hallazgo a destacar es que en este segundo bloque donde la frecuencia de uso de la técnica supera ampliamente a la del otro idioma, en todos los casos la frecuencia predominante es el inglés. Así en Repetición de palabras clave la frecuencia es de 13,65‰ en L1 (español) frente a un 30,19‰ en L2 (inglés). En términos similares, la Obtención mediante pistas (Respuesta guiada) es de un 3,76‰ en L1 frente a un 8,36‰ en L2. Y las diferencias se acrecientan en técnicas como la Reformulación correctiva (0,25‰ frente a 1,55‰), las Recapitulaciones (7,64‰ frente a 94,43‰) y la Repetición correctiva (0,00‰ frente a 3,10‰).

En el sumatorio de observaciones detectadas en técnicas discursivas, la frecuencia constatada en L1 (español) es de 130,03‰ cuando en L2 (inglés) es más del doble: 278,33‰.

5.3. Cuestionarios

En la última fase de presentación de resultados introduciremos los hallazgos procedentes de las encuestas realizadas al alumnado y al profesorado en forma de gráficas de forma independiente.

5.3.1. Alumnado

Con el fin de no adoptar presuposiciones, preguntamos al alumnado de las dos lenguas (L1 español y L2 inglés, por separado) por su grado de comprensión sobre lo que se explica en la asignatura (GRÁFICO A-1). Esta pregunta podía arrojar luz sobre la cohesión de los mensajes del profesorado, al ser planteada desde la percepción que de dichos mensajes tienen los receptores. Aunque a priori pueda parecer que esta cuestión será de mayor relevancia en las clases impartidas en lengua extranjera, para nuestro estudio constituía una cuestión de rigor plantearla, puesto que queremos llevar a cabo un análisis contrastivo y necesitamos conocer en profundidad los ámbitos de análisis y hasta qué punto pueden ser comparables. La pregunta fue planteada en porcentaje aproximado de comprensión y su formulación exacta no se restringía al habla del profesorado, que, si bien predominante, como veremos, no es la única que tiene lugar en estos contextos. La formulación concreta fue: ¿Cuánto dirías que entiendes del lenguaje que se utiliza en la asignatura de Conocimiento del Medio (*Science*) tanto por el profesor/a como por tus compañeros/as?

La información que extraemos de esta cuestión por un lado puede aportar información en contra de la expectativa que generan cada uno de nuestros contextos (L1 y L2), ya que se puede creer que el alumnado en la clase impartida en español comprende todo el lenguaje que se utiliza, como hablante nativo de la lengua que es, cuando no parece ser así, si bien, sí es cierto que el alumnado que declaraba comprender todo en español era superior al de L2 (30% respecto a un 19%).

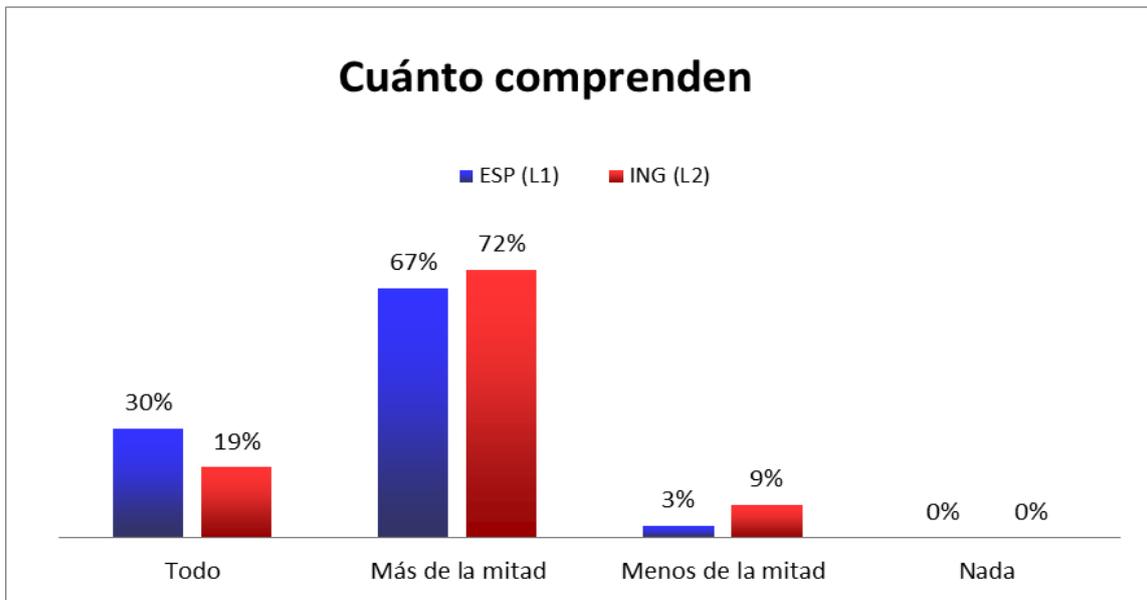


Gráfico A-1. Percepción de su grado de comprensión del lenguaje usado en clase.

Como quiera que esta percepción de su comprensión es subjetiva, decidimos indagar en aspectos más concretos sobre la comprensión del mensaje, por ello, en una cuestión subsiguiente enfrentamos al alumnado con un ejercicio de concienciación sobre el lenguaje académico. Invitamos al alumnado a considerar por separado el lenguaje de la disciplina, en comparación con otras asignaturas (Gráfico A-2). Se pretendía obtener la opinión del alumnado sobre el grado de complejidad de la asignatura que estamos analizando, Conocimiento del Medio (L1) y *Science* (L2), con el propósito de descartar algún tipo de dificultad añadida por tratarse de la asignatura que habíamos preseleccionado durante nuestro diseño de investigación; y a priori observamos que no hay gran polarización en las respuestas, siendo un porcentaje superior al 60% en ambos idiomas el alumnado que no aprecia mayor complejidad en el lenguaje por el hecho de tratarse de la asignatura mencionada. Tanto en L1 como en L2 la asignatura tiene un grado de complejidad en el lenguaje similar a otras, o en la media de las impartidas.

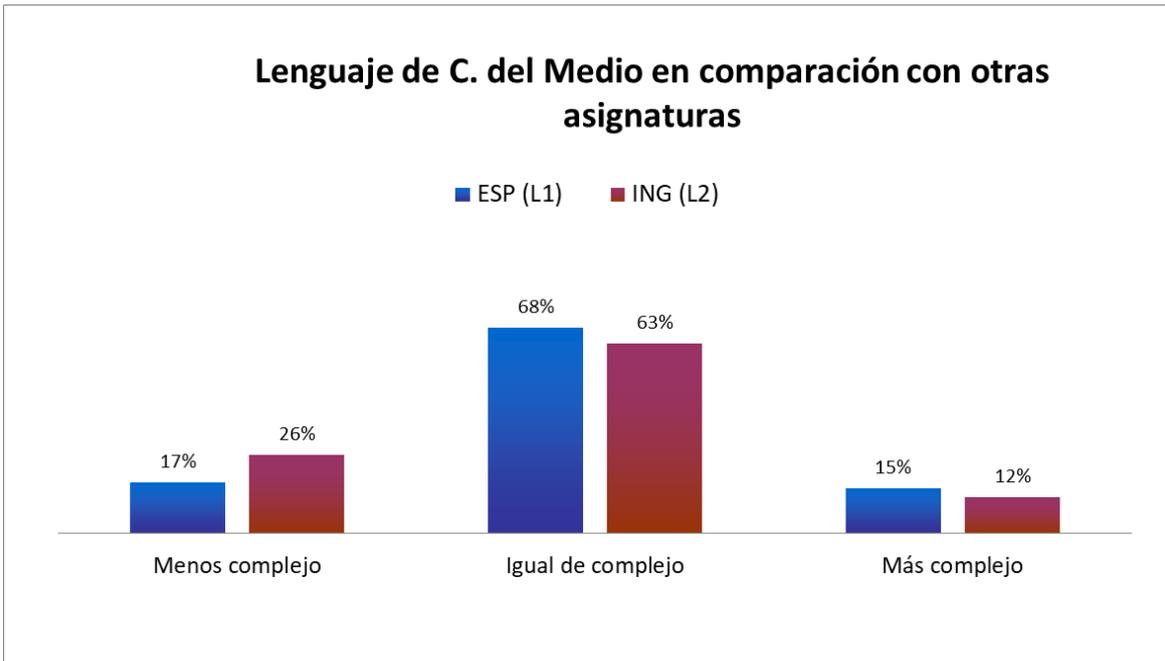


Gráfico A-2. Opinión sobre la dificultad del lenguaje propio de la asignatura.

En cuanto a la comprensión de los mensajes, el alumnado fue encuestado desde varios puntos de vista. Esta pregunta consistía en un total de tres afirmaciones y se le pedía al alumnado que indicara las ocasiones en que le ocurría lo que indicaba cada descriptor. La afirmación “Si no comprendes una explicación, prefieres no preguntar al docente, aunque continúes sin entenderla” y el análisis contrastivo de este comportamiento (Gráfico A-3) sí deja entrever una tendencia más frecuente en L2 a evitar preguntar al docente ante la falta de comprensión: la respuesta “a veces” y “siempre” es mucho más usada entre el alumnado que recibe la asignatura en inglés.

Actitud hacia preguntar al docente

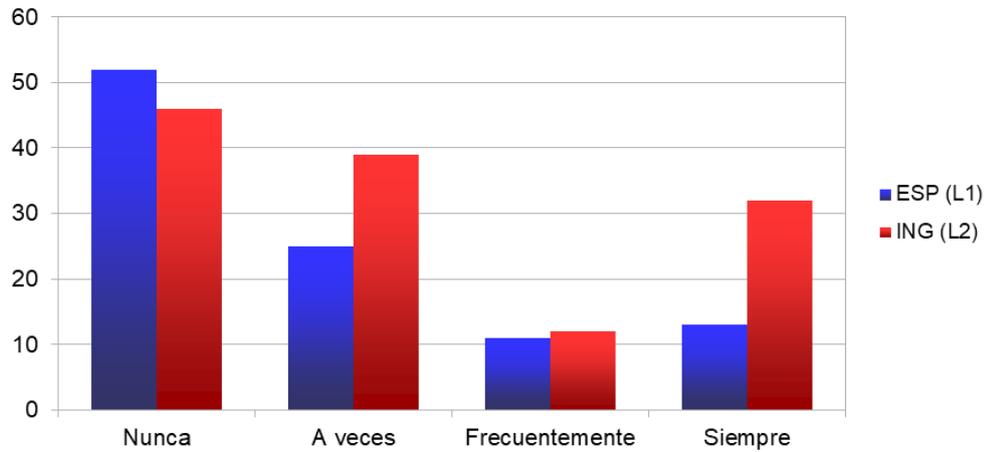


Gráfico A-3. Preferencia a preguntar al docente.

Esta pregunta que acabamos de abordar podremos ponerla en perspectiva tras analizar las respuestas del profesorado (Gráfico P-17) y cómo suelen constatar el grado de comprensión del alumnado. Por el momento, seguiremos profundizando en esta área desde la perspectiva del propio alumnado. Para ello, introducimos una nueva cuestión. En esta ocasión se le preguntaba al alumnado por sus sensaciones ante preguntar en voz alta al docente (Gráfico A-4) y observamos un comportamiento de respuesta idéntico en ambos idiomas.

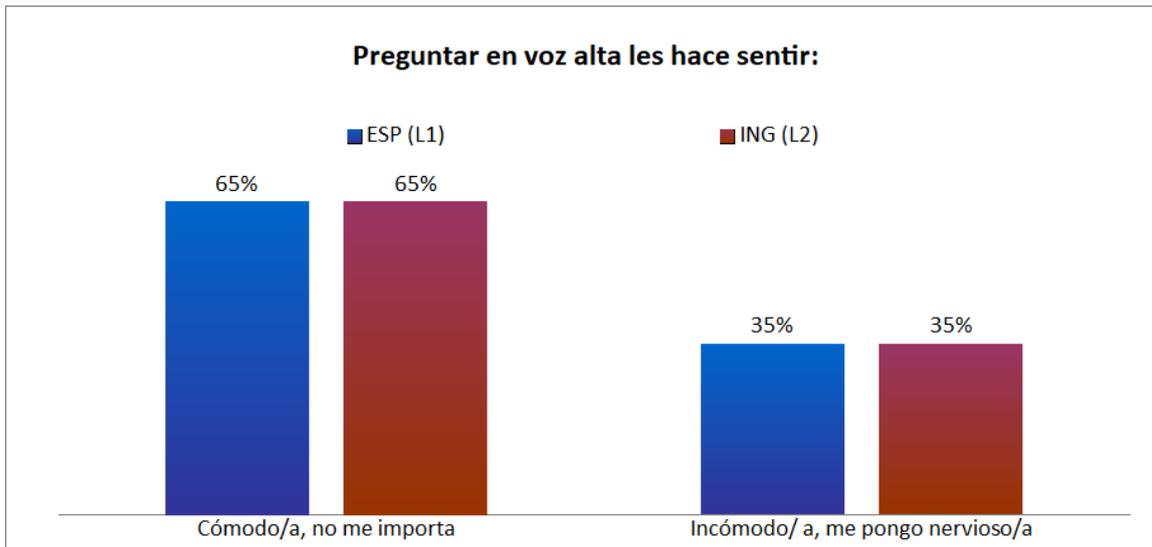


Gráfico A-4. Actitud hacia preguntar en voz alta.

Aunque existe un porcentaje por encima del 30% del alumnado en ambos idiomas que reconoce sentirse incomodado por la práctica de preguntar en voz alta, casi dos tercios del alumnado utiliza o utilizaría esta estrategia sin reparos tanto en aquellos que acceden al contenido a través de su lengua materna como aquellos que usan inglés. Bien es cierto que no la pregunta no especificaba por la lengua de uso cuando el alumnado recurre a esta estrategia y durante nuestra observación hemos presenciado en el aula AICLE alumnado que usa la L1 en gran medida para dirigirse al docente. También recurrimos a la triangulación por medio de las respuestas al profesorado para esta cuestión, como se verá en el apartado correspondiente, dedicado a los cuestionarios a los docentes.

Siguiendo una línea argumental deductiva, en las preguntas siguientes nos fijamos en la práctica de clase (Gráfico A-5). Antes de proceder a preguntar al alumnado de forma indirecta por su percepción del uso de técnicas discursivas comenzamos preguntando acerca de aquello que es más visible para ellos: las tareas y su papel frente a ellas. Teníamos en mente la matriz propuesta por Cummins (1984) y que ha sido adaptada para el ámbito AICLE. De la que introducimos una versión:

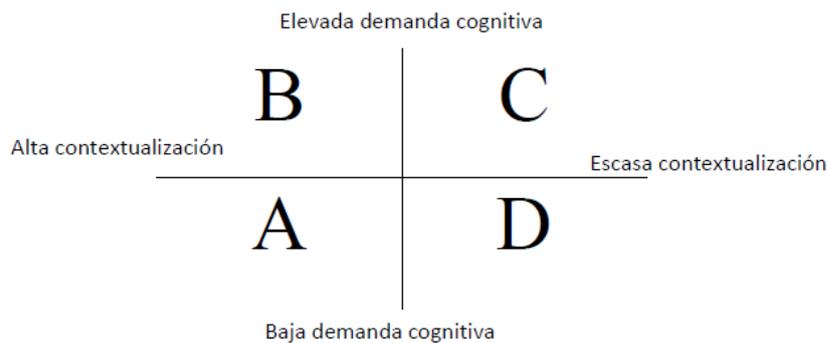


Figura 25. Demandas cognitivas y lingüísticas

Nuestra intención era obtener información sobre la preferencia de realización de determinadas tareas desde la perspectiva del alumnado, lo cual podía aportar un componente de indudable valor. Los informantes, a pesar de su corta edad, mostraron su capacidad para discernir entre diferentes tipologías de tareas, y su preferencia se escoraba hacia lo que la encuesta describía como “Una tarea nueva sobre información ya conocida; seguramente pueda utilizar información que ya sé, pero tendré que ir viéndolo poco a poco”.

En contraposición a las otras opciones que el alumnado ha seleccionado en menor medida, esta opción resaltaba la preferencia por tareas que impliquen retos cognitivos a nivel procedimental, pero desarrolladas dentro de un área de proximidad a sus conocimientos. El resto de opciones que muestra el Gráfico A-5 se refieren a la zona en la que el alumnado puede experimentar un desafío cognitivo a nivel de contenidos y a nivel de procedimientos, siendo de este modo un doble camino cognitivo el que tendría que acometer para acceder a la construcción del conocimiento de la asignatura, y aquella situación en la que el alumnado accede a contenido nuevo a través de tareas que ya conoce. Ambas opciones contaban con no escasa aceptación por parte del alumnado, pero significativamente se mostró preferencia por aplicar nuevos procedimientos a un contenido con el que se está familiarizado.

A través de nuestras preguntas, indagamos acerca de si el alumnado tiene preferencia por trabajo que suponga una demanda cognitiva, aun cuando ello implique que podrían necesitar apoyo por parte del profesorado y la respuesta es favorable, lo que podría situar a este alumnado en un área desde la que cómodamente se puedan introducir un aprendizaje significativo, si se toman las medidas adecuadas para ello tanto en una como en otra lengua.

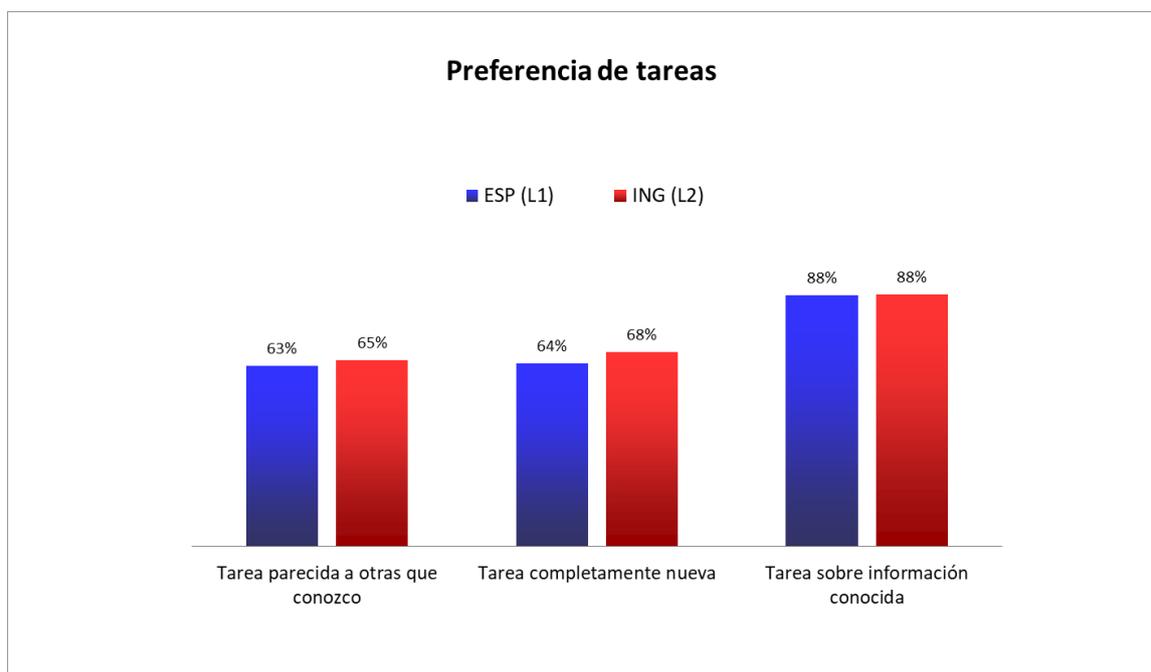


Gráfico A-5. Preferencia de tareas en función de la familiaridad con ellas.

Con respecto a la preferencia de tareas ya conocidas, el alumnado podrá buscar información que le resulte familiar como también podrá recurrir a ello el docente. El gráfico A-6 que se introduce más abajo refleja técnicas llevadas a cabo por los docentes para facilitar la comprensión de su mensaje o del conocimiento de la disciplina y los datos son extraídos de acuerdo con el reconocimiento por parte del alumnado de ellas. Se cuestiona al alumnado sobre la comprensión del mensaje desde que el docente explica algo por primera vez hasta casos como aquellos en los que recurre a gestos o pone en práctica técnicas pedagógicas concretas como el uso de la pizarra o elementos

audiovisuales, o recurre en su discurso a la ejemplificación o repetición de lo que acaba de decir. Los datos arrojan información en una doble vertiente. Por un lado, nos informan de que el profesorado recurre a estas técnicas en ambas lenguas, y no son privativas de un aula monolingüe o del aula AICLE al haber encontrado hallazgos de respuesta positiva tanto en el alumnado en L1 como en L2. Al mismo tiempo, los datos reflejan que cuantitativamente tienen una distribución muy similar en los dos contextos analizados (L1 y L2), ya que no se aprecian grandes diferencias en el análisis contrastivo de estos apartados.

Precisando sobre el diseño de la pregunta, aunque hemos titulado el gráfico tipos de andamiaje, la cuestión se formuló en los siguientes términos: *¿Cuándo comprendes mejor las explicaciones de un tema?* El alumnado tenía la posibilidad de elegir más de una respuesta simultáneamente porque entendemos que, por la naturaleza del contexto investigado, el aula, las opciones que ofrecíamos no pueden ser exclusivas. Por otro lado, al tratarse de un dato que incluye la preferencia de los informantes, nos pareció relevante poder contar con un continuo que nos ofreciera una visión general sobre el resto de técnicas. Por ello escogimos la escala de respuesta tipo Likert para la consignación de la frecuencia. Hemos compartido aquellas situaciones que el alumnado eligió con mayor frecuencia, que se corresponden a estrategias de ejemplificación con la vida real y repetición; su selección tuvo como resultado valores superiores al 80%. Al mismo tiempo se aprecia un incremento de respuesta en correlación con el uso de otras estrategias usadas por el docente más allá de su explicación inicial, como por ejemplo la utilización de imágenes o el uso de la pizarra, que se revelaron como técnicas útiles para el alumnado, independientemente del idioma.

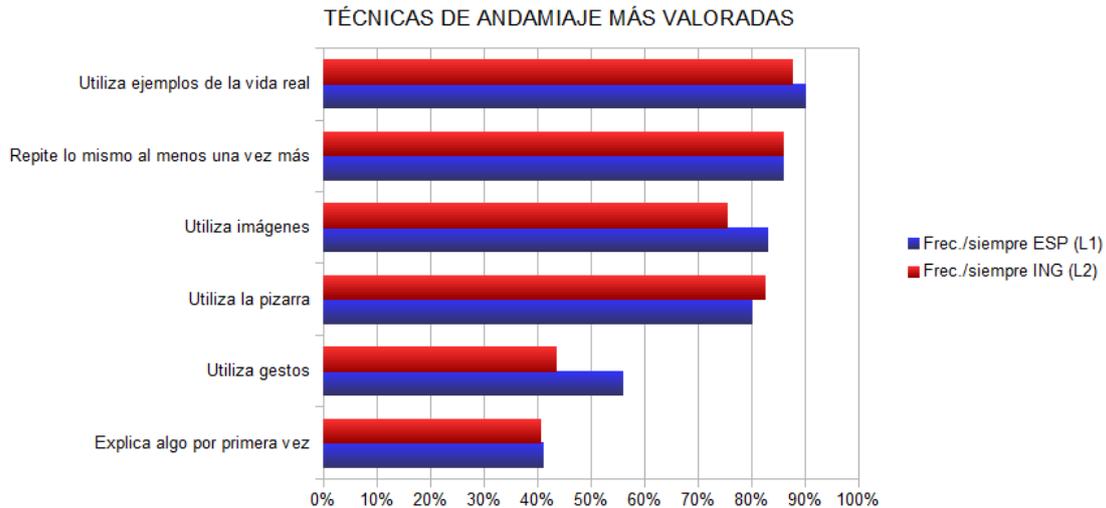
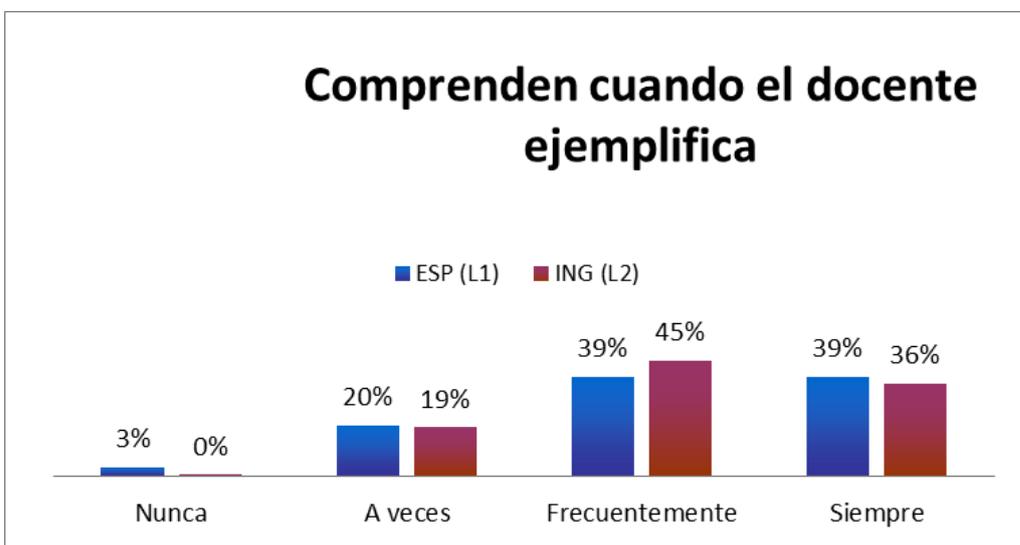
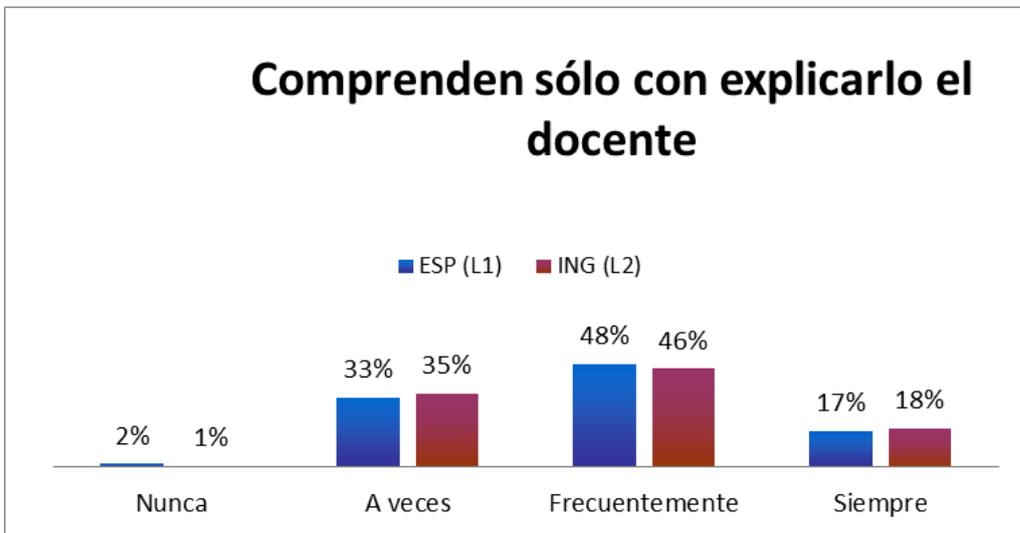


Gráfico A-6. Apreciación de técnicas llevadas a cabo por el profesorado.

En las siguientes gráficas se indagaba en la apreciación del alumnado a diversas técnicas usadas por el profesorado durante la explicación de los temas. Estas cuestiones apuntan al foco de nuestro estudio, las técnicas discursivas que el profesorado emplea en el aula, y deseábamos conocer la apreciación por parte del alumnado de dichos recursos.

Si observamos las respuestas, existe un incremento cuando el docente no sólo realiza una primera aproximación al tema, sino que recurre a ejemplos. El alumnado ve positiva la técnica de la Elaboración a través de ejemplificaciones. Estas dos preguntas analizadas en contraste (Gráfico A-7 y A-8) están en consonancia con la preferencia que el alumnado mostró (Gráfico A-4) donde la estrategia más popular era el uso de ejemplos de la vida real por parte de los docentes.



Gráficos A-7 y A-8. Valoración de la ejemplificación

Por último, deseábamos obtener datos acerca de la influencia que pudiera tener el discurso del profesorado sobre el alumnado (Gráfico A-9). La siguiente pregunta además nos permitió indagar sobre la consciencia del alumnado ante el discurso del profesorado. En este punto sí se constatan diferencias entre L1 y L2, de manera que la mitad del alumnado en inglés se inclina por copiar expresiones de su docente con asiduidad: un 34% lo hace frecuentemente y un 16% siempre.

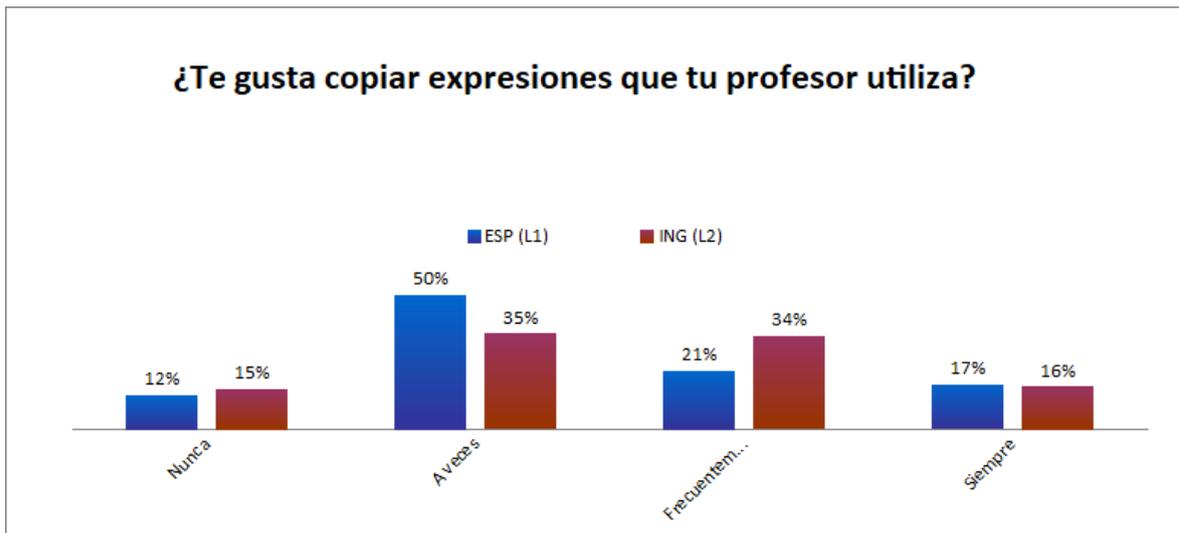


Gráfico A-9. Tendencia a emular el discurso del profesorado.

Para terminar con los datos procedentes de las encuestas del alumnado, introducimos la respuesta a dos cuestiones que fueron abordadas por medio de preguntas abiertas. Nos atrevimos a buscar en el alumnado ejemplificaciones sobre el lenguaje utilizado en clase para explicar las tareas o dar paso a diferentes etapas de la lección. Por medio de esta pregunta corroboramos que las similitudes son bastante reales entre las lecciones en español e inglés dado que tanto el alumnado que ha respondido para una lengua como para otra ha coincidido en expresiones completas que los docentes usaban durante las explicaciones de un tema. Los siguientes son ejemplos: “Do you understand?” “¿Lo repito?” “¿Lo entendéis?” y expresiones similares; “Silence, please”, “Escuchad por favor, silencio”; “For example, like this”, “Por ejemplo”; “I explain”, “Today we are going to study”, “Hoy vamos a ver”, “Hoy vamos a dar”.

5.3.2. Profesorado

Como se comentó en un capítulo previo, nuestro corpus también está formado por un total de 17 docentes que respondieron a la encuesta. Se encontraban impartiendo la asignatura de Conocimiento del Medio bien en

español (Ciencias Sociales y Naturales), bien en inglés como lengua extranjera (*Science*), en los últimos niveles de enseñanza primaria en centros que se encontraban en un punto similar de desarrollo de su programa bilingüe, razón por la cual participaron en el estudio.

En el caso del profesorado no nos pareció relevante recurrir a la distinción entre profesorado de L1 y L2 ya que algunos de ellos impartían la asignatura en ambas lenguas o se habían encontrado impartiendo la asignatura en una y otra lengua en años consecutivos. Como se puede apreciar en el diseño del cuestionario, las preguntas exclusivas al profesorado de impartiendo clase a grupos bilingües (en color azul en el Anexo II) no eran muy numerosas y el resto de preguntas podemos tratarlas, sin apenas matices por motivos de diferenciación de la lengua en que impartían la asignatura.

Se le preguntó al profesorado sobre los tipos de andamiaje para conocer su grado de familiaridad con técnicas que faciliten el acceso al contenido del alumnado (Gráfico P-10). Tanto en andamiaje de lenguas como en andamiaje de contenidos más de dos tercios de los docentes declaraban estar familiarizados con los conceptos.

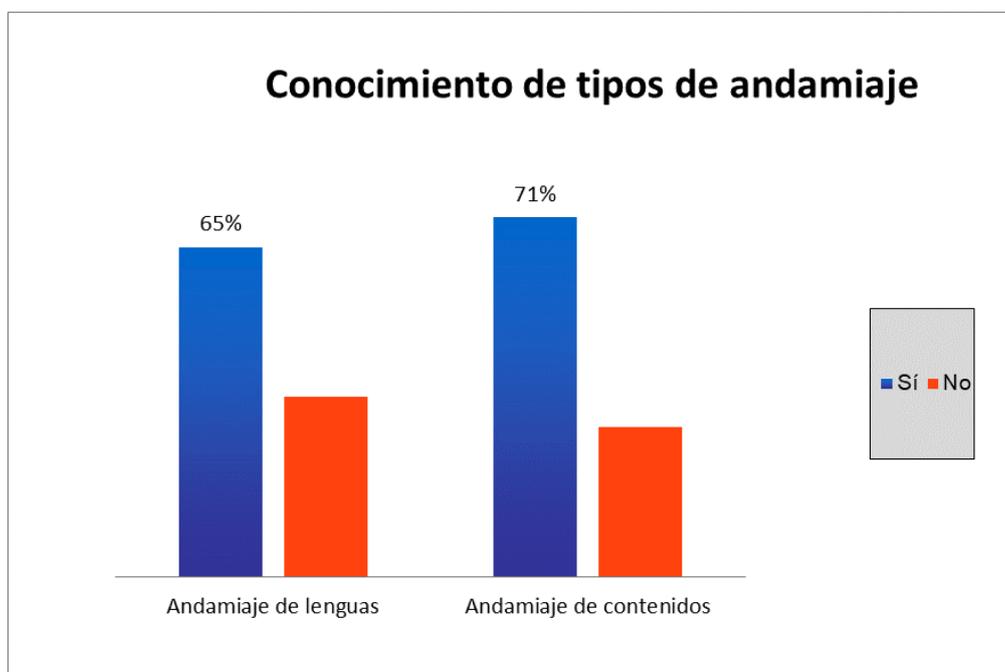


Gráfico P-10. Familiaridad con los tipos de andamiaje.

Aunque la observación nos iba a permitir discernir la existencia o no de determinadas técnicas, se le preguntó al profesorado por el uso que hacen de aquellas estrategias que propician el andamiaje en el alumnado. Las que aquí incluimos son las que el profesorado declaraba utilizar con mayor frecuencia (Gráfico P-11). Todos admitían usar un objetivo suficientemente motivador, un 88% usaba tareas auténticas, un 75% producir un discurso de nivel ligeramente superior y un 69% planteaban un reto lingüístico al alumnado.

Ponemos de manifiesto que cuando en preguntas como esta, en la que se ofrece a los informantes del grupo de profesorado enunciados con los que deben identificarse en mayor o menor medida, las respuestas muestran un alto grado de identificación, lo cual implica que el cuestionario pone a su alcance ítems que son fácilmente identificables.

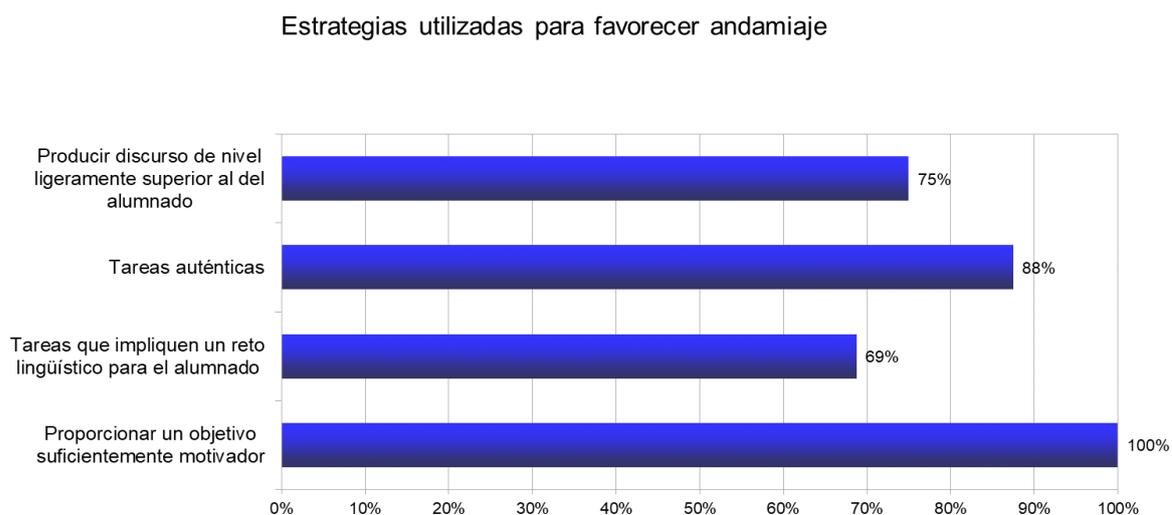


Gráfico P-11. Técnicas para favorecer andamiaje.

Por medio de otra de las cuestiones, se le preguntaba al docente directamente por cómo valoraba su papel en la creación del mensaje al alumno (Gráfico P-12). En este caso se pretendía obtener información acerca del auto-concepto del docente en relación con el acceso al contenido por parte del alumnado, con la comprensión y una posterior aplicación de lo aprendido.

Las respuestas muestran que los docentes se consideran claves en la creación del mensaje. Tanto en los apartados de aplicación, comprensión y acceso del mensaje más del 80% de los docentes consideraban que su papel tenía bastante o mucha incidencia en la génesis del mensaje, considerándose a sí mismos como un elemento articulador de la comunicación con el alumnado.

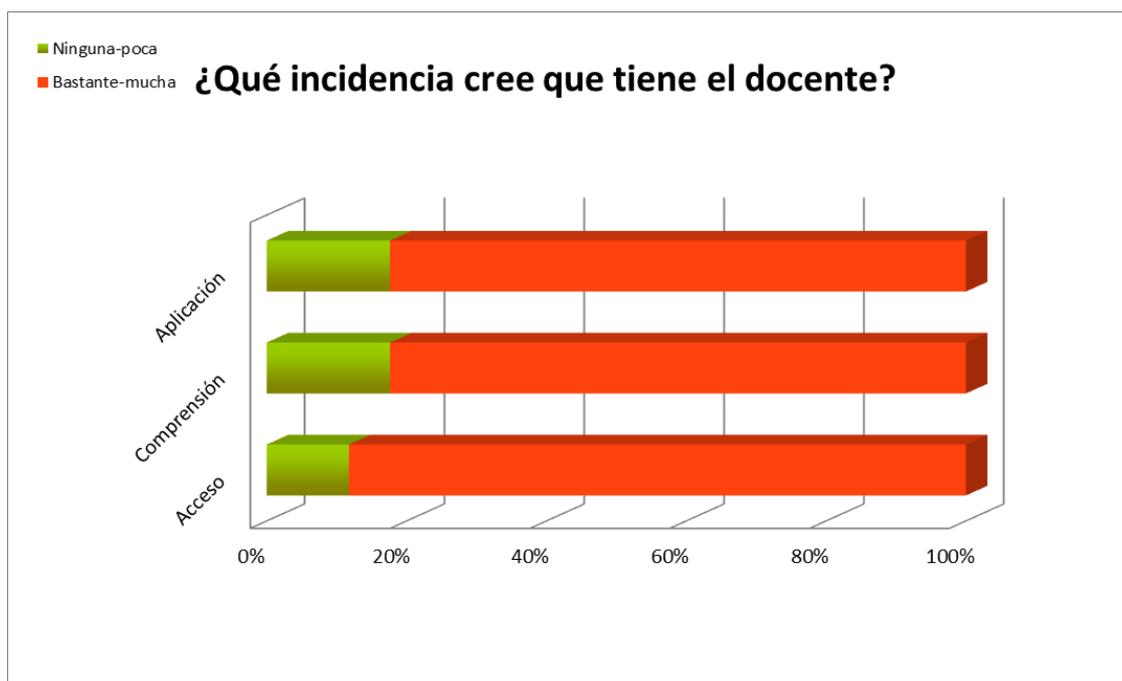


Gráfico P-12. Papel del docente en la creación del mensaje.

En otra de las cuestiones preguntamos por la percepción del docente sobre su posesión del turno de palabra.

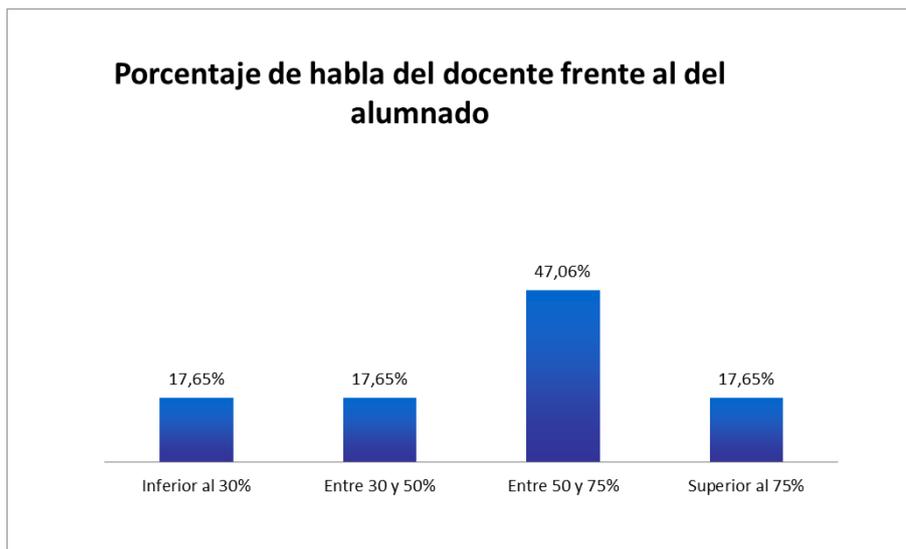


Gráfico P-13. Porcentaje de habla del docente

Las respuestas dadas a esta pregunta evidencian una existencia de habla de profesorado moderada. En torno a un 60% de los docentes dicen tener por encima del 50% de posesión del turno de palabra, lo cual muestra cierto protagonismo frente al alumnado.

La siguiente pregunta iba destinada a obtener reflexiones por parte del profesorado sobre el género discursivo propio de su asignatura (Gráfico P-14). La respuesta de la docencia fue casi unánime, considerando más del 90% de los encuestados que es útil conocer el lenguaje propio de la disciplina que se imparte.

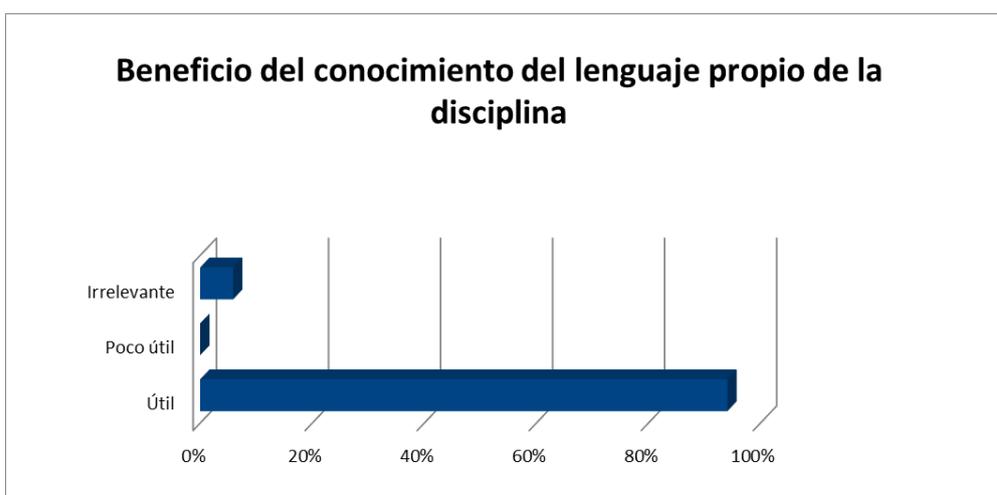


Gráfico P-14. Utilidad de conocer el lenguaje propio de la disciplina.

Pedimos al profesorado que marcaran como realizadas con mayor o menor frecuencia una serie de estrategias relacionadas con el discurso (Gráfico P-15). Aquí podemos encontrar más variabilidad en las respuestas. Entre las técnicas más empleadas se declaran las de poner énfasis en algunas expresiones (76% del total) o usar expresiones de forma recurrente a través de las unidades didácticas (71%). Por otra parte, apenas eran mayoría aquellos que seleccionaban de antemano determinadas formas de lengua (59%) o los que no eran conscientes de la lengua empleada (53%).

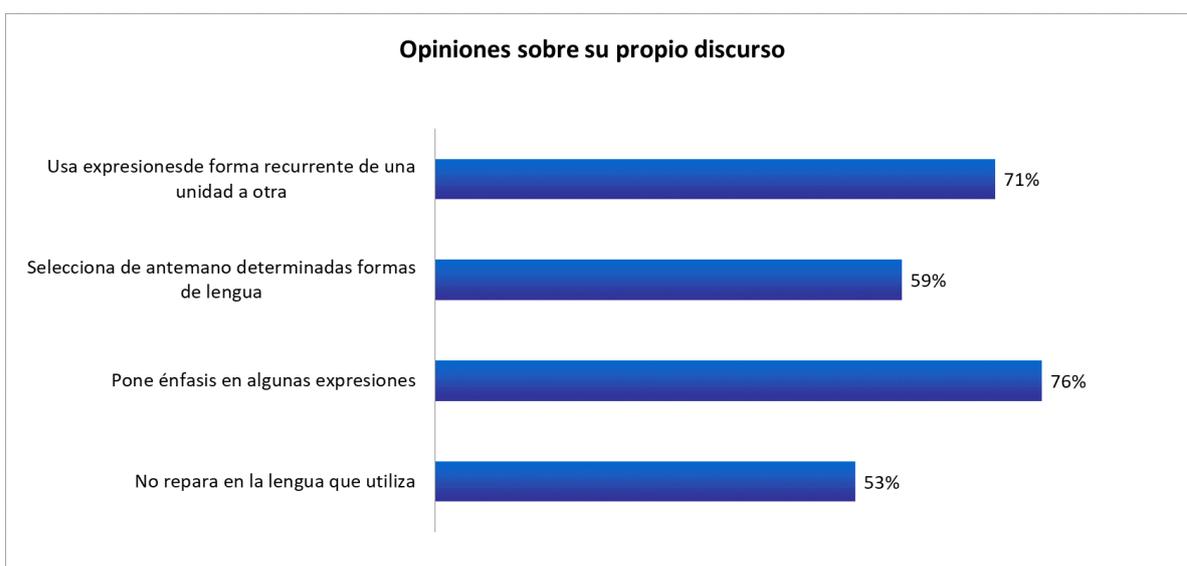
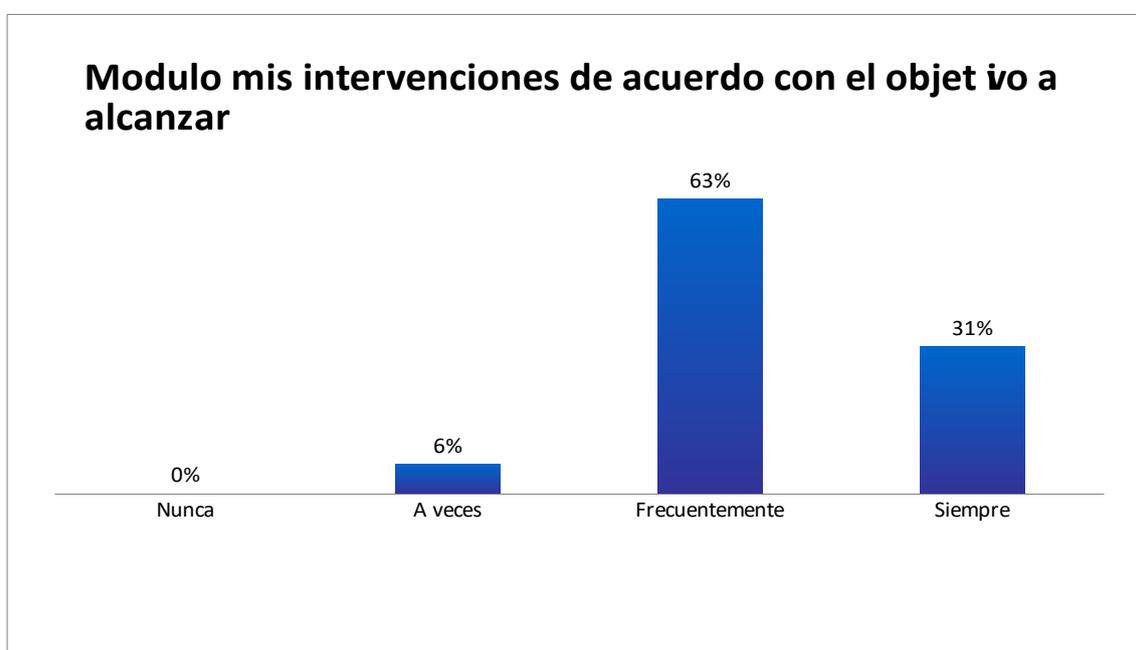
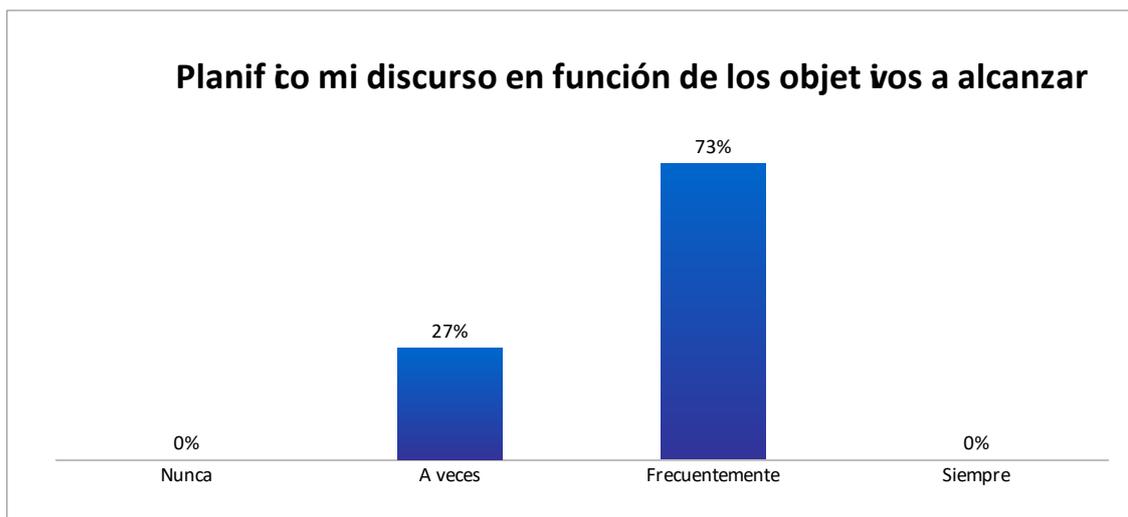


Gráfico P-15. Percepciones sobre su propio discurso.

A continuación, se preguntó por el grado de planificación del discurso y la susceptibilidad de modificación de ese discurso (Gráfico P-16 y P-17). Prácticamente, tres cuartos del profesorado declaraba hacer uso de la planificación, en pos de los objetivos perseguidos, y el 94% del total modulaba sus intervenciones frecuentemente o siempre de acuerdo con esos objetivos. Según los docentes los objetivos obligaban a una planificación y modificación del discurso.



Gráficos P- 16 y 17. Planificaci3n y modulaci3n del discurso.

El cuestionario planteado al profesorado no incluía exclusivamente preguntas cerradas con respuestas predeterminadas en su diseño. Los participantes también tuvieron la oportunidad de responder a preguntas abiertas sobre qué expresiones existen en su repertorio cuando la explicaci3n deviene compleja. De los docentes que respondieron solamente una persona declaraba no reparar en ello por considerarse “natural y espontánea” y dos docentes no reparaban en técnicas discursivas, sino en recurrir a discursos

visuales, resumir la información, etc. La mayoría restante, sin embargo, encontraba en su repertorio docente expresiones que incluían advertencias mezcladas con motivación (por ejemplo, la invitación a una actividad lúdica o competitiva).

Por otra parte, se le preguntó al profesorado por el comportamiento más frecuente para obtener retroalimentación sobre la comprensión del alumnado y las tres posibilidades de respuesta implicaban una aproximación más o menos explícita al fenómeno (Gráfico P-18). Un 92% del profesorado toma la iniciativa, ya sea implícita o explícitamente, para comprobar la comprensión por parte del alumnado, siendo más común la comprobación a través de la práctica (61%).

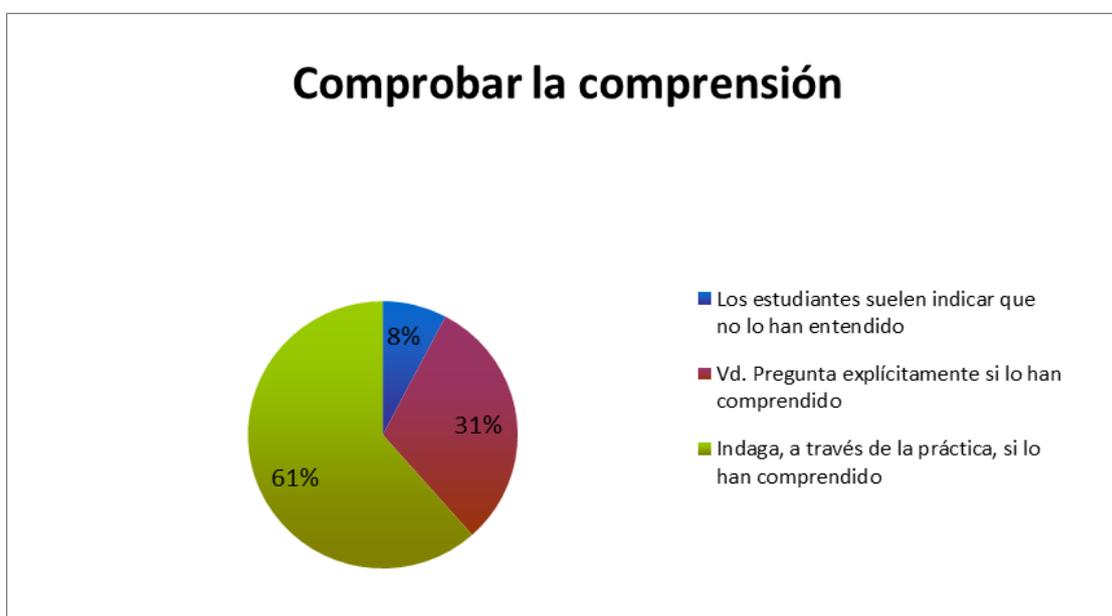
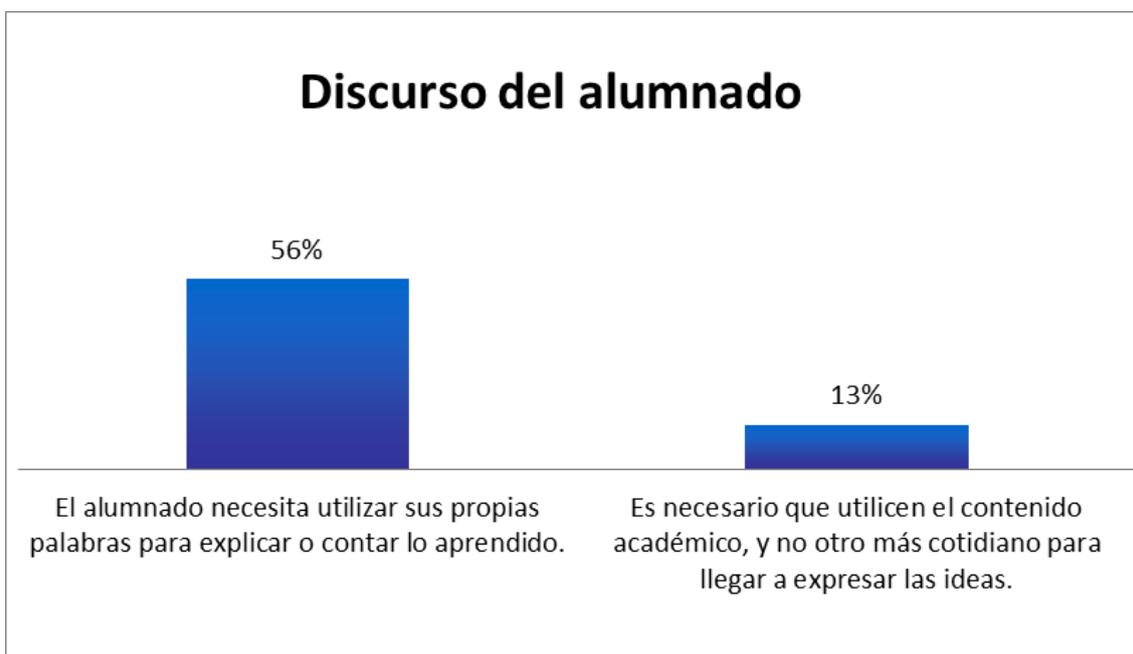
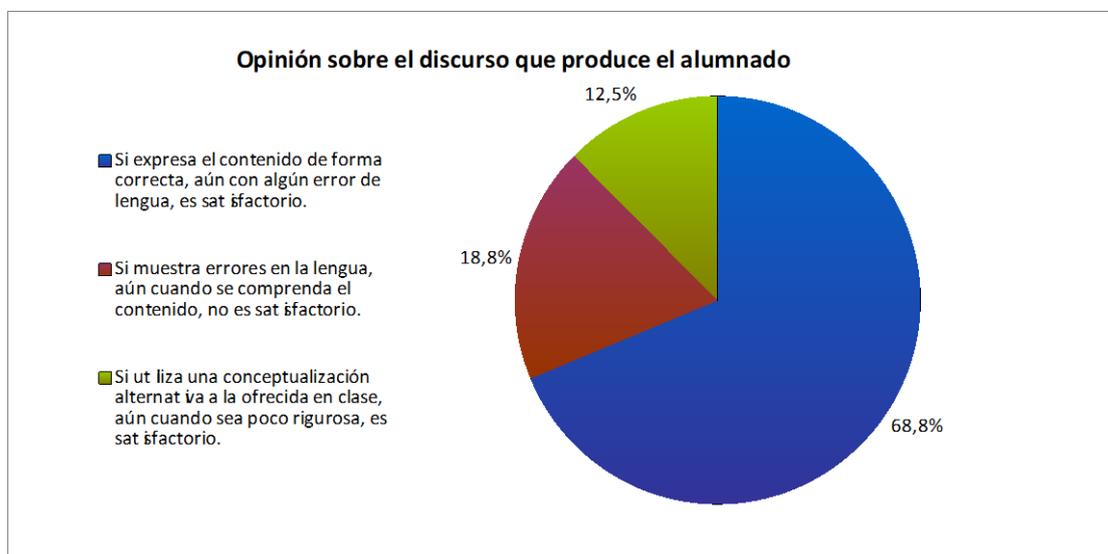


Gráfico P-18. Comprensión del contenido.

Prestando atención a la creación colectiva de significado, preguntamos al profesorado por el uso de la lengua del alumnado y las expectativas en torno a ese uso (Gráfico P-19 y P-20). El 69% del profesorado se muestra satisfecho si el alumnado expresa el contenido de forma correcta, a pesar de incurrir en algún error en la lengua, y es el 19% de los encuestados el que exige que además del contenido se expresen en la lengua correctamente.

De manera análoga es mayoría el profesorado que cree que el alumnado debe expresar lo aprendido con sus propias palabras (56%) y solo un 13% exigen que manejen un lenguaje académico.



Gráficos P-19 y P-20. Opiniones sobre el discurso del alumnado.

Para terminar con esta serie de datos, incluimos resultados obtenidos al encuestar al profesorado sobre técnicas discursivas propiamente dichas (Gráfico P-21). Se le pedía que marcara, según la mayor o menor frecuencia, el recurso a determinadas estrategias cuando se producían episodios de falta de comprensión por parte del alumnado.

Las estrategias que empleaban más del 80% de los encuestados eran las de resumir ideas (88%), recurrir a ejemplos cotidianos (88%), dividir una explicación en partes más simples (81%) o utilizar variaciones en los registros discursivos (81%). También eran mayoritarias las estrategias que comportaban enfatizar las palabras clave (75%) y utilizar variaciones de tono y volumen (63%). La mayoría del profesorado no utilizaba variaciones en la cadencia del discurso (44%).

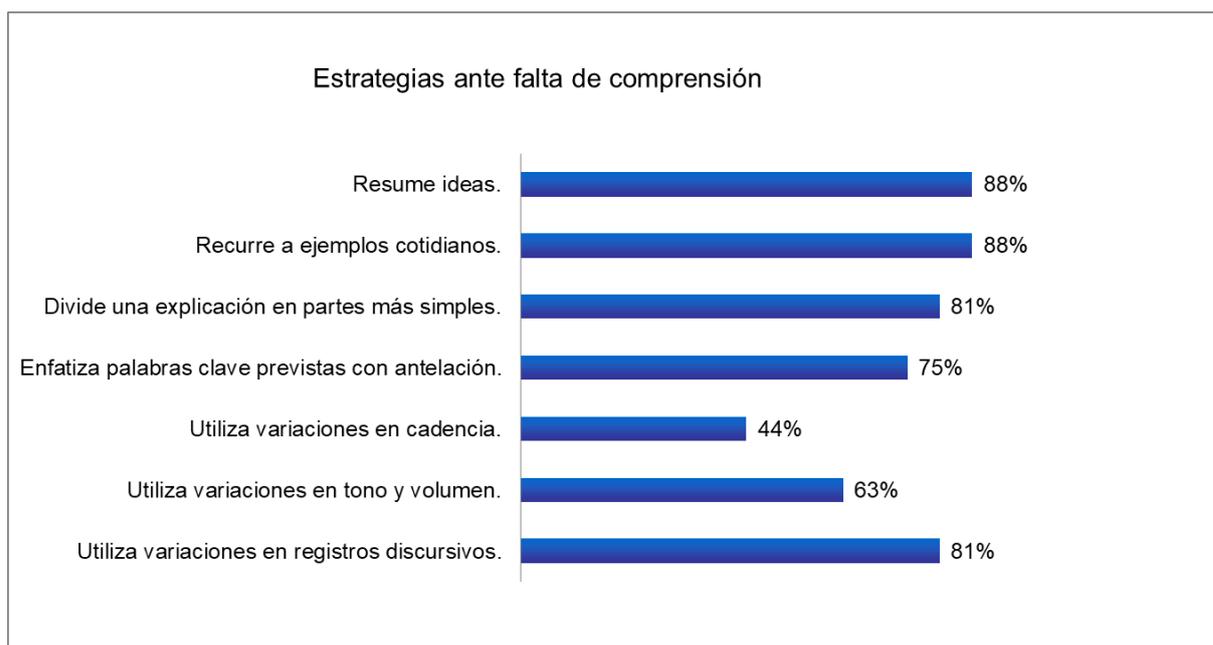


Gráfico P-21. Estrategias ante la falta de comprensión del alumnado.

Finalmente concluimos con esta percepción del profesorado acerca del equilibrio entre lengua y contenidos que contienen sus clases.

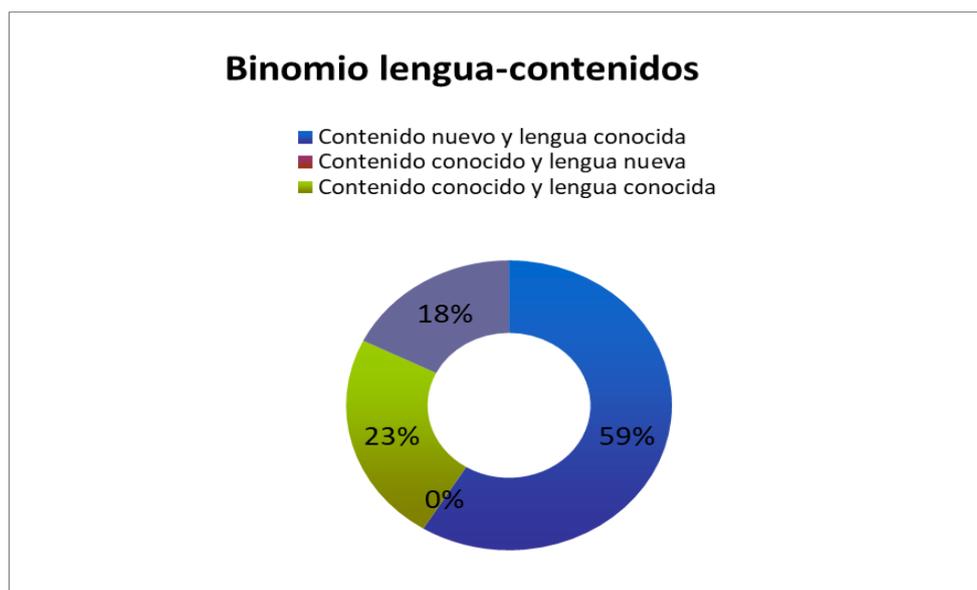


Gráfico P-22. Binomio lengua-contenidos

5.4. Interpretación de resultados

Para la interpretación de los resultados que acabamos de introducir vamos a recurrir una vez más a la clasificación entre aquellos resultados obtenidos mediante el análisis de las transcripciones y aquellos procedentes de las encuestas, con la salvedad de que interpretaremos los datos referidos a los cuestionarios en un mismo apartado, aunque se traten de encuestas a alumnado y a docentes. Ello es así porque, des nuestro punto de vista, el interés de estos datos radica en la posibilidad que tenemos con ellos contrastar nuestras fuentes de información, de manera que utilizaremos la información que acabamos de extraer para realizar un análisis global de los informantes (tanto docentes, como alumnado) que actúan en el contexto del aula que analizamos. A lo largo de la interpretación recurriremos a información extraída de la observación en el aula que llevó a cabo la investigadora cuando sea necesario perfilar aspectos de los resultados.

5.4.1. ANÁLISIS DE LAS TRANSCRIPCIONES

Deseamos comenzar llamando la atención sobre la tipología de las sesiones que hemos analizado a través de la observación en el aula, y de las cuales incluimos la figura 13 en el capítulo 5.1. a modo de resumen. En aquella tabla se agrupaban los centros que habían sido observados y se organizaba las sesiones analizadas de acuerdo con una clasificación que nos permitía establecer paralelismos entre los estadios de cada lección y las rutinas de clase, a pesar de estar tratándose de sesiones en las que tenía lugar la presentación o desarrollo de diferentes temas del currículo. Este aspecto es el que pretendíamos resaltar inicialmente al presentar la información así clasificada. Quienes no conozcan en primera persona la realidad analizada podrían pensar que hemos recurrido a la búsqueda de fragmentos comparables entre sí por el mero hecho de ejemplificar una técnica, cuando el proceso es a la inversa y es un aspecto que valida, en parte, la forma en la que hemos enfocado nuestro acercamiento al fenómeno de estudio.

Las estrategias discursivas que detectamos durante la observación, que han sido ejemplificadas en los fragmentos incluidos con posterioridad y cuyo análisis presentaremos a continuación han tenido lugar en fases reales, existentes dentro de lecciones que son comparables entre sí, tanto tipológicamente como en su desarrollo cronológico, lo cual confirma desde un comienzo que la taxonomía elegida para nuestra observación, con los matices que introdujimos, es generalizable desde los contextos monolingües en los que había sido utilizada por Mercer a este contexto contrastivo a la que la hemos aplicado.

Respecto a las estrategias utilizadas por el profesorado, y en relación con los objetivos de nuestro estudio y nuestras preguntas de investigación, nos permitimos hacer las siguientes consideraciones.

En el cuadro de frecuencias (figura 19) donde se computaron las técnicas utilizadas por el profesorado en los dos idiomas a razón de tanto por mil (‰) observábamos efectivamente una presencia generalizada de casi

todas las técnicas. Nuestro estudio ha constatado la existencia de la mayoría de las técnicas en ambos idiomas, con excepción de la Repetición correctiva que, aunque inicialmente hallamos dos ejemplos, fue nuestra decisión no computarlos puesto que no se podría considerar que la técnica discursiva estuviera siendo utilizada con el mismo propósito en ESP-L1 que el empleado en los veinte hallazgos de las clases en L2. A raíz de lo expuesto podemos confirmar, en línea con estudios desarrollados en similares circunstancias (Nikula y Moore, 2016), que las técnicas discursivas desplegadas por el profesorado en asignaturas de contenido impartidas usando la lengua materna y en situaciones comparables usando la lengua extranjera no parecen diferir de una situación a la otra.

A pesar de ello, como decimos, debemos prestar atención a la frecuencia de uso en términos relativos (es decir de identificación de una técnica cada 1.000 palabras) para determinar su relevancia. El tipo de análisis cuantitativo que hemos llevado a cabo nos indica que hay técnicas con un uso residual, como la Repetición Correctiva, la Elaboración y la Reformulación correctiva tanto en L1 como en L2. La Obtención mediante pistas también arrojaba cifras escasas, más acentuadas en el idioma español.

En el otro extremo se identifican técnicas usadas frecuentemente (más de 30 veces cada 1000 palabras). En este caso, la alta frecuencia se identifica en el idioma inglés (L2) en técnicas como Repetición de palabras clave, Preguntas, Elementos cohesivos, Marcadores del discurso y, especialmente, en Recapitulaciones, con una frecuencia del 94%.

Respecto al análisis contrastivo entre una y otra lengua, hallamos en L1 un total de 130 identificaciones en ‰, mientras que en L2 supera las 278 identificaciones en ‰. Es decir, las técnicas discursivas que hemos propuesto identificar están presentes en ambas lenguas, si bien en inglés su presencia es más del doble que en español lo cual nos parece un hallazgo destacable.

A simple vista podríamos pensar que el tipo de técnicas halladas pueden ser más numerosas en inglés por tratarse de una taxonomía diseñada para observar aulas en inglés, la cual no funcionaría igual al traerse a un contexto donde se analizan dos idiomas diferentes de forma contrastiva. Sin

embargo, en el diseño de nuestra investigación tratamos de anticiparnos a esta amenaza, comenzando por identificar la presencia o no de las técnicas analizadas en los dos contextos, de manera que podemos decir que las estrategias discursivas que hemos utilizado forman parte del arsenal de técnicas tanto de los docentes que utilizan la lengua extranjera como la lengua materna.

Si excluimos el argumento que apunta al tipo de técnica como el elemento diferenciador entre las sesiones en L1 y L2, debemos volver la vista hacia la variable de la frecuencia de uso. La frecuencia en el uso de una técnica puede asociarse a un hábito comunicativo con el que el docente se encuentra más cómodo y al que puede recurrir de forma más frecuente. En este ámbito, llamamos la atención sobre el hecho de que no son sólo los hábitos comunicativos de un docente en L1 y L2 los que están siendo analizados, sino de seis modelos discursivos, lo que debe hacernos replantear la cuestión al proceder nuestros datos de una amalgama de técnicas de varios docentes; esta mayor frecuencia en las lecciones con lengua extranjera no podría ser explicada únicamente basándonos en la preferencia de uso de una técnica por un docente.

En conclusiones preliminares y señalando la necesidad de indagar en esta cuestión en investigaciones futuras, podríamos destacar que el discurso del aula integrada en contenidos y lengua extranjera recurre a un mayor número de estrategias discursivas de forma global y que todas las estrategias analizadas tienen mayor presencia a nivel individual en el aula en lengua extranjera, a excepción de dos, Confirmaciones (17,9% en L1-ESP y 15,3% en L2-ING) y Exhortaciones (8,9% en L1-ESP y 7,6% en L2-ING).

Si analizamos de forma conjunta el comportamiento de las técnicas de Confirmación y Exhortación podríamos aventurarnos a hacer alguna afirmación tentativa. Sin llegar a ser estrategias de las de mayor frecuencia en ninguna de las dos lenguas analizadas, la Confirmación tiene una presencia considerable y es tal vez, junto con la Exhortación, el tipo de estrategia discursiva de las que analizamos que imprime en el discurso del aula esa impronta que lo hace reconocible de cualquier otro tipo de discurso e

identifica esta realidad social de forma singular. Desde este punto de vista, podíamos definir las sesiones en español como más cercanas al discurso tradicional del aula, por la presencia de discurso que no suele tener lugar en otros contextos de la vida real. Esta reflexión podría ser coincidente con el resultado de las frecuencias que hemos obtenido. No obstante, debemos profundizar en nuestro análisis. En las siguientes páginas analizaremos qué implicación pueden tener los datos obtenidos para cada una de las técnicas.

5.4.1.1. GRUPO DE TÉCNICAS A: “RESPUESTA A LO QUE DICEN LOS ESTUDIANTES”

Mientras el alumnado está envuelto en construcciones colectivas de mensaje y en la creación de un pensamiento compartido surgen las mejores oportunidades para progresar, ya que son susceptibles de hacerse patentes las dificultades que cada estudiante pueda tener (Mercer, 2004). Para que esto sea verdaderamente exitoso, en primer lugar, deben darse las condiciones para poner en marcha eventos interactivos entre el alumnado y entre alumnado-profesorado. Dicho de otro modo, debe propiciarse un clima en el que el alumnado encuentre motivación para utilizar la lengua con un propósito comunicativo. Una vez creada la necesidad comunicativa, tanto el docente como los alumnos deben estar en conocimiento de las normas que rigen este pensamiento construido en colectividad o, al menos, deben estar en posición de familiarizarse con ellas si la situación lo requiere.

Como hemos anticipado, el tenor de las interacciones que tienen lugar en el aula está caracterizado por la existencia de una jerarquía, sobre todo en etapas más tempranas, donde la figura del docente tendrá un peso mayor en la organización secuencial de la lección. Es el docente el que distribuye los estadios de la interacción y, como es común observar en el aula, cuando los estudiantes acaban su turno de palabra, rara vez este turno pasa a otro estudiante (De Fina, 1997: 339). En el contexto que analizamos, los docentes responden a lo que dicen los estudiantes exhibiendo un rango de estrategias comunicativas limitado que, no obstante, evidencian claros propósitos pedagógicos. Analizamos a continuación más detenidamente el significado de

las técnicas discursivas que han sido utilizadas en Respuesta a lo que dicen los estudiantes.

TÉCNICA DISCURSIVA “CONFIRMACIONES”

En líneas generales y en referencia a esta técnica usada por el profesorado, destacamos que las interacciones halladas refuerzan el patrón de Iniciación-Respuesta-Evaluación (I-R-E) que es tradicional de un tipo de lecciones más centradas en la figura del profesorado o en aquellas sesiones que tenían por objetivo el aprendizaje de una lengua extranjera con un enfoque más tradicional (Sinclair y Coulthard, 1975; Frohlich, Spada y Allen, 1985). Evtinskaya (2018) resume las críticas recibidas por este patrón en cuatro:

- “Promueve relaciones de poder no igualitarias y distribución del tiempo de habla descompensada.
- Promueve el control del docente sobre lo que sucede en el aula, sobre quién tiene la palabra, por cuánto tiempo, etcétera.
- Puede provocar un hábito comunicativo monótono y rutinario, que mermará las oportunidades de aprendizaje.
- Limita las intervenciones de los estudiantes a respuestas de contenido mínimo, lo que disminuirá los retos cognitivos.”

Aunque un uso recurrente de esta técnica es visto como contraproducente (Lemke, 1990), estudios observacionales indican que es una práctica extendida en muchos contextos educativos (Nystrand, Gamoran, Kachur y Prendergast, 1997; Wells y Arauz, 2006) y en tiempos recientes se ha investigado acerca de la funcionalidad que este patrón puede tener si es utilizado conscientemente; en esta corriente se hallan aquellos estudios que observan en este tipo de organización discursiva un aliado que puede aclarar el proceso de comprensión del mensaje por parte del alumnado al tiempo que provee al discurso en el aula de un cierto orden (Wells, 1993; Van Lier, 1996; Mercer, 1997).

A nivel de análisis de discurso del aula, las confirmaciones que el profesorado articula durante una clase son vistas como una de las propiedades

de la interacción en contextos de aprendizaje de L2 (Seedhouse, 2004), donde las contribuciones de los estudiantes se encuentran potencialmente expuestas a la evaluación por parte del docente. También pueden ser características de contextos de aprendizaje integrado en lengua y contenidos; sin embargo, al igual que ocurre con otras estrategias docentes, el uso de esta técnica puede evidenciar una predominancia de la corrección lingüística sobre los objetivos de índole curricular, pudiendo introducir cierto desequilibrio en la balanza que propician los entornos de AICLE. En los ejemplos introducidos procedentes de nuestras transcripciones observamos que, tanto en inglés como en español, el docente puede usar esta técnica para valorar aclaraciones hechas por los estudiantes (como qué es el “smog”, o cuál es la definición de “machine”); pero también puede ser usada para comprobar que el alumnado conoce el significado de una expresión, como ocurre con la Fragmento 3 (donde preguntan “¿qué significa “poultry”?). Ejemplos como este último nos hacen recordar la interacción que se puede dar en clases de inglés como lengua extranjera, donde las intervenciones del alumnado están potencialmente abiertas a evaluación, y el alumnado de alguna manera, espera este análisis de índole lingüística más que ser evaluado por el significado de su contribución (De Fina, 1997).

Bien es cierto que no todas las confirmaciones que tienen lugar entre profesorado y alumnado son de esta naturaleza, que podríamos denominar de carácter informativo; algunas expresiones pueden entenderse como enunciados ligados al contexto (Kecskes, 2000) y su aparición es vista casi como obligatoria en presencia de otros enunciados, lo que podría describirse como intercambios más ajustados a la convención socio-cultural y cercanas a expresiones de cortesía (Moore *et al.*, 2014). La diferencia entre unos y otros reside en que los segundos suelen ser utilizados con cierto automatismo, al ser desencadenados por una convención interaccional. Este sería el caso de aquellas interacciones en las que el docente pregunta si han comprendido una explicación, por ejemplo, cuando confía en que la respuesta del alumnado será positiva, indicando que la explicación ha quedado clara.

Volviendo al tipo de intercambio en sí mismo, podemos constatar, a raíz de los datos obtenidos, que siempre es iniciado por el profesorado y que tiene un mínimo de dos movimientos (I-R) ya que, dependiendo de cómo el alumnado utilice su turno, se puede proceder a una retroalimentación antes de proceder a una nueva iniciación o bien se podría estar dando lugar a una nueva iniciación sin llegar a haber terminado el movimiento inicial (Coulthard y Brazil, 1981). Sea como fuere, lo que coincide es la toma de iniciativa del profesorado para protagonizar el liderazgo en el intercambio comunicativo y que el ritmo que se imprime puede ser más monótono y rígido (Dalton-Puffer, 2007; Evtniskaya, 2018), dando lugar a menos oportunidades de interacción. Dalton-Puffer (2007) recalca que este modelo interactivo es el más común en entornos de aprendizaje de un idioma extranjero, tanto para ofrecer evaluación sobre la lengua como el contenido. Nuestros hallazgos no nos permiten concluir que exista un uso predominante de esta estrategia en los discursos del profesorado en ninguna de las dos lenguas, aunque en español es ligeramente más común recurrir a ella que en inglés. Sin embargo, haríamos una precisión referida a los contextos en los que esta técnica se estaba utilizando. En disonancia con las conclusiones de Dalton-Puffer (2007), en los entornos AICLE analizados en nuestro estudio, este patrón no se limitaba a la corrección de tareas, sino que formaba también parte de experiencias tales como introducción o repaso de un tema por lo que ponemos en duda que este recurso interactivo posea un valor en sí mismo o sea de relevancia para dar respuesta a los estudiantes. Desde nuestro punto de vista, observamos que esta estrategia es utilizada por el profesorado para garantizar la existencia de una interacción en la que se dan intercambio de turnos de palabra al tiempo que se pretende afianzar los conocimientos del alumnado.

TÉCNICA DISCURSIVA “REPETICIÓN A MODO DE ECO”

En Respuesta a lo que dicen los estudiantes, el docente puede decidir utilizar las mismas palabras que el alumnado ha pronunciado, sin explícitamente introducir elementos discursivos que conlleven el significado de valoración o corrección. De la información extraída en nuestros contextos

observamos que este uso se produce tal y como aquí describimos y que el alumnado se halla claramente familiarizado con esta técnica, de modo tal que comprende que una repetición usada a modo de eco apuntala la respuesta que acaban de dar. El uso de esta técnica a priori puede ser vista como superflua, ya que no aporta significado nuevo, sin embargo, estratégicamente demuestra tener una función; su utilización por parte del profesorado puede justificarse en la medida en que son conscientes de su identidad como representantes u organizadores del discurso en el aula, papel que el constructo social del aula tradicionalmente les otorga (Clarke, 2008: 25).

Se ha advertido en contra de un excesivo uso de esta técnica, que puede redundar en un agotamiento de su utilidad. Los contextos que hemos analizado no se caracterizan por un uso intensivo de la estrategia de Repetición a modo de eco. Sin embargo, no hemos podido identificar claramente un propósito comunicativo para todos los ejemplos de utilización de la misma. Con lo cual se puede deducir que su uso podía ser en ocasiones no planificado por el profesorado, sino habitual o incluso inconsciente.

Por otro lado, en nuestro análisis no hemos prestado atención a los diferentes estadios de una clase en donde esta técnica tiene lugar, sin embargo, Walsh (2006) ha identificado ejemplos donde el uso de esta estrategia puede ser incluso contraproducente dependiendo de la fase de una clase donde se utilice.

Lo que sí podríamos anticipar, tomando como referencia el marco teórico en el que nos apoyamos y conociendo las bases del enfoque integrado en lengua y contenidos, es que la Repetición a modo de eco podría ser beneficiosa hasta el punto en el que no supusiera una cortapisa a la interacción en el aula y que garantizara una extensión suficiente en el turno del alumnado para no restringir su esfuerzo cognitivo.

TÉCNICA DISCURSIVA “ELABORACIÓN”

Los ejemplos analizados en L1-ESP donde se muestra el uso de esta estrategia evidencian, a criterio nuestro, la razón por la que el profesorado

recurre a la Elaboración y podría tener que ver con la preferencia por el uso de determinadas expresiones que se consideran más cercanas a la variante académica y más alejadas del conocimiento común (Edwards y Mercer, 1987). En el nivel educativo en que nos hallamos es complicado hablar de tecnicismos, sin embargo, el uso de las palabras “folio” y “papel”, o “carreras de caballos /.../ de carros /.../ de cuádrigas” en este contexto puede estar ilustrando la preferencia del profesorado por léxico más específico y su intención de fomentar contenido de índole menos básica y más académica al alumnado.

El análisis cuantitativo desvelaba un escaso uso de esta técnica tanto en L1 como en L2 (1,503‰ y 2,477‰ respectivamente). Desde nuestro punto de vista, una mayor abundancia de la técnica de Elaboración podría mostrar mayor profusión de estrategias en el profesorado para el acercamiento del contenido de tipo académico al alumnado, algo no contrastado en este estudio.

Respecto a esta misma técnica usada en los ejemplos en L2-ING se puede apreciar, por una parte, cuán cerca se halla de la repetición correctiva. Se produce una mejora de la aportación inicial del alumnado en dos ocasiones en el ejemplo introducido, siendo en el objetivo que cada uno de los parafraseos persigue donde observamos un matiz diferencial: en las sesiones en inglés la elaboración es mínima, siendo bastante fiel a la producción inicial del alumnado cuando se trata de una elaboración para reformular una expresión poco correcta del estudiante. Sin embargo, entre una y otra, el docente elabora la respuesta del alumnado de un modo diferente; al creer insuficiente, por genérica, la respuesta “*tools*”, contribuye a la creación del significado y ampliación con la especificación “*weapons*”.

En otro de los ejemplos en inglés, el docente proporciona al alumnado una frase concluyente sobre la propiedad de un cuerpo (“*it is flexible*”), si bien el alumnado no la utiliza, limitándose a responder a su pregunta con afirmaciones. El desenlace de este evento comunicativo se hace a través de una elaboración del docente, exponiendo la descripción de la propiedad del objeto con el que estaban experimentando. Como vemos en este caso la

elaboración no se produce directamente de una idea que produce el alumnado a instancias de una pregunta del docente, sino de la creación de pensamiento a que han llegado conjuntamente a través de la experimentación en el aula. El docente estaba facilitando al alumnado la lengua para expresar una idea, pero el alumnado no llegó a hacer uso de ella, aun cuando con su respuesta evidencia que ha comprendido que el cuerpo a que se están refiriendo tienen la propiedad de ser flexible. De esta Elaboración que ejemplificamos se deduce que el propósito del docente al recurrir a esta técnica era el de asegurarse que el alumnado poseía en su repertorio lingüístico expresiones para clasificar o definir las propiedades de objetos. Nos parece una técnica útil a priori, sin embargo, el hecho de que el alumnado no acertara a aprovecharla puede hacernos pensar que no forma parte de los hábitos comunicativos del aula, con lo cual debemos poner en duda su utilidad práctica si no es introducida de forma estructurada.

Siguiendo con otras conclusiones de relevancia, pasamos al siguiente grupo de técnicas.

5.4.1.2. GRUPO DE TÉCNICAS B: “DESCRIBIR ASPECTOS IMPORTANTES DE LA EXPERIENCIA COMPARTIDA”

TÉCNICA DISCURSIVA “EXHORTACIONES”

Cuando esta técnica logra conectar la lección anterior a lecciones pasadas se genera mayor coherencia en el conocimiento colectivo. Como anticipamos al comienzo de las conclusiones, esta técnica ha revelado un uso más frecuente en las clases en español que en inglés lo cual podría inducirnos a pensar a priori que se trata de una técnica que requiere de un bagaje cognitivo que el alumnado puede tener más afianzado en la lengua materna, pero para en el que no se confía de igual forma en la lengua extranjera. Esta afirmación debe ser tratada con relatividad, sin embargo, dado el comportamiento de los datos que analizamos y la naturaleza de nuestro contexto, nos atrevemos a afirmar que el hecho de hallar mayor ejemplificación de Exhortaciones en español abre una vía de futuro análisis

que contraste esta realidad y que nos pueda ayudar a comprender los motivos.

Respecto al uso de la técnica en sí, el matiz que podríamos introducir en el uso de exhortaciones radica en que, si observamos la teorización conjunta que se lleva a cabo en los fragmentos 22 y 25, se hace visible una referencia cronológica diferenciada, que viene marcada por el uso de las exhortaciones en sí mismas. El propósito primario de expresiones del tipo “remember”, “si recordáis” y similares, consiste en consolidar el conocimiento de lo aprendido en la lección anterior, mientras que en expresiones como las que muestra el fragmento 23, la intención es estimular el pensamiento hacia el futuro o hacia lo hipotético, y no acontecido.

El uso que el profesorado lleva a cabo de la estrategia de Exhortación podríamos calificarlo de interactivo más que estratégico en el sentido de exhortar al alumnado o impeler al alumnado a la realización de una acción. Bien es cierto que el docente invita de forma indirecta al alumnado a pensar, recordar, fijarse en un aspecto de la realidad. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, esta estrategia no puede ser entendida únicamente como el deseo del profesorado a que su alumnado realice determinadas acciones de forma escalonada. Esta estrategia discursiva cobra mayor sentido cuando se enfoca desde el punto de vista de su propósito pedagógico, de acuerdo con el planteamiento que hemos adoptado, puesto que las exhortaciones que el profesorado pone en práctica se van superponiendo en una estructura no perceptible que es la reconstrucción de un hecho pasado, la observación de una rutina perteneciente a un presente habitual o bien la proyección de un evento futuro.

En un nivel de profundidad más individualizado de análisis de esta estrategia, podríamos descubrir una preferencia a utilizar un número de exhortaciones con forma de pregunta, combinando así dos técnicas en una. Podemos afirmar que los casos en los que esta combinación ha acontecido en nuestras observaciones son muy residuales y se encuadran en tipo de preguntas de índole retórica. Creemos que esto es así por el nivel educativo que hemos analizado donde se plantean retos cognitivos al alumnado, pero

dentro de escenarios muy seguros de aprendizaje. Por el contrario, el uso de exhortaciones que el profesorado ha exhibido mayoritariamente en una y otra lengua se asemejan a enunciados que hilan su discurso al tiempo que activan el pensamiento del alumnado en una determinada dirección.

TÉCNICA DISCURSIVA “RECAPITULACIONES”

Con el fin de reforzar algunas de las ideas que se comparten, se hacen referencias a información anecdótica común tanto para el docente como por el alumnado. Así mismo, se explicitan referencias a sus experiencias comunes recientes. El uso de la lengua por parte del alumnado es muy seguro en esta etapa, como se puede apreciar por la respuesta del profesorado en las interacciones (Fragmentos 28 y 29).

Un aspecto característico de esta estrategia de recapitulación es la referencia a conocimiento previo que, en el presente en el que tiene lugar la clase, ayuda a generar ideas colectivas. Por este motivo, encontramos técnicas que el docente emplea y que no están presentes en el momento final de la lección, durante la asignación del trabajo individual y el trabajo de casa.

A priori podemos pensar que el uso intensivo de esta técnica en las lecciones en L2 no es casual, sino que viene relacionado con la dinámica planteada por el propio docente, como demuestra el uso de una línea temporal con información que ya habían iniciado en la sesión anterior, y el comienzo con el repaso de un tema con la ayuda del libro para que el alumnado pueda realizar consultas. De manera que se promueve un uso de la lengua menos espontáneo. Sin lugar a dudas, estos esquemas comunicativos pueden propiciar un mayor uso de esta estrategia.

Existen orientaciones metodológicas precisas al respecto, que beben de los supuestos teóricos del enfoque integrado en lengua y contenidos:

“El proceso de aprendizaje adquiere sentido y significado cuando los alumnos lo perciben como algo útil y funcional y, consecuentemente, las actividades deberían requerir también una participación activa de los alumnos que favoreciese su aprendizaje

autónomo. Por tanto, es importante secuenciar los contenidos y el aprendizaje de los mismos diseñando cuidadosamente las actividades a realizar y asegurando la conexión entre los aprendizajes previos y los que estén en curso”. (Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, Orden 5958/2010: 55).

La Recapitulación es una técnica que favorece este tipo de aprendizaje. En cuanto a la más que llamativa diferencia que apreciamos del análisis contrastivo en las clases en L1-ESP y L2-ING, no podemos más que esbozar conclusiones que se sustenten en los datos que hemos obtenido en nuestro estudio.

Una de las consideraciones que podemos hacer estaría referida a la clasificación que hemos utilizado. Como bien es sabido, para nuestro estudio hemos partido de una taxonomía utilizada en contextos monolingües de enseñanza de inglés (L2), la cual ha sido empleada para el análisis en contextos bilingües. El tipo de Recapitulación que Mercer (1995) introduce es traducido al español (Mercer, 1997) con el mismo descriptor “We-statements” (Frasas del tipo “nosotros”). Tras unas consideraciones previas concluimos que esta etiqueta no sólo no podía ser entendida de forma literal, sino que ni siquiera el pronombre personal podría servirnos para identificar la estrategia. Por esta razón seleccionamos qué unidades de lengua en español podrían hallarse en lo que Mercer describe como frases del tipo “nosotros” e identificamos una variedad de sintagmas verbales utilizados en primera persona del plural que contribuían a recapitular la experiencia.

En vista de que existe una variación evidente entre un parámetro y su correspondiente en la otra lengua con la que es comparado, deberíamos establecer un margen de cautela en torno al hallazgo obtenido.

Aun así, comprendemos que un margen tan amplio no puede ser únicamente debido a este matiz que acabamos de explicar y nuestro análisis nos hace pensar en una justificación alternativa que tiene que ver con la naturaleza de cada contexto. La mayor presencia de recapitulaciones en la lengua extranjera (L2) podría también estar motivado por la necesidad de recurrir a mayor presencia de estrategias de andamiaje. El discurso en la

lengua materna del alumnado podría permitirse mayor variación en las estructuras utilizadas y un uso de la lengua algo más independiente del contexto situacional, mientras que, en la lengua extranjera, el uso de esta estrategia podría proporcionar al profesorado un punto de apoyo sobre el que desplegar su exposición, al tiempo que estaría contribuyendo a la comprensión del alumnado. Por más que podamos arrojar alguna hipótesis, esta debería ser probada, por lo que nos conformaremos con constatar la presencia de esta estrategia tanto en una lengua como en la otra y entender la mayor profusión de la estrategia en inglés como una mayor presencia de lenguaje estructurado.

TÉCNICA DISCURSIVA “MARCADORES DEL DISCURSO”

Nos llama la atención que el profesorado a priori no parezca planificar elementos como los llamados marcadores del discurso según indicaron en las encuestas. Sin embargo, y dada la presencia palpable de dichos elementos sí se observa una intención por utilizar un lenguaje descriptivo suficientemente comunicativo.

MARCADORES DEL DISCURSO	
FRECUENCIA ESP (%)	FRECUENCIA ING (%)
27,684	36,378

Si tomamos como referencia la percepción que de ellos tiene el profesorado podríamos decir que su aparición en el discurso es no planificada, siendo dependiente de las necesidades inmediatas que el discurso del profesorado va encontrando conforme es elaborado. No incidiremos de nuevo en este aspecto, sin embargo, resaltaremos que la lengua está al servicio de los propósitos pedagógicos de los docentes y un uso articulado hacia dicho propósito podrá gozar de mayor éxito que una utilización casual del discurso.

TÉCNICA DISCURSIVA “REPETICIÓN DE PALABRAS CLAVE”

Para el estudio de la repetición de determinadas palabras fue de gran utilidad el software de concordancias, que nos proporciona un listado de los términos de cada corpus, por separado y también en conjunto, con un listado de las palabras y el número de veces que es usada. Una vez determinada una frecuencia llamativa, seleccionábamos cada palabra por el valor informativo dentro de cada contexto situacional, es decir, aquellas que pudieran ser identificadas como palabras claves para el tema que se desarrolla.

Los valores obtenidos evidencian un uso más abundante de terminología de carácter específico en L2 que en L1. Tras el análisis de nuestras transcripciones podemos aventurar, con cierta cautela, una razón para que esto sea así y estaría relacionada con un uso menos creativo, y por ende más repetitivo, en la lengua no nativa del alumnado; además de por el interés del profesorado para afianzar términos relacionados con la disciplina. Tannen (1989) y Johnston (1994) distinguían varios tipos de repetición, en función de la proveniencia del mensaje que era repetido, sin embargo, el interés de nuestra observación se situaba en la presencia total de términos que pudieran ser constitutivos de lenguaje específico de la asignatura. Si su uso era del docente repitiéndose a sí mismo, el objetivo sería transmitir su mensaje con mayor claridad; si repetía la información emitida por el alumnado, ya lo comentamos, el objetivo sería validar su respuesta y mostrarla al resto del grupo como aceptable. Si la repetición no era exacta, el docente estaría interesado en ofrecer una alternativa que mejorara el mensaje original etcétera. Sea como fuere, todas estas repeticiones, con sus respectivas intenciones pedagógicas estarían contribuyendo a crear el entramado léxico perteneciente a la lección.

Tomando como referencia al profesorado como principal responsable de poner en funcionamiento una variada muestra léxica, se puede considerar que una producción que haga gala de variados recursos léxicos supondrá un modelo más completo para el alumnado, y supondrá un input de mayor calidad con vistas a potenciar la competencia lingüística del alumnado, según

Moore *et al.* (2014), quienes a su vez abogan por ser conscientes del repertorio léxico que utilizamos a fin de evitar repeticiones innecesarias.

5.4.1.3 GRUPO DE TÉCNICAS C: “OBTENER CONOCIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES”

TÉCNICA DISCURSIVA “PREGUNTAS” Y “OBTENCIÓN MEDIANTE PISTAS”

La técnica Preguntas es muy frecuente y se usa más en inglés que en español (31,89% frente a un 17,29%).

La obtención mediante pistas es menos utilizada y la debilidad de esta técnica cuando se utiliza con demasiada frecuencia es conocida; puede conducir a su pérdida de efectividad. Sin embargo, observamos que un uso no planificado de la misma puede carecer de validez estratégica.

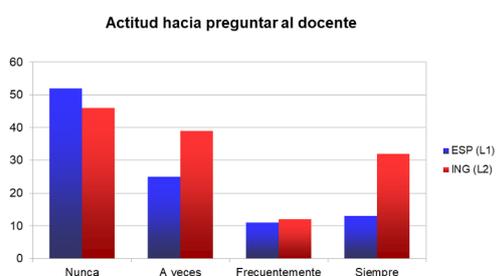
5.4.2. ENCUESTAS AL ALUMNADO Y PROFESORADO

La información que hemos obtenido sobre la comprensión de las clases por parte del alumnado nos permite incardinar nuestro estudio en las corrientes de análisis del discurso contrastivo gracias a su relevancia. El hecho de que el alumnado en L2 y, lo que es más interesante, en L1 declare no tener una comprensión total del mensaje (Gráfico A-1) implica que, por parte de los docentes que sean sensibles a esta situación, se pondrán de manifiesto estrategias de compensación o acercamiento a dicho discurso. Dado que en nuestro estudio analizamos las técnicas discursivas implementadas por el profesorado, con esta cuestión preliminar tenemos la garantía de que los contextos que estamos analizando son susceptibles de contener suficientes ejemplos donde los docentes utilicen técnicas discursivas determinadas para un propósito comunicativo o pedagógico concreto.

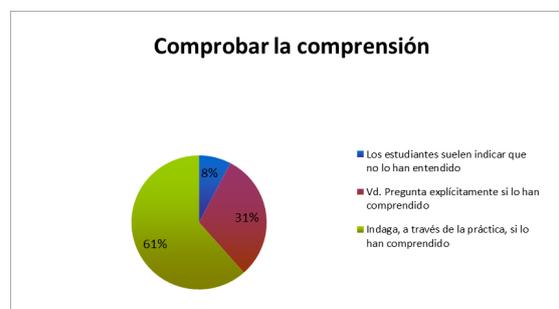
Sobre cómo se aproximan los dos grupos de informantes al aspecto de la comprensión o falta de la misma, observamos en el gráfico P-18 cómo el profesorado opina que en pocas ocasiones será el alumnado quien indique que

no ha comprendido algo y la mayoría de las veces deba llegar a esta información el propio docente, bien de forma explícita o implícita.

En contraste con las respuestas que obtuvimos del alumnado (Gráfico A-3), observamos que esta práctica puede resultar útil en vista de que el porcentaje del alumnado que en alguna ocasión ha considerado evitar mostrar la falta de comprensión arroja cifras nada desdeñables, ascendiendo quién en ningún caso lo haría al 52% en L1 y 46% en L2, esto aun teniendo el alumnado una percepción de su comprensión más que aceptable: 97% en L1 y 91% en L2 dicen comprender todo o casi todo, como se comprobaba por medio del Gráfico A-1.



A-3. Preferencia a preguntar al docente.



P-18. Comprensión del contenido

Si triangulamos esta información con el análisis de concordancias que habíamos llevado a cabo, identificamos en estos comportamientos la práctica de técnica discursiva denominada “Confirmaciones” que, si recordamos, mostraba las siguientes frecuencias:

CONFIRMACIONES	
FRECUENCIA ESP (‰)	FRECUENCIA ING (‰)
17,913	15,325

También están relacionadas con este comportamiento el conjunto de técnicas destinadas a “Obtener conocimiento de los estudiantes”, que eran la

formulación de “Preguntas” y la “Obtención mediante pistas”, técnicas que adquieren gran protagonismo en lecciones como las que hemos analizado cuando se está realizando una revisión de conocimientos adquiridos en algún momento anterior.

Sobre la preferencia de tareas en función de la mayor o menor familiaridad con ellas (Gráfico A-3), nos interesa hilar los resultados con aquellos obtenidos por parte del profesorado en lo que respecta al binomio lengua-contenidos (Gráfico P-22) porque pueden estar mostrando cierto grado de adecuación a la demanda del alumnado que prefiere abordar tareas nuevas sobre información ya conocida.

Respecto a la modulación del discurso del profesorado de forma consciente, llamaremos la atención sobre los datos obtenidos en los Gráficos A-6 y P-21 que aquí volvemos a incluir a modo de referencia.



Gráfico A-6 Apreciación de técnicas llevadas a cabo por el profesorado.

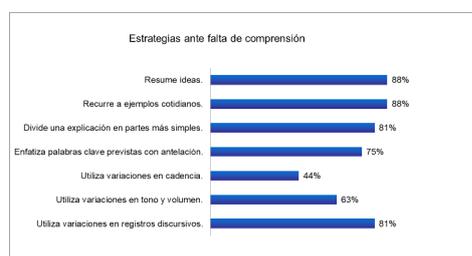


Gráfico P-21 Estrategias ante la falta de comprensión del alumnado.

Tanto alumnado como profesorado valoran el uso de ciertas modulaciones discursivas como elemento de soporte ante la falta de comprensión o, simplemente, para simplificar una explicación. De las estrategias que exhibe el profesorado ante la falta de comprensión del alumnado, pondremos de relieve aquellas que se corresponden con las técnicas discursivas que estamos investigando, para observar su comportamiento. De este modo, observamos que el profesorado dice recurrir a Ejemplos cotidianos (88%) y al Resumen de ideas (88%) con mucha

frecuencia, mientras que el alumnado dice comprender mejor las explicaciones cuando el docente “Utiliza ejemplos de la vida real” (el 90% afirma que frecuentemente o siempre lo comprende en L1; un 88% en L2) y “Repite lo mismo, al menos una vez más” (86% tanto en L1 como en L2).

En contraste con el análisis de concordancias, recordamos los datos de ocurrencia de técnicas que pueden identificarse con patrones comunicativos para reforzar la comprensión:

TÉCNICAS DISCURSIVAS	L1 (Español)	L2 (Inglés)	FRECUENCIA ESP (%)	FRECUENCIA ING (%)
Elementos cohesivos (referencias)	176	228	22,047	35,294
Marcadores del discurso	221	235	27,684	36,378
Repetición de palabras clave	109	195	13,654	30,186

Comprobamos que su uso es recurrente en ambos idiomas, con ocurrencias que varían entre el 14 % y el 36% según la técnica y el idioma. En un análisis contrastivo entre L1 y L2 podemos constatar que su empleo tiene un grado de magnitud análogo, aunque es más frecuente el uso en inglés, donde siempre supera el 30%.

Si observamos las técnicas que acabamos de mencionar, todas ellas pertenecen al objetivo pedagógico denominado “Describir aspectos importantes de la experiencia compartida” puesto que tienen lugar durante las explicaciones o presentaciones que los docentes hacen en momentos determinados de la lección.

Aunque la ejemplificación no es una técnica que computamos en nuestra clasificación (Adición, Contraste, Causa, Tiempo), sí podemos decir que en el análisis de concordancias de las transcripciones hay hallazgos de ejemplificaciones. Respecto a las repeticiones, si recordamos, nos centrábamos en el caso de palabras claves, técnica que nos indicaba

reformulación de las propias explicaciones del docente y la diferenciaba de “Repeticiones correctivas o a modo de eco”.

Como hemos observado, por medio de esta y otras preguntas, los docentes son conscientes de su intervención en el discurso del aula y lo ven adecuado, aunque en respuestas abiertas un mínimo porcentaje declaraban ser espontáneos y no prestar atención a cómo utilizan su discurso en el aula de forma consciente.

Según los datos extraídos podemos afirmar las técnicas discursivas exhibidas por los docentes en los contextos comparados son similares, excepto en el caso de la Repetición correctiva, que no ha encontrado muestra en español (L1) y en el caso de la técnica de Recapitulación, cuya frecuencia de uso es inferior en esta lengua (Pérez-Costa y Pavón, 2019). Estudios previos anticipaban a que la diferencia entre aulas en L1 y L2 podía residir en el grado de competencia lingüística, no siendo dependiente de la lengua usada como vehículo (Moore y Nikula, 2016; Pavón y Ramos, 2018).

Así mismo, podemos concluir que la percepción que de dichas técnicas tiene el profesorado supera la realización que efectivamente es implementada en el aula.

6. Conclusiones y recomendaciones

En este último capítulo introduciremos las conclusiones que se pueden derivar de nuestra investigación basándonos en los resultados procedentes del análisis de las transcripciones y las encuestas al profesorado y al alumnado.

Nuestro estudio está vertebrado por una motivación aplicada que encuentra su exponente más claro en la investigación que hemos llevado a cabo sobre un contexto real que nos ha proporcionado información primaria de gran calidad. No debe extrañar pues que nuestras recomendaciones, a la luz de los datos obtenidos, versen sobre la necesidad de planificación y el uso de técnicas que sean sensibles a la naturaleza del lenguaje académico y lo fomenten. Del mismo modo, y dado el contexto natural que hemos analizado, no podemos más que referirnos a los agentes que se hallan envueltos en dicho proceso como motores de cualquier acción que se lleve a cabo.

En consonancia con esto, formularemos al final de este capítulo unas recomendaciones que se estructurarán en tres ámbitos (formación del profesorado, recursos metodológicos usados en el aula y políticas educativas) no sin antes revisar la implicación que tienen los datos obtenidos sobre los objetivos de nuestra investigación.

6.1. Conclusiones respecto al objetivo general

Como objetivos generales de nuestra investigación citábamos al comienzo cuatro aspectos relacionados con la interacción en el aula y las técnicas exhibidas por el profesorado en su discurso, que fueron formulados de la siguiente manera:

- Analizar la interacción entre profesorado y alumnado en contextos comparables en L1 y L2 en ambientes de integración de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE).
- Establecer una tipología de técnicas discursivas en contextos de L1 y L2 para poder comparar el uso del discurso del profesorado.

- Analizar los fines didácticos y comunicativos que se persiguen, mediante la observación de las técnicas discursivas que el profesorado emplea.
- Conocer la utilidad de dichas técnicas a ojos del profesorado y el alumnado.

Para conseguir el primer objetivo, que es el que enmarca todo nuestro estudio, detectamos la necesidad inicial de la investigación en escenarios reales, donde se llevaran a cabo interacciones que evidenciaran el uso de la lengua en un registro o contexto social como es el ámbito del aula.

El abanico que el panorama educativo español presenta, con multitud de enfoques AICLE avanzando en paralelo, nos obligaba a establecer unas pautas para nuestra observación. Por ello comenzamos por definir unos criterios de selección de informantes en donde la selección de la asignatura a observar pudiera garantizar suficiente presencia del lenguaje académico y que permitieran un análisis contrastivo (L1 y L2).

Además de ello procedimos a una revisión de la literatura elaborada en el ámbito de la lingüística sistémica-funcional y al trabajo en el ámbito de las teorías socio-culturales, poniendo especial énfasis en los conceptos de contexto social e interacción. Este paradigma nos ofrecía un marco teórico sólido donde encuadrar nuestro estudio y que ponían énfasis en la interacción en el contexto educativo.

Los participantes en el intercambio social que constituye el aula pueden ser más o menos conscientes de que están siendo partícipes de un contexto que se rige por unas convenciones. En ocasiones son estos mismos sujetos quienes deben concretar qué comportamientos se esperan y cuáles no serían adecuados. Tanto para esta negociación como para cualquier otro evento que se enmarque en su contexto, los participantes deberán recurrir a la interacción, y ella será la que permita obtener logros variados.

Desde el punto de vista del aprendizaje o el acceso al conocimiento, la interacción supondrá un motor mucho más necesario que para otros propósitos secundarios. Pero, sea como fuere, los docentes, como guías y responsables

de los ritmos que tienen lugar en el aula, deben ser conscientes tanto de la relevancia de dicha interacción como de los propósitos que se aspira a alcanzar.

Los resultados de nuestro estudio nos proporcionan numerosos ejemplos de interacciones entre docentes y su alumnado, en los cuales el profesorado inicia la interacción, siendo este tipo de intercambio el mayoritario en el material analizado.

Para la consecución de nuestro segundo objetivo general, que consistía en establecer una tipología de técnicas discursivas en contextos de L1 y L2 para poder comparar el uso del discurso del profesorado, realizamos una revisión exhaustiva de propuestas de análisis llevadas a cabo dentro del paradigma sistémico-funcional, todas ellas poniendo de relevancia el papel de la interacción y sin perder de vista dos fenómenos clave para un uso adecuado y funcional del discurso en contextos sociales, la cohesión de ideas y la coherencia del mensaje.

Antes de adaptar la clasificación propuesta por Mercer (1995), nos vimos obligados a perfilar algunas categorías y, para dotar de elecciones razonadas a nuestro estudio, decidimos completar esta herramienta de análisis con una propuesta sobre la naturaleza de elementos cohesivos (marcadores del discurso) utilizada por Schiffrin (1987).

El tercer objetivo pudimos abordarlo gracias a la selección de estas herramientas que acabamos de mencionar. Mercer (1995) clasifica las técnicas discursivas de acuerdo con los objetivos pedagógicos para los que son utilizadas. Ello nos permitió observar que no existe diferencia reseñable entre los objetivos pedagógicos analizados en L1 y L2.

Finalmente, pudimos aproximarnos a nuestro último objetivo general, que consistía en conocer la utilidad de las técnicas discursivas que usa el profesorado, tanto desde su propio punto de vista, como a ojos del alumnado. En este caso fueron las encuestas las que nos permitieron obtener esta visión.

Con carácter general, podemos concluir, en línea con otros estudios llevados a cabo que no hemos apreciado una diferencia notoria en el uso de

técnicas discursivas empleadas por el profesorado en contextos comparables en L1 y L2, y, en la misma línea, los propósitos pedagógicos que se han puesto de manifiesto muestran gran similitud por ambas vertientes. Respecto a la tipología de estrategias discursivas, destacaríamos que hemos hallado una vasta utilización de recursos que contribuyen a la cohesión de las ideas y la interacción juega un papel esencial en las clases analizadas; no se ha podido constatar que el uso se deba a una conducta planificada por parte de los docentes.

Hemos constatado que el habla del profesorado es predominante por encima de la del alumnado, tanto a percepción de ellos como en el cómputo de intervenciones, lo cual es comprensible al tratarse del nivel de primaria; y que esto ocurre en ambos contextos, independientemente de la lengua utilizada (lengua materna o lengua extranjera). La intención del docente de observar la comprensión del alumnado puede proporcionar menor espacio para interactuar, por lo que se aboga por una reducción del eco del profesorado a fin de ampliar los turnos de los estudiantes (Wilkinson, 2015).

Sí se ha apreciado alguna variación en la frecuencia de uso de técnicas de una lengua comparada a la otra para lo cual no disponemos de una explicación contrastada más allá de que se esté tratando de un recurso que un docente haya adquirido en términos que se reproduzca habitualmente, a veces de forma casi inconsciente.

6.2. Conclusiones respecto a las preguntas de la investigación

En cuanto a las preguntas de investigación que planteábamos en un inicio, podemos extraer una serie de conclusiones preliminares que vamos a detallar por orden:

P.I.1. ¿Qué estrategias comunicativas están presentes en el habla del profesorado en español (L1) e inglés (L2)?

A excepción de la Repetición correctiva, de la que no hay ocurrencias en español (L1), todas las técnicas discursivas que nos propusimos analizar han encontrado ocurrencias en ambas lenguas.

TÉCNICAS DISCURSIVAS	L1 (Español)	L2 (Inglés)
Confirmaciones	√	√
Repet. a modo de eco	√	√
Repet. correctiva	X	√
Elaboración	√	√
Reformulación correctiva	√	√
Exhortaciones	√	√
Recapitulaciones (<i>We-statements</i>)	√	√
Elementos cohesivos (referencias)	√	√
Marcadores del discurso	√	√
Repetición de palabras clave	√	√
Preguntas	√	√
Obtención mediante pistas	√	√

Figura 26: Presencia de técnicas discursivas en los contextos analizados.

De estos datos podemos concluir que la tipología comunicativa a nivel de técnicas discursivas del profesorado en L1 y L2 no difiere en función de la lengua utilizada, aunque en términos porcentuales sí se aprecian diferencias.

Destacamos que, tanto en las lecciones en español como en inglés, el profesorado recurre a técnicas discursivas comunes para exhortar al alumnado a pensar en un momento anterior a la clase en cuestión, o a la realidad externa del aula, creando de esta manera un clima propicio para la generación de pensamiento colectivo.

Dentro de estas técnicas podemos mencionar la presencia de Preguntas de bajo reto cognitivo para el alumnado junto a un uso profuso de Confirmaciones, combinación esta que refuerza el patrón Iniciación-Respuesta-Evaluación e implica una participación más controlada y menos significativa del alumnado.

Respecto a los Marcadores del Discurso, hemos podido hallar gran presencia de marcadores usados para la contextualización, que aportaban un aspecto más conversacional a las interacciones, pero que por sí mismos no

garantizan contribuciones más activas del alumnado, al mostrar un discurso del profesorado que tiene más peso autoritario que dialógico (Mortimer y Scott, 2003).

P.I.2. ¿Contribuyen las estrategias discursivas lingüísticas usadas por los docentes a la cohesión del mensaje?

Como hemos mencionado, entre los recursos lingüísticos usados por el profesorado, el uso de marcadores del discurso ha sido muy elevado, pues, confirmando la afirmación de Schifffrin (1987), ocurren a todos los niveles secuenciales de una clase. Además de ello, las estrategias de carácter organizativo han resultado ser muy superiores en número a los conectores de adición, causa, contraste o tiempo.

Destacamos la ambivalencia de algunos marcadores del discurso (“OK”, “bien”, “bueno”) utilizados para marcar la transición entre diferentes partes de una actividad, así como la transición entre una actividad y la siguiente y cuyo propósito depende del uso (De Fina, 1997).

La mera presencia de estos elementos no puede darnos información sobre la cohesión del mensaje, aunque sí nos permite afirmar que el profesorado utiliza recursos discursivos para añadir información, o expresar un contraste, para explicar las causas y consecuencias y para organizar cronológicamente su discurso.

Entre las estrategias más valoradas que fomentan la coherencia de un mensaje, hemos encontrado la ejemplificación que, como tal, no lo consideramos mecanismo de cohesión, aunque sí se puede considerar un elemento que genera textura y favorece la coherencia textual. Esta técnica discursiva encuentra gran aprobación entre el alumnado y el profesorado y se ha constatado su popularidad tanto en el uso como en la opinión de los encuestados. Creemos que su uso debe ser planificado en la medida en que una utilización constante de esta técnica puede hacer perder su capacidad de aclaración de un mensaje. Sin embargo, en la observación que hemos llevado a cabo vemos cómo el profesorado la utiliza aun cuando el alumnado no muestra explícitamente falta de comprensión. Esto es debido a que el

profesorado se encuentra en un constante proceso de evaluación de la comprensión del alumnado (mediante Confirmaciones, Respuestas a modo de eco y técnicas similares) y en muchos casos ofrece la ejemplificación si sus indagaciones revelan que el alumnado puede haber perdido o estar a punto de perder el hilo de la comprensión.

P.I.3. ¿Existen similitudes en el tipo y frecuencia de uso de los recursos utilizados en L1 y L2?

Respecto a este objetivo podemos afirmar que mientras que sí existe similitud en el tipo de recursos utilizados, la frecuencia puede variar de una lengua a otra. En el total de técnicas discursivas halladas, en términos porcentuales, la frecuencia en L2 es más del doble que la frecuencia observada en L1 (278‰ frente a 130‰). Sin embargo, este patrón no es aplicable a todas las técnicas de manera individual.

TÉCNICAS DISCURSIVAS	FRECUENCIA ESP (‰)	FRECUENCIA ING (‰)	
Confirmaciones	17,913	15,325	Frecuencias relativas similares
Exhortaciones	8,894	7,585	
Repet. a modo de eco	9,395	11,765	
Elementos cohesivos (referencias)	22,047	35,294	
Marcadores del discurso	27,684	36,378	
Elaboración	1,503	2,477	Frecuencias relativas dispares
Reformulación correctiva	0,251	1,548	
Repet. correctiva	0,000	3,096	
Resúmenes (We-statements)	7,641	94,427	
Repetición de palabras clave	13,654	30,186	
Preguntas	17,287	31,889	
Obtención mediante pistas	3,758	8,359	
TOTAL	130,026	278,328	

Figura 27. Técnicas discursivas agrupadas según la frecuencia de ocurrencia.

Así encontramos técnicas con frecuencias relativas similares en ambos idiomas (Confirmaciones, Repetición a modo de eco, Exhortaciones...), mientras que en otras técnicas la frecuencia es dispar, generalmente a favor de L2 (Repetición correctiva, Reformulación correctiva, Recapitulaciones...).

Hemos observado asimismo el comportamiento divergente que las técnicas Confirmación y Exhortación tienen en comparación con el resto, lo cual nos abre un campo de estudio que aquí no hemos podido abordar y que sería interesante estudiar. En nuestro análisis apuntamos a que la mayor presencia de estas dos técnicas en español supone un comportamiento que no responde a la expectativa sobre la frecuencia de uso a la que señalan el resto de técnicas. Dado que nuestro enfoque es contrastivo, apuntamos a que el uso de la lengua influye en la preferencia de estas técnicas, si no de modo consciente y elegido por el profesorado, al menos sí es visible en la producción de los docentes.

Finalmente, hemos destacado el uso profuso de la Recapitulación en el aula en inglés (L2), que hemos asociado con la preferencia del profesorado por mostrar un discurso cohesionado en el que el alumnado pueda anclar la construcción de un mensaje o de una experiencia.

P.I.4. ¿Son visibles para el alumnado en L1 y L2 los propósitos pedagógicos que persigue el profesorado cuando se producen las estrategias de comunicación?

Tanto por las respuestas a los cuestionarios, que exhibían una gran conciencia de los recursos utilizados para el andamiaje y la necesidad de modular su discurso, como por el análisis de las interacciones, podemos afirmar que el uso de la lengua va siempre acompañado de un propósito pedagógico determinado. En líneas generales el objetivo que el docente persigue puede encuadrar en una de las tres categorías propuestas por Mercer (1995): Respuesta a lo que dicen los estudiantes, Describir aspectos importantes de la experiencia compartida u Obtener conocimiento de los estudiantes. Por la tipología de las clases analizadas, el mayor cómputo de

técnicas se concentraba en el objetivo de Describir aspectos importantes de la experiencia compartida.

El único ejemplo que nos plantea duda sobre el propósito pedagógico que persigue es la técnica discursiva de Repetición a modo de eco por su profusión y porque no siempre parece que la técnica derive en una confirmación significativa en respuesta a lo que ha dicho el alumnado. Las dimensiones de nuestro estudio no nos permiten ahondar en este aspecto y pensamos que es un interrogante que puede ser objeto de estudios futuros.

P.I.5. ¿Qué tipo de percepción tiene el alumnado de estas estrategias para el proceso de aprendizaje? ¿Y el profesorado para el proceso de enseñanza?

Sin lugar a dudas podemos afirmar que docentes y alumnado perciben positivamente el uso de técnicas discursivas que puedan facilitar la comprensión del mensaje. La mera presentación de la información no es vista como suficiente, ni por parte del alumnado, cuya comprensión mejora con repeticiones de la misma idea y ejemplificaciones tomadas de la vida real, entre otras estrategias; como tampoco es vista como suficiente por el profesorado que decide ofrecer estas estrategias casi de forma mecánica aun cuando el alumnado no muestre falta de comprensión del mensaje de forma voluntaria.

Tomando como referencia las conclusiones que acabamos de describir, a continuación aportamos unas consideraciones de carácter pedagógico en tres ámbitos de acción: en el ámbito de la formación del profesorado, la metodología empleada en el aula y, por último, abordaremos recomendaciones sobre políticas educativas.

6.3. Recomendaciones pedagógicas

Las consideraciones que incluimos en este apartado atañen a diversos ámbitos de la teoría y práctica educativa de las aulas donde se pone en práctica la integración de contenidos y lengua extranjera.

“La investigación en el aula sugiere que a menudo hay una descoordinación entre la forma de enseñar las cosas y la forma y el contenido de lo que se espera que los alumnos aprendan” (Mercer, 1997: 33). Como quiera que profesorado y alumnado no son los únicos agentes de este proceso, incluiremos en este apartado tres dimensiones en torno a las cuales nos permitimos ofrecer recomendaciones. La primera de ellas se refiere a la formación del profesorado, la segunda versará sobre orientaciones metodológicas y, finalmente, realizaremos recomendaciones sobre políticas educativas.

6.3.1. Formación del profesorado

La formación docente es un derecho y una obligación para los docentes. La Comisión Europea valora la calidad del profesorado desde el inicio de su profesión, recibiendo apoyos formativos, así como siendo asistido en su desarrollo profesional, lo que se describe como una necesidad de carácter permanente para garantizar la existencia de docentes competentes (Diario Oficial de la Unión Europea, 2014). Al igual que ocurre en otros ámbitos profesionales nuevos enfoques implicarán la necesidad de aprendizaje y adaptación para una puesta en práctica exitosa lo que para los docentes se traduce en adaptación a los avances tecnológicos y creciente consciencia de la diversidad social y cultural, aplicando una atención más individualizada a su alumnado (Diario Oficial de la Unión Europea, 2014: 183/22).

El desafío que implica enseñar en contextos AICLE podrá ser mejor abordado cuanto mayor sea la preparación lingüística y la formación metodológica, tanto teórica como práctica (Coyle, 2011; Marsh *et al.*, 1999; Pavón *et al.*, 2019; Pavón y Elison, 2013). La vertiente práctica será la que dote al docente de estrategias con las que hacer frente a su realidad. Sin

embargo, sin un bagaje teórico, muchas de las prácticas pueden carecer de uniformidad y consistencia, además de crear inseguridades en el docente (Ramos y Pavón, 2015). El andamiaje es un buen ejemplo de la importancia que posee la formación: hemos ofrecido datos sobre el nivel conocimiento del profesorado sobre el andamiaje, sus tipos y definición y tal vez no sea casual que el empleo de técnicas discursivas por parte del profesorado analizado esté en relación con el grado de conocimiento de andamiaje que poseen, aunque se necesitaría un estudio longitudinal, de carácter experimental preferiblemente, para responder a esta cuestión.

A pesar de esta incipiente consciencia del poder de su discurso, el profesorado puede sentir mayor atracción hacia una de las dos grandes áreas que confluyen, las áreas lingüísticas o bien las no lingüísticas. Esta basculación suele ser propia de ambientes donde la metodología AICLE no se aborda de forma coordinada, como veremos en el siguiente epígrafe. En la formación del profesorado AICLE debe ganar protagonismo el lenguaje académico como elemento integral al contenido de su área de especialización y los recursos y materiales necesarios para su adecuada implementación en el aula (Pavón *et al.*, 2019).

Es motivo de consenso que el perfil del profesorado impartiendo clases en contextos AICLE debería contener conocimientos y conceptos teóricos, como el andamiaje que acabamos de mencionar, o el enfoque por tareas en combinación con las estrategias para implementarlos; esto implicaría estar en posesión de la competencia docente que les permita implementar estrategias comunicativas necesarias para ayudar al docente a adaptar su discurso en función de los objetivos planificados en el currículum y las necesidades concretas de su aula (Mehisto *et al.*, 2008: 232-236). Junto a estos conocimientos y estrategias, la capacitación lingüística y, más concretamente, el conocimiento del lenguaje académico, forman los pilares que sustentaría el armazón del docente de contextos AICLE o asimilables, donde el contenido es impartido utilizando una lengua extranjera como vehículo.

Además de lo dicho, los docentes deberían estar en posesión de conocimientos sobre los efectos de la cohesión y coherencia discursivas en la comprensión del alumnado (Meyer y Coyle, 2017: 200); de esta forma la toma de decisiones sobre su propio discurso podría ser dirigidas en beneficio del alumnado (Pavón y Ellison, 2013). A raíz de los datos obtenidos, recomendaríamos técnicas que garantizaran mayor implicación del alumnado y les asignara roles más activos, buscando un equilibrio entre el discurso dialógico y autoritario (Mortimer y Scott, 2003).

En cuanto a la competencia lingüística del profesorado, si bien los niveles analizados no suponían un reto lingüístico para los docentes, tampoco hemos observado variedad y sí un uso relativamente constante de determinados elementos discursivos, lo que podría hacernos plantearnos la conveniencia de perfilar aspectos de dicho discurso de manera que suponga un input de alto valor para el alumnado. Por ello, nos parece que tanto la competencia lingüística como la discursiva del profesorado son susceptibles de ser promovidas permanentemente (Madrid y Pérez Cañado, 2012; Pérez Cañado, 2018) para alcanzar este objetivo.

La suma de estas recomendaciones, que centramos en la figura del profesorado, invita a la creación de un perfil del docente de contextos integrados en lengua y contenidos en donde deberían confluir estas vertientes metodológicas junto con el bagaje que cada cual aporta (Pavón *et al.*, 2019).

Para concluir este apartado, reconocemos que el apoyo teórico no afecta únicamente a la figura del docente a título individual. A lo largo de nuestra investigación hemos hecho referencia a la necesidad de integrar lengua y contenidos desde el instante en que se planifica el currículum que utilizarán los centros, y la labor de coordinación entre departamentos debe ser constante. Con esta reflexión apuntamos a dos esferas que, junto a la del docente en el aula AICLE, actúan en un espacio casi concéntrico: la planificación curricular y el equipo docente que habrá de implementarla.

El primero debería reflejar los tipos de género que cada asignatura utiliza y ponerlos en relación con el lenguaje académico (vocabulario, pero también convenciones y fórmulas) pertinente (Lasagabaster, 2013). Aun

tratándose de estadios tempranos de la enseñanza, el currículum integrado de los centros debería ser consciente del proceso longitudinal que el alumnado va a seguir, proveyéndole de un itinerario lingüístico coherente. Siendo conscientes de que a mayor nivel educativo más capacitado se encuentra el alumnado para la producción de lenguaje más planificado y elaborado (Lorenzo y Rodríguez, 2014), la etapa primaria debería servir como base sólida sobre la que desarrollar la competencia multilingüe.

En cuanto a la coordinación docente, supondrá colaboración y compromiso y contribuirá a dar empuje al proyecto de cada centro evitando los problemas que puedan surgir de un proyecto sin directrices claras (Pavón y Méndez, 2017). Dicha coordinación debería ser susceptible de traducirse en resultados asibles y reutilizables para la tarea que cada individuo tendrá asignada. Entre los frutos que la coordinación a todos los niveles puede reportar, según los mismos autores, destacarían la posibilidad de adquirir un bagaje común para el uso académico de la lengua meta que fuera de relevancia para la asignatura y, a su vez, una conciencia interlingüística que consolidara el lenguaje de la disciplina a nivel competencial a través de más de una lengua; ello sin dejar de lado el beneficio que el equipo docente hallaría en el intercambio de prácticas metodológicas y procesos de evaluación, por mencionar sólo algunas de los beneficios.

La profundización en estos itinerarios formativos encaminará al docente hacia el objetivo deseado, que no es otro que reforzar el pensamiento de orden superior en el alumnado y promover la multicompetencia mediante la implementación de estrategias planificadas adecuadamente; objetivo que también podemos condensar en una enseñanza efectiva del contenido (Coyle *et al.* 2010) superando un interés centrado sólo en la mejora lingüística.

6.3.2. Metodología y materiales curriculares

La articulación del currículum en torno a géneros discursivos y lenguaje académico propio de la disciplina (Meyer y Coyle, 2017: 216) creemos que es incuestionable a la vista del papel que juega el discurso docente.

Una de las aportaciones de mayor calado que se podría introducir en el aula AICLE sería la articulación de los objetivos de aprendizaje en torno a la interacción y la negociación constante de significado, de manera que la competencia lingüística y comunicativa, en la lengua propia y la lengua vehicular se vieran constantemente potenciadas en pos de la consecución de los objetivos. La dificultad que hallamos es que la interacción en el aula no es un producto ya creado y del que el profesorado pueda hacer un uso artificial, lo hemos podido comprobar con el uso de algunas técnicas por el profesorado, que no siempre han generado los resultados esperados. Por otro lado, la espontaneidad es altamente valorada en múltiples ocasiones, sin embargo, en el mundo de la docencia sabemos que la planificación es el motor de cualquier práctica que afiance el conocimiento y el esquema de una clase no es una excepción, su presentación precisa puede reportar beneficios al alumnado desde diversos puntos de vista (Young, 1994: 159).

Son numerosos los estudios que abogan por la introducción de transformaciones en el discurso del aula (Morrell, 2004; Crawford Camiciottoli, 2004) ya sea mediante la introducción de ciertos elementos durante la interacción en el aula o mediante la estructuración de la propia interacción. Entre los más relevantes hemos citado con anterioridad a Meyer *et al.* (2015) y su modelo de Pluriliteracidades que ofrecen oportunidades al alumnado para el desarrollo de su competencia comunicativa de forma progresiva y sistemática haciéndoles conscientes del contexto de aprendizaje en el que se hallan y el potencial de las estrategias discursivas.

El análisis del discurso en el aula evidencia que el proceso de negociación e improvisación de estrategias está permanentemente activo y que para que dicho proceso sea realmente rico para el alumnado, el profesorado deberá aportar una variedad suficiente de herramientas para la

organización de su discurso (Moore *et al.*, 2014; Jung, 2003). Una organización intencionadamente planificada no sólo se presentará como más coherente al alumnado, sino que puede servir como un modelo sólido para que el alumnado lo recicle y lo utilice al presentar el contenido; sin embargo, ello requerirá de una serie de destrezas, las cuales no deben restringirse al docente en función de su especialidad en lenguas o contenido. Méndez y Pavón (2012) concluyeron que el nivel textual suele ser trabajado por los docentes en contenido, mientras que los docentes de lengua suelen centrarse en mayor medida al nivel de frase. Creemos que un acercamiento poco sistemático a este fenómeno puede cercenar los esfuerzos por la consecución de una competencia multilingüe en el alumnado lo cual habría de ser evitado, enfocando esta estrategia con la debida intencionalidad.

En cuanto al desarrollo de este discurso a través de la interacción en el aula, a la vista de los resultados que hemos obtenido, con una presencia muy acentuada del patrón I-R-E, sería recomendable que, si esta organización discursiva es la elegida por el profesorado por motivos diversos, que los turnos que corresponden al profesorado, como la iniciación, sea enriquecida y la evaluación o “feedback” sea contenida (Howe *et al.* 2019). Por lo general, los intercambios que han tenido lugar siguiendo esta técnica no se centran en iniciaciones que sólo tuvieran una respuesta válida, sino que se asimilaban a muestras de diálogo de clase productivo (Howe *et al.*, 2019), aunque la mayoría de estos intercambios estaban ligados a sesiones de repaso, en las que el alumnado era indirectamente cuestionado sobre el afianzamiento de un tema visto con anterioridad, de manera que la productividad de dicho diálogo debería ser analizada en estudios futuros. Sin embargo, la promoción de iniciaciones que promuevan el pensamiento sería la primera técnica para la consecución de lo que algunos autores han considerado una optimización del discurso en el aula (Dafouz y Núñez, 2009). Junto a ella situaríamos un papel más activo del alumnado, con turnos extendidos y que puedan aportar discrepancias sustentadas en opiniones que den lugar a debatir ideas (Alexander, 2008). Permitir al alumnado realizar la transferencia de conocimientos desde la comprensión inicial hacia una reconstrucción posterior

será indicador de la profundidad de su comprensión (Pomar, 2001). Para ello, el docente propiciará la situación y podrá dirigir la actividad de la clase, poniendo de relieve aspectos que considere productivos (reconocer matices de opiniones) o susceptibles de análisis, demandando razonamiento al alumnado (Mortimer y Scott, 2003; Howe y Mercer, 2007; Wilkinson, Reznitskaya, Borudage, Oylar, Glina y Drewry, 2017).

Con respecto a la evaluación constante del profesorado sobre la comprensión del alumnado, sabemos que es algo inherente a la labor docente (De Fina, 1997), pero pensamos que se puede evitar su mecanización para preservar la funcionalidad de la técnica. En concreto, pensamos que la ejemplificación como técnica cobra mayor sentido en etapas expositivas de la clase, por este motivo, recomendamos un uso comedido, que vaya acompañado de modificaciones en los patrones discursivos con mayor actividad por parte del alumnado.

No será patrimonio exclusivo del profesorado el despliegue de estrategias para alcanzar el conocimiento. Aunque ha quedado fuera del ámbito de nuestro estudio, también hemos observado cómo el alumnado desarrolla sus estrategias para abordar los intercambios comunicativos en los que participa, las denominadas estrategias de los aprendices (Meyer y Coyle, 2017). Creemos que el alumnado que sea capaz de aplicar determinadas estrategias ligadas a la disciplina podrá engancharse de forma más constructiva a la interacción o simplemente desarrollar una tarea con mayor éxito, así como autoevaluar la efectividad de su contribución. Si bien es cierto que en el nivel de primaria no se suelen poner en práctica determinadas técnicas de forma consciente (Lorenzo, 2017), el profesorado podría crear ciertos hábitos a través de la práctica controlada (Lyster, 2007). A través de ellas el docente estará propiciando la adquisición de estrategias de carácter metacognitivo que den sustento al alumnado para abordar la reflexión sobre el contenido mediante un uso consciente de su competencia multilingüe (Mercer y Dawes, 2008), tomando al discurso social que tendrá lugar en el aula como la vía por donde todas estas consideraciones habrán de pasar.

Por esta razón, otro de los recursos a los que los docentes deberían prestar mayor atención es la planificación de suficientes oportunidades de aprendizaje (Segalowitz 2003: 402) que garanticen un campo de actuación andamiado y significativo al alumnado. Además de procurar la existencia de un espacio para que tengan lugar, será beneficioso fomentarlas de forma adecuada para potenciarlas y “procurar práctica adecuada acompañada de la retroalimentación correspondiente” (Anderson, Corbett, y Pelletier, 1995: 71).

La fórmula maestra para maximizar los intercambios comunicativos y producir mayor negociación de significados no es un secreto, reside en trasladar el foco del profesorado y ceder protagonismo al alumnado (Antón, 1999), al tiempo que se pone en práctica una metodología significativa y que tenga por eje la negociación del significado (Consejo de Europa, 2001), la participación guiada (Rogoff, 1993) y el interés por el diálogo exploratorio que permita al alumnado exponer su razonamiento de forma “más visible” (Wegerif y Mercer, 1996:51).

Al tiempo que esto ocurre, el modelo de lengua utilizado ha de ser central en la reflexión docente, aunque, como veremos, esta reflexión no tendrá el mismo efecto si se restringe al ámbito individual de cada docente, como si está articulada por los documentos curriculares y de centro y tiene en consideración la etapa actual del alumnado en perspectiva con su bagaje competencial lingüístico. Parte de este acercamiento reflexivo al modelo de lengua ha de tener presente la variedad académica del discurso del aula y el contraste que supone con un uso de la lengua más cotidiano, pues la relación con un uso de la L2 consistente está relacionada con el desarrollo de CALP, o las destrezas lingüísticas cognitivas en el ámbito académico (Lorenzo y Rodríguez, 2014). Será función del equipo docente trabajando de forma coordinada determinar los exponentes discursivos propios de la disciplina y relevantes para el desarrollo competencial del alumnado en esa área (Pavón *et al.*, 2019) teniendo como punto de partida el conocimiento de los géneros discursivos y la competencia en la lengua materna del alumnado de cada nivel. Junto a ello, será crucial comprender el aspecto contingente que el

apoyo del profesorado puede suponer en cada evento comunicativo del aula, que viene determinado por la naturaleza impredecible de la interacción.

Será en ese contexto que hemos descrito, que no se limitará a un solo aula, sino a la línea metodológica del centro, cuando el alumnado pueda adquirir responsabilidades y desempeñar un papel activo (Pavón, Ávila, Espejo y Gallego, 2014).

6.3.3. Políticas educativas

El tiempo transcurrido desde la implantación de enfoques integrados en lengua y contenidos en nuestro país nos permite partir de conclusiones extraídas de la investigación que, aun no siendo definitivas, sí aportan datos evaluables sobre el impacto de determinadas acciones en los sistemas educativos de nuestro país, la mayoría de los cuales fueron analizados en el capítulo 1 (epígrafe 3.1). Fernández-Sanjurjo *et al.* (2017) resaltan la importancia de llevar a cabo evaluaciones intermedias a fin de conocer qué tipo de metodología AICLE se está poniendo en práctica, pues es frecuente encontrar un enfoque en el que los esfuerzos de coordinación inciden de forma más destacada sobre uno de los dos grandes pilares, bien el contenido, bien la lengua.

En este sentido, las políticas educativas deberían garantizar una retroalimentación constante entre la teoría y la práctica diaria, propiciando medios que permitan evaluar el empleo de la metodología AICLE y el impacto que está teniendo sobre las áreas de conocimiento. Al igual que ha ocurrido en nuestro estudio, la dimensión de la observación en clase en ocasiones deja fuera la fase de evaluación de una determinada metodología. Sin embargo, dada la relevancia del seguimiento de cualquier política implementada, la evaluación del impacto debería estar articulada desde los albores de cualquier Plan educativo.

Entre los aspectos a valorar, la calidad y cantidad del contenido es una de las inquietudes más destacadas. Las evaluaciones llevadas a cabo han sido en su mayoría de carácter lingüístico (Ortega *et al.* 2018), sin embargo, la

evaluación del contenido es clave para comprender el impacto de estos programas (Pavón *et al.*, 2019). En los contextos en los que aún existe la dicotomía lengua-contenidos podríamos estar atisbando cierta escasez en la labor coordinada que el acercamiento integrado propugna. Como hemos mencionado en el epígrafe anterior, la promoción del discurso académico puede ser clave para obtener los resultados de aprendizaje esperados, siempre y cuando se incluya como eje vertebrador. El discurso académico es la dimensión donde la lengua y el contenido confluyen. Recurrir a este tipo de lenguaje como herramienta accesoria puede restar fuerza a los empeños por conseguir un uso instrumental e integrado de una lengua extranjera, razón por la cual los programas educativos deben facilitar a los docentes la asimilación de dicho discurso y la integración en su práctica diaria.

Las corrientes que abogan por la integración curricular defienden que esta debe ser una acción educativa de calado, que implique a todo el centro educativo y coordine a profesionales de distintas áreas (Lorenzo y Trujillo, 2017; Pavón, 2018; Pavón *et al.*, 2019) que serán los que acuerden qué categorizaciones será pertinente incluir para cada nivel en función de la asignatura de que se trate.

Hemos observado que incluso el alumnado de nivel educativo de primaria es consciente de la existencia de un lenguaje propio de una disciplina y que la mayor o menor accesibilidad de dicho lenguaje no viene determinada por la disciplina en sí misma. De ello deducimos que es deseable que se produzca en el aula un acercamiento más integral a los géneros discursivos propios de las asignaturas.

Las decisiones educativas, alimentadas por la investigación-acción deberían estar enfocadas a la promoción del discurso y de la acción del alumnado en el área de conocimiento, o como Dalton-Puffer (2011) describe, a estar llevando a cabo tareas relacionadas con la ciencia, por ejemplo.

6.4. Limitaciones y futuras líneas de investigación

Como hemos mencionado en momentos anteriores de esta tesis, el acercamiento a un contexto natural que nos ha proporcionado información de carácter primario es una de las fortalezas de este estudio. Hemos podido analizar y extraer conclusiones sobre el discurso que tiene lugar de forma natural en el aula y cuya única planificación puede venir determinada por la voluntad del docente, que es quien se halla al frente de la clase.

A pesar de ello, los resultados que aquí hemos detallado, han de ser tenidos en consideración con la debida cautela, en vista de las limitaciones que nuestro estudio presenta y a las cuales nos referimos igualmente en el sexto epígrafe del capítulo 4. Allí apuntábamos a las dimensiones de nuestro estudio que, por un lado, se ha limitado a los niveles superiores del ciclo de educación primaria, lo que no nos permite generalizar estos resultados a otros niveles educativos.

Del mismo modo, la dimensión geográfica del estudio ha sido limitada, por las razones que expusimos en capítulos anteriores. Si nuestros resultados son aplicables a otros contextos, será porque los contextos que hemos utilizado son regiones monolingües con las que pueden identificarse otras regiones en España, si bien, no lo será por el volumen de la muestra y deberíamos evitar caer en generalizaciones ya que la implementación del enfoque AICLE depende en gran medida del bagaje de los individuos en cada contexto (Lasagabaster, 2008). Aun teniendo en cuenta que las diferentes regiones de España tendrán más puntos en común y podrán ser más propensas a la comparación que las implementaciones llevadas a cabo en diferentes países, habrá que atender a la realidad que se pretenda analizar.

En nuestro estudio, el límite geográfico nos ha permitido trabajar con contextos comparables, pero se podría llevar a cabo una selección de muestra de mayor amplitud, recurriendo a un proceso de selección previo, que garantice resultados extrapolables.

Otra futura línea de investigación podría consistir en la investigación contrastiva del discurso del profesorado en escenarios AICLE de niveles de

secundaria, observando la presencia de lenguaje académico y su peso sobre los objetivos de aprendizaje del alumnado. Además de la introducción a otros niveles educativos, otras áreas de conocimiento podrían ser el objeto de investigaciones venideras.

Nuestro estudio ha tomado como punto de partida herramientas de análisis que habían sido utilizadas anteriormente en investigación educativa y que hemos descrito en gran detalle. Aun cuando en las selecciones de lengua objeto de la observación se haya podido dar cierta idiosincrasia, hemos ofrecido una taxonomía observable, por lo que en este extremo podemos calificar nuestros resultados de comparables y traducibles. En relación con las técnicas utilizadas, estas provienen de estudios que han analizado los resultados educativos y el impacto de su uso en el alumnado (Mercer 2004; Howe *et al.*, 2019). Sería recomendable continuar implementando este tipo de análisis discursivo, incluso mediante la investigación experimental, con el fin de analizar el uso de determinadas técnicas sobre la creación conjunta del significado, poniendo la vista en el medio y largo plazo para apreciar su efectividad.

7. Referencias bibliográficas

- Admiraal, W., Westhoff, G., y de Bot, K. (2006). Evaluation of bilingual secondary education in the Netherlands: Students' language proficiency in English. *Educational Research and Evaluation*, 12(1), 75-93.
- Agustín, M.P. (2009). The Role of Spanish L1 in the Vocabulary Use of CLIL and non-CLIL EFL learners. En Ruíz de Zarobe, Y. y Jiménez, R. (Eds.). *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe* (112-129). Bristol: Multilingual matters.
- Alexander, R. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Cambridge: Dialogos.
- Anderson, J., Corbett, A. y Pelletier, R. (1995). Cognitive Tutors: Lessons Learned. *Journal of Learning Sciences*, 4, 167-207.
- Anderson, L.W. y Krathwohl, D.R. (Eds.), (2001). *A Taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. Nueva York: Longman.
- Antón, M. (1999). The Discourse of a Learner Centred Classroom: Sociocultural Perspectives on Teacher-Learner Interaction in the Second Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 83(iii), 303-318.
- Ariel, M. (1994). Pragmatic operators. *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, 3250-3253. Oxford: Pergamon Press.
- Arnaiz, P., Peñate, M. y Bazo, P. (2010). El efecto de la planificación en la expresión oral de alumnos de primaria. *Porta Linguarum*, 14, 181-196.
- Arnaiz, P. y Medina, J.A. (2018). Factores de calidad en los programas de AICLE de Canarias. En Ortega, J., Hughes, S. y Madrid, D. (Eds.), *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España* (67-78). España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Baker, C. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.

- Barnes, D., Britton, J. y Rosen, H. (Eds). (1969). *Language, the Learner and the School*. Harmondsworth: Penguin.
- Baetens, H. (1992). Bilingual education. En Lynch, J. M., Modgil, C. y Modgil, S. (Eds.), *Cultural diversity and the schools: Vol. 1. Education for cultural diversity: Convergence and divergence* (271-283). Londres: Falmer Press.
- Barwell, R., Leung, C., Morgan, C., y Street, B. (2005). Applied Linguistics and Mathematics Education: More than Words and Numbers. En *Language & Education*, 19 (2), 142-147.
- Bazo, P. y Peñate, M. (2002). Input and interlanguages in the EFL classroom. A case study with primary school teachers. *Cauce*, 25, 459-474.
- Beacco, J.C. (2010). *Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for teaching/learning history (end of obligatory education). An approach with reference points*. Estrasburgo: División de Políticas Lingüísticas. Consejo de Europa.
- Beacco J. C., Cavalli M., Coste D., Egli, M., Goullier F. y Panthier J. (2016). *A handbook for curriculum development and teacher training. The language dimension in all subjects*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Bellack, A.A., Kliebard, H.M., Hyman, R.T. y Smith Jr., F.L. (1966). *The Language of the Classroom. Final Report, USOE Cooperative Research Project, No. 2023*. Nueva York: Teachers College Press.
- Bransford, J.D., Brown, A.L. y Cocking, R.R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Bhatia, V.K. (1993). *Analysing Genre. Language Use in Professional Settings*. Edinburgo: Pearson Education.
- Bialystok, E. (1990). *Communication Strategies*. Oxford: Blackwell.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S. y Finegan, E. (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow Pearson Education Limited.
- Biber, D. y Conrad, S. (2001). Register variation: a corpus approach. En Schiffrin, D., Tannen, D. y Hamilton, H. (Eds.), *The Handbook of Discourse analysis*. (175-196). Malden: Blackwell Publishing.

- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ceac.
- Blakemore, D. (1992). *Understanding utterances*. Oxford: Blackwell.
- Bloom, B.S. (1956). *The Taxonomy of Educational Objectives: Classification of Educational Goals Handbook: The Cognitive Domain*. Nueva York: McKay Press.
- Blum-Kulka, S. y Sheffer, H. (1993). The Metapragmatic Discourse of American-Israeli Families at Dinner. En Kasper, G. y Blum-Kulka, S. (Eds.) *Interlanguage Pragmatics* (196-223). Oxford: Oxford University Press.
- Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, Orden 5958/2010, de 7 de diciembre, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid.
- Brazil, D. (1981). The Place of Intonation in a Discourse Model. En Coulthard, M. y Montgomery, M. (Eds.), *Studies in Discourse Analysis* (146-157). Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Bristol: Multilingual Matters.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En Richards, J. C. y Schmidt, R. W. (Eds.), *Language and communication* (2-27). Harlow: Longman.
- Cenoz, J. (2003). The intercultural style hypothesis: L1 and L2 interaction in requesting behaviour. En Cook, V. (Ed.), *Effects of the second language on the first* (62-80). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2015). Content-Based Instruction and Content and Language Integrated Learning: The Same or Different? *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 8-24
- Cenoz, J., Genesee, F., y Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35(3), 243-262.
- Chamot, A. y O'Malley, J. (1989). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Chaudron, C. y Richards, C. (1986). The Effects of Discourse Markers on the Comprehension of Lectures. *Applied Linguistics*, 7(2), 113-127.
- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms. Research on teaching and learning*. Series editors: Michael H. Long y Jack C. Richards. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics.
- Christie, F. (1997). Curriculum macrogenres as forms of institution into a culture. En Christie, F. y Martin, J. R. (Eds.). *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School* (134-160). Londres: Casell Academic.
- Christie, F. (2002). Learning the literacies of primary and secondary schooling. En Christie, F. y Misson R. (Eds.), *Literacy and Schooling* (47-73). Londres: Routledge.
- Christie, F. (2002). *Classroom Discourse Analysis. A functional perspective*. Londres: Continuum.
- Christie, F. y Martin, J.R. (Eds.), (2003). *Language, Knowledge and Pedagogy. Functional Linguistic and Sociological Perspectives*. Londres: Continuum.
- Clarke, M. (2008). *Language teacher identities: Co-constructing discourse and community. New Perspectives of Language and Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Colás, P. y Buendía, L. (1998). *Investigación Educativa*, 3ª Ed. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Comisión Europea. (2008). Dirección General de Comunicación. Hablar las lenguas europeas. Las lenguas de la Unión Europea. <https://publications.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/6743270a-7a79-4613-97ad-66a90bd2e30e/language-es>
- Comisión Europea. Marco Estratégico. Educación y Formación 2020. https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_es
- Comisión Europea. Recomendaciones Específicas por país. <https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/2018-european-semester-country-specific-recommendation-commission-recommendation-spain-en.pdf>

- Comisión Europea. (2005) Una nueva estrategia marco para el multilingüismo.
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0596&from=ES>
- Comunidad de Madrid. Orden 3331, de 11 de junio de 2010 (BOCM 6 julio)
- Comunidad de Madrid. Orden 5958/2010, de 7 de diciembre (BOCM 21 de enero).
- Comunidad de Madrid. Orden 9932/2012, de 30 de agosto (BOCM 3 de septiembre).
- Comunidad de Madrid. Informe 2017 sobre el sistema educativo de la Comunidad de Madrid (Curso 2015-16). Consejo Escolar. Consejería de Educación e Investigación.
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación*.
- Consejo de la Unión Europea (2014). Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre formación eficaz de los docentes (2014/C 183/05). Diario Oficial de la Unión Europea. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX: 52014XG0614\(05\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=EN)
- Cook, V. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multicompetence. *Second Language Research*, 7(2), 103-117.
- Cook, V. (1992). Evidence for multicompetence. En *Language Learning*, 42(4), 557-591.
- Cook, V. (2003). Introduction: The changing L1 in the L2 user's mind. En Cook, V. (Ed.). *Effects of the second language on the first (1-18)*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Coulthard, M., Brazil, D. y Johns, C. (1980). *Discourse intonation and language teaching*. Londres: Longman.
- Coulthard, M. y Brazil, D. (1981). The Structure of Monologue. En Coulthard, M. y Montgomery, M. (Eds.), *Studies in Discourse Analysis*. Londres: Routledge.
- Coyle, D. (2000). Meeting the challenge: developing the 3 Cs curriculum. En Green, S. (Ed). *New perspectives on teaching and learning modern languages* (Chapter 9). Clevedon: Multilingual matters.

- Coyle, D. (2008). CLIL—A pedagogical approach from the European perspective. En *Encyclopedia of language and education* (1200-1214). Springer US.
- Coyle, D. (2010). Preface. En Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe, Y. (Eds.). *CLIL in Spain: implementation, results and teacher training* (pp. vii-viii). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Coyle, D. (2015). Strengthening integrated learning: Towards a new era for pluriliteracies and intercultural learning. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 8(2), 84-103.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crawford Camiciottoli, B. (2004). Interactive discourse structuring in L2 guest lectures: some insights from a comparative corpus-based study. *Journal of English for Academic Purposes*, 3, 39-54.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Cummins, J. (1984). Bilingualismo and special education: issues in assessment and pedagogy. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221-240.
- Dafouz, E. (2011). English as the medium of instruction in Spanish contexts: A look at teacher discourses. En Ruiz de Zarobe, Y., Sierra, J. y Gallardo, F. (Eds.) *Content and Foreign Language Integrated Learning. Contributions to Multilingualism in European Contexts* (189 - 205). Berna: Peter Lang.
- Dafouz, E. y Llinares, A. (2008). The role of repetition in CLIL teacher discourse: a comparative study at secondary and tertiary levels. *International CLIL Research Journal*, 1(1), 50-59.
- Dafouz, E. y Nuñez, B. (2010). Metadiscursive devices in University lectures. A contrastive analysis of L1 y L2 teacher performance. En Dalton-Puffer, C.,

- Nikula, T. y Smit, U. (Eds.), *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms* (213-231). Amsterdam: John Benjamins.
- Dafouz, E. y Sánchez, D. (2013). Does everybody understand? 'Teacher questions across disciplines in English-mediated university lectures: An exploratory study. *Language Value*, 5(1) 129-151.
- Dafouz, E., Camacho, M. y Urquía, E. (2014). 'Surely they can't do as well': a comparison of business students' academic performance in English-medium and Spanish-as-first-language-medium programmes. *Language and Education*, 28(3), 223-236
- Dalton-Puffer, C. (2007a). *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
- Dalton-Puffer, C. (2007b). Academic language functions in a CLIL environment. En Marsh, D. y Wolff, D. (Eds.), *Diverse contexts - converging goals*, (201-210). Frankfurt: Peter Lang.
- Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and processes in content and language integrated learning (CLIL): Current research from Europe. En Delanoy, W. y Volkman, L. (Eds.), *Future perspectives for English language teaching* (139-157). Heidelberg: Carl Winter.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content and language integrated learning. From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204.
- Dalton-Puffer, C. (2016). Cognitive Discourse Functions: Specifying an Integrative Intersdisciplinary Construct. En Nikula, T., Dafouz, E., Moore, P. y Smit, U. (Eds.), *Conceptualising Integration in CLIL and Multilingual Education* (70-111). Bristol: Multilingual Matters.
- Dalton-Puffer, C. y Nikula, T. (2006). Pragmatics of content-based instruction: Teacher and student directives in Finnish and Austrian classrooms. *Applied Linguistics*, 27 (2), 241- 267.
- Dalton-Puffer, C. y Smit, U. (2007). Introduction. En Dalton-Puffer, C. y Smit, U. (Eds.), *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse* (7-23). Frankfurt: Peter Lang.

- Dalton-Puffer, C. y Smit, U. (2013). Content and Language Integrated Learning: A research agenda. *Language Teaching*, 46(04), 545-559.
- Dalton-Puffer, C., Llinares, A., Lorenzo, F. y Nikula, T. (2014). «You can stand under my umbrella»: immersion, CLIL and bilingual education. A response to Cenoz, Genesee y Gorter (2013). *Applied Linguistics*, 35(2), 213-218.
- De Fina, A. (1997). An analysis of Spanish *bien* as a marker of classroom management in teacher-student interaction. *Journal of Pragmatics*, 28, 337-54.
- Drew, P. y Heritage, J. (Eds.). (1992). *Talk at Work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z y Scott, M.L (1995). Communication Strategies: An empirical analysis with retrospection. En Turley, J. y Lusby, K. (Eds.) *Selected papers from the proceedings of the 21st Annual Symposium of the Deseret Language and Linguistic Society* (156-168). Provo: Brigham Young University.
- Dörnyei, Z. (2009). Communicative language teaching in the 21st century: The 'principled communicative approach'. *Perspectives*, 36, 33-43.
- Dörnyei, Z y Scott, M.L (1997). Review Article: Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies. *Language Learning* 47(1), 173-210.
- Driver, R., Asoko, H., Leach, J., Mortimer, E., y Scott, P. (1994). Constructing Scientific Knowledge in the Classroom. *Educational Researcher*, 23(7), 5-12.
- Dudley-Evans, T. (2002). The Teaching of the Academic Essay: Is a Genre Approach Possible? En Johns, A. (Ed.), *Genre in the classroom. Multiple perspectives*. (225-236). Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Edwards, J. A. (2003). The transcription of discourse. En Schiffrin, D., Tannen, D. y Hamilton, H. (Eds.), *The Handbook of Discourse analysis* (321-348). Malden: Blackwell Publishing.
- Edwards, D. y Westgate, D. (1994). *Investigating Classroom Talk*. Londres: The Falmer Press.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1998). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.

- Eggins, S. (2002). *Introducción a la lingüística sistémica*. Traducción, notas y prólogo de Felipe Alcántara. Logroño: Universidad de la Rioja.
- Erman, B., (1987). *Pragmatic expressions in English: A study of you know, you see, and I mean in face-to-face conversation*. Estocolmo: Almqvist y Wiksell.
- Escobar, C. (2018). Docencia Universitaria en Inglés (DUI) en el grado de Educación Primaria: fundamentación, contexto y toma de decisiones. En Escobar, C. Urmeneta, M. y Arnau, L. (Eds.). *Los retos de la internacionalización de los Grados Universitarios en el Contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)* (33-59). Madrid: Síntesis.
- Escobar, C. (2019). An Introduction to Content and Language Integrated Learning (CLIL) for Teachers and Teacher Educators. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 2(1), 7-19.
- Escobar, C. y Evnitskaya, N. (2013). Affording Students Opportunities for the Integrated Learning of Content and Language. A Contrastive Study on Classroom Interactional Strategies Deployed by Two CLIL Teachers. In Arnau, J. (Ed.), *Reviving Catalan at School: Challenges and Instructional Approaches* (158-182). Bristol: Multilingual Matters & Institut d'Estudis Catalans.
- Escobar, C. y Walsh, S. (2017). Classroom interactional competence in content and language integrated learning. En Llinares, A. y Morton, T. (Eds.), *Applied Linguistics Perspectives on CLIL* (183-200). Amsterdam: John Benjamins.
- Eurobarómetro 54*, «Los europeos y las lenguas 2001» (http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_147_en.pdf).
- Eurydice. Comisión Europea (a). Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa. Edición de 2017. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/73ac5ebd-473e-11e7-aea8-01aa75ed71a1/language-es/format-PDF>
- Eurydice. Comisión Europea (b). (2001). La Enseñanza de las Lenguas Extranjeras en el Contexto Escolar Europeo. Dirección General de Educación y Cultura.

- Eurydice. Comisión Europea (c). (2017). Key Data on Teaching Languages at School in Europe. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/73ac5ebd-473e-11e7-aea8-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF>
- Eurydice. Comisión Europea (d). (2017). Eurydice Brief: Key Data on Teaching Languages at School in Europe. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/73ac5ebd-473e-11e7-aea8-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF>
- Eurydice. Comisión Europea (e). ‘Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Plan de Acción 2004-2006’. 2003. (Visitado en Julio 2018: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b3225824-b016-42fa-83f6-43d9fd2ac96d/language-en>)
- Evnitskaya, N. (2018). Classroom Interaction and Language Learning in CLIL Contexts. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 1 (1), 7-17.
- Evnitskaya, N. y Morton, T. (2011). Knowledge construction, meaning-making and interaction in CLIL science classroom communities of practice. *Language and Education*, 25 (2), 109-127.
- Fernández Sánchez, E. y Leganés, E. (2012). Revisiting the benefit of contrastive analysis for early language learning. *Skopos: revista internacional de traducción e interpretación*, 1, 5-16.
- Fernández-Sanjurjo, J., Fernández-Costales, A. y Arias, J. M. (2017). Analysing students’ content-learning in Science in CLIL vs. non-CLIL programmes: empirical evidence from Spain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-14.
- Flanders, N. (1970). *Analyzing Teaching Behavior*. Reading: Addison-Wesley.
- Florit, C. (2010). Pràctica Docente Efectiva AICLE. 2009-2010. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

http://www.xtec.cat/sgfp/llicencies/200910/memories/2052/pdeacle.pdf#_ga=2.268723889.1982444199.1531666298-458121520.1531666298

- Flowerdew, J. (2002). Genre in the Classroom: A Linguistic Approach. En Johns, A. M. (Ed.), *Genre in the Classroom: Multiple perspectives*, (91-104). Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Fraser, B. (1990). An approach to discourse markers. *Journal of Pragmatics*, 14, 383-395.
- Fraser, B. (1999). What are discourse markers? *Journal of Pragmatics*, 31, 931-952
- Frohlich, M., Spada, N. y Allen, P. (1985). Differences in the Communicative Orientation of L2 Classrooms. *Tesol Quarterly*, 19(1), 27-57.
- Galambos, S. J. y Goldin-Meadow, S. (1990). The effects of learning two languages on levels of linguistic awareness. *Cognition*, 34, 1-56.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century*. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Gené-Gil, M., Juan-Garau, M. y Salazar-Noguera, J. (2015). Development of EFL writing over three years in secondary education: CLIL and non-CLIL settings. *The Language Learning Journal*, 43(3), 286-303.
- Gibbons, P. (1998). Classroom Talk and the learning of new registers in a second language. *Language and Education*, 12, 99-118.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Gibbons, P. (2003). Mediating Language Learning: Teacher Interactions with ESL Students in a Content-Based Classroom. *Tesol Quarterly*, 37(2), 247-274.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González, J. (2018). Evaluación de los programas AICLE en Galicia. En Ortega, J., Hughes, S. y Madrid, D. (Eds.), *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España*. (127-139). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Gosling, J. (1981). Kinesics in Discourse. En Coulthard, M. y Montgomery, M. (Eds.) *Studies in Discourse Analysis*, (158-183). Londres: Routledge.
- The Graz Group. (2014). *Literacies through content and language integrated learning: Effective learning across subjects and languages*. Consejo de Europa: European Centre for Modern Languages.
- Greenfield, J. (1999). Cultural change and human development. En Turiel, E. (Ed.) *Development and Cultural Change: Reciprocal Processes*, 37-59. San Francisco: Basic Books.
- Gumperz, J., (1992). Contextualization revisited. En Auer, P. y Di Luzio, A. (Eds.), *The contextualization of language* (39-53). Amsterdam: Benjamins.
- Halliday, M. A. K. (1975) Estructura y función del lenguaje. En Lyons, J. (Ed.), *Nuevos horizontes de la lingüística* (145-173). Madrid: Alianza Editorial.
- Halliday, M. A. K. y Hasan, R. (1976) *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- Hasan, R. (1999). Speaking with reference to context. En Ghadessy, M. (Ed.), *Text and context in functional linguistics*, 219-232. Amsterdam: John Benjamins.
- Henrichsen, L. E. (1984). Sandhi-variation: A filter of input for learners of ESL. *Language Learning*, 34, 103-126.
- Heritage, J. (1997). Conversation analysis and institutional talk: Analysing data. En Silverman, D. (Ed.), *Qualitative Research: Theory, method and practice* (161-182). Londres: Sage.
- Howe, C., Hennessy, S., Mercer, N., Vrikki, M. y Wheatley, L. (2019). Teacher-Student Dialogue During Classroom Teaching: Does It Really Impact on Student Outcomes? *Journal of the Learning Sciences*. 0, 1-51.
- Howe, C. y Mercer, N. (2007). Children's social development, peer interaction and classroom learning. The Primary Review (Research Survey 2/1b). Cambridge: University of Cambridge.
- Hughes, S., Ortega-Martín, J.L. y Madrid, D. (2018). Proyecto de Investigación para la evaluación de los programas AICLE. En Ortega, J., Hughes, S. y Madrid, D. (Eds.), *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España* (31-39). España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Jarvis, S. (2003). Probing the effects of the L2 on the L1: A case study. En Cook, V. (Ed.), *Effects of the Second Language on the First* (120-141). Clevedon: Multilingual Matters.
- Jarvis, S. y Odlin, T. (2000). Morphological type, spatial reference, and language transfer. *SSLA*, 22, 535-556.
- Johnson, D. W. y Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina: Interaction Book Co.
- Johnstone, B. *et al.* (1994). Repetition in Discourse: A Dialogue. En Johnstone, B. (Ed.) *Repetition in Discourse: Interdisciplinary Perspectives* (1-20). Norwood: Ablex.
- Jung, E. H. (2003), The Role of Discourse Signalling Clues in Second Language Listening Comprehension. *The Modern Language Journal*, 87(iv), 562-577.
- Kanik, M. (2011). The Effect of Content Instruction in L2 on L1 Pragmatics. *Research in Language*, 9(2), 93-110.
- Kecskes, I. (2000). Conceptual Fluency and the Use of Situation-Bound Utterances in L2. *Links & Letters*, 7, 143-158.
- Kecskes, I. y Papp, T. (2003). How to demonstrate the conceptual effect of L2 on L1? Methods and techniques. En Cook, V. (Ed.), *Effects of the Second Language on the First*, (247-265). Clevedon: Multilingual Matters.
- Kern, R. (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Khuwaileh, A. (1999). The role of chunks, phrases and body language in understanding co-ordinated academic lectures. *System*, 27(2). 249-260.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Lantolf, J. (2002). Sociocultural Theory and second language acquisition. En Kaplan, R. B. (Ed.), *Oxford Handbook of Applied Linguistics* (104-114). Oxford: OUP.
- Lantolf, J y Appel, G. (1994). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Nueva Jersey: Ablex Publishing Corporation.

- Lasagabaster, D. (2000). The effects of three bilingual education models on linguistic creativity. *IRAL*, 38, 213-228.
- Lasagabaster, D. (2008). Foreign language competence in content and language integrated learning. *Open Applied Linguistics Journal*, 1, 31-42.
- Lasagabaster, D. (2013). The use of the L1 in CLIL classes: The teachers' perspective. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 6(2), 1-21.
- Lasagabaster, D. y Sierra, (2010). Immersion and CLIL in English: more differences than similarities. *ELT Journal*, 64(4), 367-375.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Lázaro, A. (2018). AICLE en Navarra: rendimiento académico y prestigio social. En Ortega, J., Hughes, S. y Madrid, D. (Eds.), *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España*. (115-126). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Lázaro, A. y García Mayo, M. P. (2012). L1 use and morphosyntactic development in the oral production of EFL learners in a CLIL context. *International Review of Applied Linguistics*, 50, 135-160.
- Lemke, J. L. (1990). *Talking science: Language, learning and values*. Norwood: Ablex Publishing Company.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/252/1>
- Ley 12/2009 de 10 de Julio de Educación. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2009-13038>
- Llinares, A., Morton, T. y Whittaker, R. (2012). *The Roles of Language in CLIL*. Cambridge: Language Teaching Library.
- Long, M. y Sato, C.J. (1983). Classroom foreign talk discourse: Forms and functions of teachers' questions. En Seliger, H.W. y Long, M. (Eds.), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition* (146-165). Rowley: Newbury House.

- López Morillas, A. (2011). The Andalusian Plurilingual Programme in Primary and Secondary Education. En Madrid, D. y Hughes, S. (Eds.), *Studies in Bilingual Education* (77-106). Suiza: Peter Lang.
- Lorenzo, F. (2013). Genre-based curricula: multilingual academic literacy in content and language integrated learning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 375-388.
- Lorenzo, F. (2019). Educación Bilingüe en Andalucía. Informe de gestión, competencias y organización. Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. AGAEVE. Consejería de Educación. Junta de Andalucía. DOI. 10.13140/RG.2.2.14996.76167
- Lorenzo, F., Casal, S. y Moore, P. (2009-a). The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project. *Applied Linguistics*.
- Lorenzo, F., Casal, S. y Moore, P. (2009-b). *Bilingüismo y educación. Situación de la red de centros bilingües en Andalucía*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Lorenzo, F. y Moore, P. (2010). On the Natural Emergence of Language Structures in Language Learning in CLIL Classrooms. Towards a Theory of European Educational Bilingualism. En Dalton-Puffer, C., Nikula, T. y Smit, U. (Eds.), *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. (23-28). Amsterdam: John Benjamins.
- Lorenzo, F. y Rodríguez, L. (2014). Onset and expansion of L2 cognitive academic language proficiency in bilingual settings: CALP in CLIL. *System*, 47, 64-72.
- Lorenzo, F. y Trujillo, F. (2017). Languages of schooling in European policymaking: present state and future outcomes. *European Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 177-197.
- Lose, J. (2007). The language of scientific discourse: Ergebnisse einer empirisch-deskriptiven Interaktionsanalyse zur Verwendung fachbezogener Diskursfunktionen im bilingualen Biologieunterricht. In Caspari, D., Hallet, W.,

- Wegner, A. y Zydati, W. (Eds.), *Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung*, (97-107). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lyster, R. (2007). *Learning and Teaching Languages through Content: A Counterbalanced Approach*. Londres: Continuum.
- Madrid, D. (2011). Monolingual and bilingual students' competence in Social Sciences. En Madrid, D. y Hughes, S. (Eds.), *Studies in Bilingual Education* (195-222). Suiza: Peter Lang.
- Madrid, D. y Hughes, S. (2011). *Studies in Bilingual Education*. Suiza: Peter Lang.
- Madrid, D. y Pérez Cañado, M. L. (2012). CLIL Teacher Training. En Martínez Agudo, J. (Ed.), *Teaching and learning English through Bilingual Education* (181-212). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Madrid, D. y Madrid, M. (2014). *La formación inicial del profesorado para la educación bilingüe*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Marsh, D. *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages. CLIL Quality Matrix* (2004-2007). Finlandia: Universidad de Jyväskylä. <https://archive.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/pdf/1UK.pdf>
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE. The European dimension: actions, trends and foresight potential*. Bruselas: Unión Europea.
- Marsh, D. (2013). *The CLIL Trajectory: Educational Innovation for the 21st Century iGeneration*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Marsh, D., Mehisto, P. Wolff, D. y Frigols, M. (2010). *The European Framework for CLIL Teacher Education*. Graz: European Centre for Modern Languages (ECML).
- Martin, J.R. (2003). Cohesion and texture. En Schiffrin, D., Tannen, D. y Hamilton, H. (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (35-53) Malden: Blackwell Publishing.
- Martin, J.R. y Rose D. (2006). *Genre Relations: Mapping Culture*. Londres: Equinox.
- Martin, J.R. y Rose, D. (2007). Working with discourse. Meaning beyond the clause. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(01), 111-112.

- Martin, J.R. y Rose, D. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy of the Sydney School*. Sheffield: Equinox Publishing.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press
- Mehisto, P. (2012). *Excellence in Bilingual Education. A Guide for School Principals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mehisto, P., Marsh, D. y Frigols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: MacMillan.
- Méndez, M. C. (2012). The potential of CLIL for intercultural development: a case study of Andalusian bilingual schools. *Language and Intercultural Communication*, 12(3), 196-213.
- Méndez, M. C. (2013). The intercultural turn brought about by the implementation of CLIL programmes in Spanish monolingual areas: a case study of Andalusian primary and secondary schools. *The Language Learning Journal*, 41(3), 268-283.
- Méndez, M.C., y Pavón, V. (2012). Investigating the coexistence of the mother tongue and the foreign language through teacher collaboration in CLIL contexts: perceptions and practice of the teachers involved in the plurilingual programme in Andalusia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15, 573-592.
- Mercer, N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. (1999). Classroom language. En Spolsky, B. (Ed.), *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics* (315- 319). Amsterdam: Elsevier.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. Londres: Routledge.

- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analyses: analysing classroom talk as a social way of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 137-168.
- Mercer, N. (2010). The Analysis of Classroom Talk. Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 1-14.
- Mercer, N., Wegerif, R., y Dawes, L. (1999). Children's Talk and the Development of Reasoning in the Classroom. *British Educational Research Journal*, 25(1), 95-111.
- Mercer, N. y Dawes, L. (2008). The Value of Exploratory Talk. Mercer, N. y Hodgkinson, D. (Eds.) *Exploring Talk in School*, 55-72. Londres: Sage.
- Meyer, O. y Coyle, D. (2017). Pluriliteracies Teaching for Learning: conceptualizing progression for deeper learning in literacies development. *European Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 199-222.
- Meyer, O., Coyle, D., Halbach, A., Schuck, K. y Ting, T. (2015). A pluriliteracies approach to content and language integrated learning - mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making, *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 41-57.
- Mohan, B. (1986). *Language and content*. Massachusetts: The Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Mohan, B. (1989). Knowledge structures and academic discourse. *Word*, 40(1-2), 99-105.
- Mohan, B. y Beckett, G. H. (2003). A functional approach to research on content-based language learning: Recasts in causal explanations. *The Modern Language Journal*, 87(3), 421-32.
- Mohan, B., Leung, C. y Davison, C. (Eds.), (2001). *English as a Second Language in the mainstream: Teaching, learning and identity*. Harlow: Longman.
- Moore, P., Márquez, M. y Gutiérrez, V. (2014). La Optimización del Discurso del Aula en el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua. *Magazin/Extra*, 1, 44-49.
- Moore, P. y Nikula, T. (2016). Translanguaging in CLIL. En Nikula, T., Dafouz, E., Moore, P. y Smit, U. (Eds.), *Conceptualising Integration in CLIL and Multilingual Education* (211-234). Clevedon: Multilingual Matters.

- Morrell, T. (2004). Interactive Lecture Discourse for University EFL Students. *English for Specific Purposes*, 23, 325-338.
- Mortimer, E. y Scott, P. (2003). *Meaning Making In Secondary Science Classrooms*. Maidenhead: McGraw-Hill International.
- Morton, T. (2012). Classroom talk, conceptual change and teacher reflection in bilingual science teaching. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 101-110.
- Muñoz, C. (2007). CLIL: Some Thoughts on its Psycholinguistic Principles. *Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA)*, 1, 17-26.
- Nattinger, J. y DeCarrico, J. (1992). *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Navarro, M. y García, E. (2018). Are CLIL Students more motivated? An Analysis of Affective Factors and their Relation to Language Attainment. *Porta Linguarum*, 29, 71-90.
- Navés, C. y Muñoz, T. (2000). Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes. TIE CLIL. <http://www.ub.edu/filoan/CLIL/padres.pdf>
- Navés, C. y Victori, M. (2010). CLIL in Catalonia: An Overview of Research Studies. En Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe, Y. (Eds.). *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training* (30-54). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Nieto, E. (2016). The impact of CLIL on the acquisition of L2 competences and skills in primary education. *International Journal of English Studies*, 16(2), 81-101.
- Nikula, T., Dafouz, E., Moore, P., y Smit, U. (Eds.) (2016). *Conceptualising Integration in CLIL and Multilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Nikula, T. y Moore, P. (2016). Exploring Translanguaging in CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 237-249
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge Language Teaching Library.

- Nunan, D. y Lamb, C. (1996). *The Self-Directed Teacher. Managing the learning process*. Cambridge: Cambridge Language Education.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R. y Prendergast, C. (1997). *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. Nueva York: Teachers College Press.
- Ochs, E. (1979). Transcription as Theory. En Ochs, E. y Schiefflen, B. (Eds.), *Developmental Pragmatics* (43-72). Nueva York: Academic Press.
- Olshtain, E. y Celce-Murcia, M. (2001). Discourse Analysis and Language Teaching. En Schiffrin, D., Tannen, D. y Hamilton, H. (Eds.), *The Handbook of Discourse analysis*. (707-724) Malden: Blackwell Publishing.
- Östman, J. (1995). Pragmatic particles twenty years after. En Warvik, B. *et al.*, *Organization in discourse: Proceedings from the Turku Conference* (95-108). *Anglicana Turkuensia* 14.
- Orden de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Junta de Andalucía. Consejería de Educación.
- Ortega, J.L (2011). The Primary and Secondary curriculum in Spain. En Madrid, D. y Hughes, S. (Eds.) *Studies in Bilingual Education* (51-76). Suiza: Peter Lang.
- Ortega, J., Hughes, S. y Madrid, D. (2018). *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ortega, J. y Trujillo, F. (2018). Legislación y normativa para el funcionamiento de los programas de AICLE en España. En Ortega, J., Hughes, S. y Madrid, D. (Eds.), *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España*. (21-30). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Pastrana, A. (2010). Language functions in CLIL classrooms: Students' oral production in different classroom activities. *VIEWZ*, 19 (3), 72-82.
- Pastrana, A. (2017). Language use and knowledge construction in CLIL group work activities. Underpinning content and language integration. (Tesis doctoral).

- Parlamento Europeo (2000). Decisión 1934/2000/CE por la que se establece el año europeo de las lenguas 2001, *Diario Oficial* L232.
- Pavlenko, A. (1996). Bilingualism and cognition: concepts in the mental lexicon. En A. Pavlenko y R. Salaberry. (Eds.), *Cornell working papers in linguistics. Papers in second language acquisition and bilingualism*, 49-85. Ithaca: Cornell University Press.
- Pavlenko, A. y Jarvis, S. (2002). "Bidirectional transfer." *Applied Linguistics*, 23 (2), 190-214.
- Pavón, V. (2007). La implantación de la enseñanza plurilingüe en Andalucía: hacia una nueva propuesta metodológica y curricular (45-60). *Perspectiva CEP* 13. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Pavón, V. (2010). The introduction of multilingual teaching in Andalucía: heading towards a newly proposed methodology. *The journal of border educational research*, 8 (1), 31-42.
- Pavón, V. (2015). *Informe de diagnóstico de centros BEDA de Excelencia y Referencia*. Madrid: Escuelas Católicas de Madrid.
- Pavón, V. (2018). Innovations and challenges in CLIL research. Exploring the development of subject-specific literacies, *Theory Into Practice*, 57(3), 204-211.
- Pavón, V. y Rubio, F. (2010). Teacher's concerns and uncertainties about the introduction of CLIL programmes. *Porta Linguarum*, 14, 45-58.
- Pavón, V. y Ellison, M. (2013). Examining teacher roles and competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *Linguarum Arena*, 4, 65-78.
- Pavón, V., Ávila, F. J., Espejo, R. y Gallego, A. (2014). Strategic and Organisational Decisions in Planning CLIL: A Study on the Collaboration Between Content and Language Teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(4), 409-425.

- Pavón, V. y Méndez, M.C. (2017). Analysing teachers' roles regarding cross-curricular coordination in content and language integrated learning (CLIL). *Journal of English Studies*, 15, 233-258.
- Pavón, V. y Ramos, M. C. (2018). Describing the use of the L1 in CLIL: an analysis of L1 communication strategies in classroom interaction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(1), 35-48.
- Pavón, V., Lancaster, N. y Bretones, C. (2019). Keys issues in developing teachers' competences for CLIL in Andalusia: training, mobility and coordination. *The Language Learning Journal*, advance access (online), 1-15. DOI: 10.1080/09571736.2019.1642940
- Peñate, M. y Bazo, P. (2000). Classroom Discourse. Implications for Teachers. *Quaderns de filologia. Estudis lingüístics*. 5, 1-12.
- Pérez Cañado, M. L. (2011). CLIL research in Europe: Past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3): 1-27.
- Pérez Cañado, M. L. (2018). CLIL and educational level: A longitudinal study on the impact of CLIL on language outcomes and content mastery. *Porta Linguarum*, 29, 51-70.
- Pérez-Costa, S. y Pavón, V. (2019). Un estudio comparativo de las estrategias discursivas inglés-español utilizadas en la impartición de contenido en un contexto AICLE. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 2(1), 43-53
- Pérez Murillo, M. (2018). Factores de calidad en los programas AICLE de la Comunidad de Madrid. En Ortega, J., Hughes, S. y Madrid, D. (Eds.), *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España*. (105-113). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Pérez Vidal, C. (2009). *Las lenguas extranjeras como vehículo de comunicación intercultural*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Pladevall-Ballester, E. y Vallbona, A. (2016). CLIL in minimal input contexts: A longitudinal study of primary school learners' receptive skills. *System*, 58, 37-48.

- Plan de Fomento del Plurilingüismo (2005). Consejería de Educación, Junta de Andalucía. <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/plurilinguismo/>
- Plan Estratégico para el Desarrollo de las Lenguas en Andalucía (PEDLA). (2016). Consejería de Educación, Junta de Andalucía. Horizonte 2020. http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/plan_estrategico.pdf
- Polias, J. (2016). *Apprenticing students into science: doing, talking and writing scientifically*. Melbourne: Lexis Education
- Pomar, M. (2001). El diálogo y la construcción compartida del saber. Barcelona: Octaedro EUB.
- Puntambekar, S. (2005). Tools for scaffolding students in a complex learning environment: What have we gained and what have we missed? *Educational psychologist*, 40(1), 1-12
- Quirk, R., S. Greenbaum, G. Leech y Svartvik, J. (1985). A comprehensive grammar of the English language. Londres: Longman.
- Ramos, A. (2011) The cultural knowledge of monolingual and bilingual students. En Madrid, D. y Hughes (Eds.), S. *Studies in Bilingual Education* (223-235). Suiza: Peter Lang.
- Ramos, A. Ortega, J. y Madrid, D. (2011). Bilingualism and competence in the mother tongue. En Madrid, D. y Hughes (Eds.), *Studies in Bilingual Education* (135-156). Suiza: Peter Lang.
- Ramos, M. C. y Pavón, V. (2015). Developing cooperative learning through tasks in Content and Language Integrated Learning. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 5(2), 136-166.
- Redeker, G. (1991). Review article: Linguistic markers of discourse structure. *Linguistics*, 29(6), 1139-1172.
- Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del cuerpo de maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2011-17630>

- Resolución del Consejo de la Unión Europea de 16 de diciembre de 1997, relativa a la enseñanza precoz de las lenguas de la Unión Europea [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX: 31998Y0103\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:31998Y0103(01))
- Rieber, R. (Ed.) (1998). *The Collected Works of L.S. Vygotsky. Volume 5: Child Psychology*. Nueva York: Plenum.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe.
- Rodríguez-Sabiote, C., Madrid, D., Martín, J.L. y Hughes, S. (2018) Resultados y conclusiones sobre la calidad de los programas AICLE en España. En Ortega, J., Hughes, S. y Madrid, D. (Eds.) *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España* (141-156). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rojas-Drummod, S., Pérez, V., Vélez, M., Gómez, L., y Mendoza, A. (2003). Talking for reasoning among Mexican primary school children. *Learning and Instruction*, 13(6), 653-670.
- Rose, D. (2018). Languages of Schooling: embedding literacy learning with genre-based pedagogy. *European Journal of Applied Linguistics*. 6(1), 59-89.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2008). CLIL and foreign language learning: A longitudinal study in the Basque country. *International CLIL Research Journal*, 1, 60-73.
- Ruiz de Zarobe, Y. y Jiménez, R. (Eds.), (2009). *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*. Bristol: Channel View Publications.
- Sánchez García, D. (2016) Análisis contrastivo del español y el inglés como lenguas de instrucción en la educación superior: estrategias discursivas del profesor en un corpus oral (Tesis). Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/39800/1/T37905.pdf>

- Scarcella, R. (2003). *Academic English: A conceptual framework (Technical Report 2003-1)*. Santa Barbara: University of California Linguistic Minority Research Institute.
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schiffrin, D. (2001). Discourse Markers: Language, meaning, and context. En Schiffrin, D., Tannen D. y Hamilton, H. (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis*, (54-75). Malden: Blackwell Publishing.
- Schleppergel, M. (2001). Linguistic features of the language of schooling. *Linguistics and Education*. 12(4), 431-459.
- Schourup, L. (1999). Discourse Markers. *Lingua* 107 (3-4) 227-265
- Seedhouse, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden: Blackwell.
- Segalowitz, N. (2003). Automaticity and Second Languages. En Doughty, C. y Long, M. (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, (368-408). Malden: Blackwell.
- Seliger, H. W. y Shohamy, E. (1989). *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Selinker, L. (1972). "Interlanguage" *IRAL; International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10(3), 209-231.
- Shanahan, T. y Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: rethinking content area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59.
- Silva, R. S. (2000). Pragmatics, bilingualism, and the native speaker. *Language & Communication* 20, 161-178.
- Sinclair, J. M. y Coulthard, R.M. (1975). *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Smit, U. (2010). CLIL in an English as a lingua franca classroom: On explaining terms interactively. En Dalton-Puffer, C., Nikula, T y Smit, U. (Eds.), *Language use and language learning in CLIL classrooms*, (259-277). Amsterdam: Benjamins.

- Sotoca, E. (2016). La repercusión del bilingüismo en el rendimiento académico en alumnos de colegios públicos de la Comunidad de Madrid. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 481-500.
- Stubbs, M. (1983). *Discourse analysis*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Swain, M. (1988). Manipulating and complementing content teaching to maximise second language learning. *TESL Canada Journal / Revue TESL du Canada*. 6(1), 68-81.
- Tarone, E. (1977). Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report. En Brown, H. D., Yorio, C.A y Crymes, R. C. (Eds.), *TESOL*, 77, 194-203. Washington: TESOL.
- Tannen, D. (1989). *Talking Voices: Repetition, Dialogue, and Imagery in Conversational Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Temple Adger, C. (2001). Discourse in educational settings. En Schiffrin, D. Tannen y Hamilton, H. E. (Eds.), *The Handbook of Discourse analysis*. Malden: Blackwell Publishing.
- Van de Craen, P. Surmont, J., Knell, G., Stroughmayer, M. y Struys, E. (2018). CLIL, languages of schooling and the role of implicit learning with special reference to the learning of mathematics. *Educational Journal of Applied Linguistics*, 6 (1), 91-108.
- Van de Pol, J., Volman, M. y Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher/Student interaction. A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22, 271-296.
- Van Dijk, T. (1979). Pragmatic connectives. *Journal of Pragmatics*, 3, 447-456.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity*. Applied Linguistics and Language Study Series. Londres. Longman.
- Van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective*. Boston: Kluwer Academic.

- Villoria, J., Hughes, S. y Madrid, D. (2011). Learning English and Learning through English. En Madrid, D. y Hughes, S. (Eds.), *Studies in Bilingual Education*. (157-194). Suiza: Peter Lang.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.
- Walsh, S. (2006). *Investigating Classroom Discourse (Domains of Discourse)*. Londres: Routledge.
- Walsh, S. (2012). Conceptualizing Classroom Interactional Competence (CIC). *Novitas Royal*. 6(1), 1-14.
- Wegerif, R. y Mercer, N. (1996). Computers and reasoning through talk in the classroom. *Language and Education*, 10(1), 47-64.
- Wells, G. (1993). Reevaluating the IRF sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. *Linguistics and Education*, 5, 1-38.
- Wells, G. y Arauz, R. (2006). Dialogue in the Classroom. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(3): 379-428.
- Wignell, P. (1994). Genre Across the Curriculum. *Linguistics and Education*, 6, 355-372.
- Wilkinson, D. (2015). English-Medium content courses: student approaches and strategies to increase comprehension levels. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 11(3), 1-16.
- Wilkinson, I., Reznitskaya, A., Bourdage, K., Oyler, J. Glina, M., Drewry, R. (2017). Toward a more dialogic pedagogy: changing teachers' beliefs and practices through profesional development in language arts classrooms. *Language and Education*, 31, 5-82.
- Wood, D., Bruner, J. y Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17, 89-100.
- Young, L. (1994). University lectures - macro-structure and micro-features. En: Flowerdew, J. (Ed.), *Academic Listening: Research Perspectives*, 159-176. Cambridge: Cambridge University Press.

- Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Temas de educación Paidós. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Zwiers, J. (2007). Teacher practices and perspectives for developing academic language. *International Journal of Applied Linguistics*, 17, 93-116.

ANEXOS

Anexo I. Encuesta al alumnado.

CUESTIONARIO ALUMNADO

Centro* _

Curso* _

Grupo* _

Año de nacimiento* _

Sexo* _

¿Con qué edad empezaste a aprender inglés?* _

¿Utilizas la lengua inglesa fuera del aula?* _

- Sí
 No

En caso afirmativo, especifica en qué situaciones empleas la lengua inglesa

1. ¿Cuánto dirías que entiendes del lenguaje que se utiliza en la asignatura de Conocimiento del Medio (tanto por el profesor/a como por tus compañeras/os)?* _

- Todo
 Más de la mitad
 Menos de la mitad
 Poco o nada

2. Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones: * _

	Nada de acuerdo	Un poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Creo que mis compañeros pueden enseñarme algunas cosas de Conocimiento del Medio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Creo que puedo enseñar a mis compañeros algunas cosas de Conocimiento del Medio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prefiero actividades donde pueda desarrollarme sin competir con otros/as compañeros/as.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prefiero actividades donde haya competitividad con otros/as compañeros/as.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Si pudieras elegir, ¿cuál de las siguientes tareas escogerías?* _ (Sólo se puede señalar una opción)

3. Si pudieras elegir, ¿cuál de las siguientes tareas escogerías?*_(Sólo se puede señalar una opción)

	Si	No
Una tarea parecida a las que he hecho en ocasiones anteriores. (puedo utilizar información que ya sé)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Una tarea completamente nueva. (seguramente tenga que preguntar por información que aún no he aprendido)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Una tarea nueva sobre información ya conocida. (seguramente pueda utilizar información que ya sé, pero tendré que ir viéndolo poco a poco).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. De las siguientes actividades, señala las que te pongan más o menos nervioso/a o disfrutes menos con ellas: * _

	Me pongo muy nervioso/a al tener que realizarlas	Me pongo un poco nervioso/a al tener que realizarlas	No me pongo nada de nervioso/a al tener que realizarlas
Leer en voz alta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hablar para la clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escribir o redactar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entender las instrucciones del profesor/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunicarme con mis compañeras/os	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Indica qué te parecen las siguientes situaciones de clase: * _

	Muy difícil	Difícil	Normal	Fácil	Muy fácil
Entender un tema nuevo	<input type="radio"/>				
Entender un ejercicio nuevo	<input type="radio"/>				
Entender a un/a compañero/a explicando	<input type="radio"/>				
Entender una explicación nueva del/ de la profesor/a	<input type="radio"/>				
Explicar algo que acabo de aprender con mis propias palabras	<input type="radio"/>				
Repetir lo que acaba de explicar el profesor/a usando sus palabras	<input type="radio"/>				

6. ¿Qué te parece el lenguaje que utiliza el profesor/ la profesora para explicar la asignatura de Conocimiento del Medio en comparación con otras asignaturas (p. ej. matemáticas, lengua y literatura...)?* _

Más complejo
 Igual de complejo
 Menos complejo

7. ¿Cuándo comprendes mejor las explicaciones de un tema?*_

	Nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre
Cuando el profesor/ la profesora lo explica por primera vez	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando el profesor / la profesora repite lo mismo al menos una vez más	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando el profesor/ la profesora utiliza gestos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando el profesor/ la profesora utiliza ejemplos de la vida real	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando el profesor/ la profesora utiliza imágenes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando el profesor/ la profesora utiliza la pizarra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. La profesora o el profesor saben si has entendido una explicación:*_

	Nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre
Porque te preguntan si lo has entendido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando te ven trabajar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Si no comprendes una explicación:*_

	Nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre
Prefieres no preguntar, aunque continúes sin entenderla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pides al profesor/a que lo explique de nuevo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preguntas a un compañero o compañera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Si tienes que preguntar en voz alta en clase, ¿cómo te sientes?*_

- Cómodo/a, no me importa
- Incómodo/ a, me pongo nervioso/a

11. ¿Comprendes en qué consiste un ejercicio...?*_

	Nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre
Sólo con explicarlo el/la profesor/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando el profesor/a lo ejemplifica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando ves hacerlo a tus compañeras/os	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. ¿Con qué frecuencia te ha ocurrido alguna de las cosas siguientes?*_

	Nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre
Entiendes todas las palabras que dice el profesor/a pero no entiendes la explicación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No entiendes una explicación por completo porque hay palabras desconocidas para ti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No entiendes una	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre
explicación al principio, sino cuando la explican por segunda o tercera vez				
Entiendes mejor una explicación cuando la hace un compañero/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tus compañeros parecen haber entendido la explicación, pero tú no	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No estás seguro/a de haber entendido la explicación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprendes una explicación, pero no sabes explicarla tú mismo/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprendes cómo funciona un ejercicio, pero no sabes explicarlo tú mismo/a a un compañero/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Respecto al lenguaje que utilizas en clase:* _

	Nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre
Si oyes una palabra nueva en clase, ¿sueles recordarla?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si oyes una palabra nueva en clase, ¿sabes cómo escribirla?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Te gusta usar palabras nuevas para expresarte en clase?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Prefieres usar palabras que ya conoces?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Te gusta copiar expresiones que tu profesor/a utiliza?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Te gusta que te corrijan si cometes un error?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. ¿Qué haces si te interesa recordar una palabra nueva?* _

- la repito
- la utilizo en una frase
- la anoto en mi cuaderno
- Otro:

15. ¿Qué ocurre si utilizas una palabra nueva de forma poco correcta?* _

	Nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre

	Nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre
profesora me corrige				
Mis compañeros/as me corrigen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me doy cuenta yo mismo/a y me corrijo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No me corrijo porque no me doy cuenta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La escucho y repito correctamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pregunto si la he dicho bien, cuando no estoy seguro/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Escribe alguna expresión o palabras que se utilicen en tu clase con frecuencia en las EXPLICACIONES DE UN TEMA:

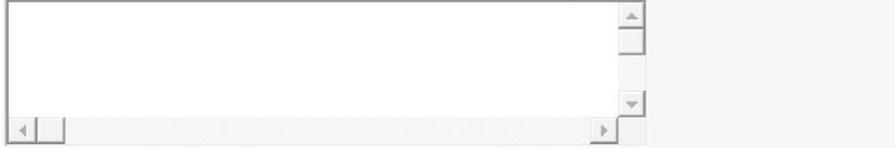
17. Escribe alguna expresión o palabra que se utilicen en tu clase con frecuencia en LA DEMOSTRACIÓN DE UN EJERCICIO:

18. Escribe alguna expresión o palabras que se utilicen en tu clase con frecuencia en LA CORRECCIÓN DE UN EJERCICIO:

19. ¿Preferirías aprender Conocimiento del Medio en español/inglés? ¿Por qué?*

20. Si la asignatura de Conocimiento del Medio fuera impartida en español/inglés, ¿crees que se te daría mejor, peor o igual? ¿Por qué?*

21. ¿Disfrutas aprendiendo tanto en español como en inglés? ¿Por qué?*_



Anexo II. Encuesta al profesorado

Vd. es especialista de: *_(marque una sola opción)

Área lingüística

Área no lingüística

Centro de trabajo actual* _

Indique su especialidad* _

Años de experiencia docente:* _

Años de labor docente en este centro:* _

Año de nacimiento* _

Sexo* _

Femenino

Masculino

¿De qué nivel del MCERL obtuvo certificación por última vez para la lengua extranjera que utiliza en sus clases?*_(marque una sola opción)

A2

B1

B2

C1

C2

¿Cuál cree que sería su nivel actual en esta lengua según el MCERL?*_(marque una sola opción)

A2

B1

B2

C1

C2

¿Utiliza la L2 fuera del aula?* _

Sí

No

En caso afirmativo, especificar fines:(extensión máxima 150 palabras)

¿Cuántos años lleva usando para la docencia la lengua extranjera que está enseñando en la actualidad?*_

¿Ha recibido formación u orientación específica para impartir clases bilingües? *_

- Sí
 No

En caso afirmativo, especificar tipo de formación:(extensión máxima 150 palabras)

Información sobre la implementación de CLIL

1. Indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones:...

	Muy en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Muy de acuerdo
A mayor nivel de competencia en la L2, menor planificación lingüística se requiere para impartir clase.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es conveniente usar la L2 con la mayor espontaneidad posible en clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es conveniente usar la L2 con la mayor planificación posible en clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es posible que introduzca lengua aunque el alumnado aún no haya recibido presentación explícita de la misma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Observaciones:

2.¿Cual considera que es el objetivo del alumnado del aula CLIL? (Marque sólo una opción)

- El contenido de la asignatura.
 La lengua extranjera.
 La lengua extranjera y el contenido.

Observaciones:

3. Cuál de los siguientes enunciados describen la programación de su aula:* _

- Está integrada en lengua y contenidos.
- Diferencia objetivos de lengua y de contenidos.
- Recoge contenidos de lengua y de conocimientos de la asignatura.
- Plantea estrategias para desarrollar ambos tipos de contenido.
- La secuenciación de los contenidos es susceptible de modificarse de acuerdo con los objetivos de la lengua.
- Es susceptible de ser modificada en lo que respecta a la lengua.

Observaciones:

4. ¿Qué grado de coordinación entre departamentos diría Vd. que ha existido para la elaboración de la misma?* _

	Ninguno	Poco	Bastante	Mucho
Entre el profesorado de la asignatura y profesorado de inglés.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Con otros profesores/as que imparten el mismo contenido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(Sólo para profesorado de inglés), con profesores/as de lengua castellana u otras lenguas extranjeras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Observaciones:

Recogida de datos sobre su metodología docente

5. Evalúe el uso que hace de los siguientes enfoques y/o recursos metodológicos en el aula* _

	Nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre
Enfoque por tareas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprendizaje por proyectos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprendizaje cooperativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre
Enfoque léxico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Portfolio Europeo de las Lenguas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. ¿Con qué tipo de actividades muestra su alumnado mayor motivación?*_

	Sí	No
Cuando el objetivo de la tarea es individual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando el objetivo de la tarea es competitivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. ¿Cree que su alumnado está motivado para aprender en una lengua extranjera? Enumere los tipos de actividad que resulten más motivadores para su alumnado. ¿A qué cree que se debe su preferencia por estos tipos de actividad?*_ (extensión máxima: 350 palabras)

8. Su alumnado es capaz de usar la L2 para:*_

	Sí	No
Entender la explicación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Responder preguntas de forma extensa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Responder preguntas de forma breve	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
*Utilizar fórmulas breves comunes (saludar, pedir permiso, preguntas frecuentes, etc) a otros compañeros y al profesor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunicar ideas sencillas de forma oral y escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usar de forma espontánea la lengua extranjera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Rasgos del aprendizaje

9. ¿Ha oído hablar de los siguientes tipos de andamiaje (scaffolding)?*_

	Sí	No
Andamiaje de lenguas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andamiaje de contenidos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. En caso afirmativo ¿mediante qué fuente ha oído hablar del concepto de andamiaje?

	Coord. Lenguas del centro	Cursos de formación	Artículos divulgativos	Otros:
Andamiaje de lenguas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andamiaje de contenidos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Si respondió Otros, por favor, especificar:

▲
▼

◀
▶

11. ¿Cuáles de las siguientes estrategias o acciones diría que están relacionadas con los andamiajes de lengua y/o contenido?

	Andamiaje de lengua	Andamiaje de contenido
Herramientas para propiciar el trabajo en parejas o grupos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso del trabajo grupal para apoyar el aprendizaje cooperativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proporcionar un objetivo suficientemente motivador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seleccionar tareas que impliquen un reto lingüístico para el alumnado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Transmitir un mismo mensaje de varias formas diferentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Controlar la producción propia para que sea de nivel ligeramente superior a la del alumnado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. ¿Cuáles de las anteriores utiliza en el aula? *_

	Sí	No
Herramientas para propiciar el trabajo en parejas o grupos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso del trabajo grupal para apoyar el aprendizaje cooperativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proporcionar un objetivo suficientemente motivador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seleccionar tareas que impliquen un reto lingüístico para el alumnado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Transmitir un mismo mensaje de varias formas diferentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Controlar la producción propia para que sea de nivel ligeramente superior a la del alumnado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. ¿Qué opina de la utilidad del andamiaje para la enseñanza bilingüe?*_

	Muy útil	Poco útil	Irrelevante
Andamiaje de lenguas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andamiaje de contenidos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. ¿Considera que su función docente está resultando efectiva para la construcción de una base sólida de andamiaje?_

▲
▼

◀
▶

15. ¿Qué porcentaje aproximado de habla (L1 / L2) diría que lleva a cabo en contraste con el alumnado?*_

Inferior al 30% Entre 30 y 50% Entre 50 y 75% Superior a 75%

Mi porcentaje de habla (teacher talk) frente al del alumnado es:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Observaciones:

16. ¿En qué ocasiones tiene lugar el uso de la L2 por parte del alumnado?*_

- En tareas por parejas
- En tareas grupales
- Para dirigirse a la clase
- Para dirigirse al docente

17. ¿Qué incidencia diría que tiene Vd. como docente ante los siguientes procesos?*_

Ninguna Poca Bastante Mucha

Cómo accede su alumnado al contenido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cómo comprenden las ideas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cómo aplican lo aprendido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Observaciones:

18. ¿Cuál de la siguiente casuística diría que es más frecuente encontrar en su aula?*_ (Marque sólo una)

- Contenido conocido y lengua conocida
- Contenido conocido y lengua nueva
- Contenido nuevo y lengua conocida
- Contenido nuevo y lengua nueva

Observaciones:

19. De las siguientes afirmaciones sobre "los conocimientos que ha de poseer el profesor del aula bilingüe", ¿en qué medida cree que contribuyen al aprendizaje de los contenidos por el alumnado?*

	Útil	Poco útil	Irrelevante
Técnicas para planificar la presencia de la lengua hablada y escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conocimiento del lenguaje característico de la asignatura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diseñar estrategias específicas para que el alumnado practique la lengua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Observaciones:

20. Sobre la inteligibilidad de sus mensajes, ¿cuál de las siguientes situaciones es la más común?(Marque sólo una opción en cada caso).

Los estudiantes suelen indicar que no lo han entendido.	Vd. pregunta explícitamente si lo han comprendido.	Indaga, a través de la práctica, si lo han comprendido.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Observaciones:

21. ¿Cuál(es) de las siguientes ESTRATEGIAS lleva a cabo si detecta que el alumnado no está comprendiendo el mensaje? Utiliza variaciones en registros discursivos.

- Utiliza variaciones en tono y volumen.
- Utiliza variaciones en cadencia.
- Enfatiza palabras clave previstas con antelación.
- Divide una explicación en partes más simples para asegurar su comprensión.
- Recurre a ejemplos cotidianos.
- Resume ideas.
- Recurre a la L1 (en el caso del profesorado que imparte en inglés)

22. ¿Qué tipo de expresiones le ayudan a reconducir la atención del alumnado cuando la explicación deviene compleja?

23. ¿Tiene en SU REPERTORIO expresiones lingüísticas determinadas para expresar alguna(s) de las siguientes fases? Señale aquellas en las que sí.

- Introducción de un nuevo tema o cambio de tema.
- Introducción de algún elemento visual presente en la lección.
- Secuenciadores de la información.
- Referencias a puntos aún no introducidos.
- Referencias a puntos ya introducidos.
- Preguntas (directas, indirectas, retóricas...).
- Comentarios apologeticos.
- Comentarios para favorecer la relación oyente-hablante.
- Comentarios sobre acontecimientos acaecidos en la lección.
- Concluir la lección.
- Recapitular.
- Referencias a aspectos aprendidos en la lección de ese día.
- Referencias a la próxima lección.

De las anteriores, ¿hay alguna que prefiera introducir de forma no explícita?

24. El DISCURSO DEL ALUMNADO durante la clase:* _

Si expresa el contenido de forma correcta, aún con algún error de lengua, es satisfactorio.

Si muestra errores en la lengua, aún cuando se comprenda el contenido, no es satisfactorio.

Si utiliza una conceptualización alternativa a la ofrecida en clase, aún cuando sea poco rigurosa, es satisfactorio.

Observaciones:

25. Sobre la PRODUCCIÓN DEL ALUMNADO,:*

- El alumnado necesita utilizar sus propias palabras para explicar o contar lo aprendido.
- Es necesario que utilicen el contenido académico, y no otro más cotidiano para llegar a expresar las ideas.

Anexo III. Glosas utilizadas durante el proceso de transcripción.

[elab] - Elaboración. el docente extiende la contribución hecha por el alumnado

[echo] - Repetición, a modo de eco. El docente repite la misma expresión que acaba de usar el alumnado.

[echo_intonation] - El docente repite la misma expresión que acaba de usar el alumnado pero con una entonación que la cuestiona.

[Rephr.Corr] - reformulación correctiva. El docente ofrece una versión más correcta para la frase que ha construido el alumnado.

[Rept.Pron] - repetición correctiva (pronunciación). El docente repite la palabra que había pronunciado incorrectamente el alumnado, ofreciendo una pronunciación correcta.

[Rept.Corr] - repetición correctiva. El docente

[ː] - Prolongación de la entonación - frase inacabada dirigida al alumnado para su completación.

[0] - Silencio.

[00] - Silencio prolongado.

[unintell.] - Ininteligible.

[+] - Respuestas simultáneas.

<L1- -L1 > - Uso de español en la clase de inglés.

<reading> ... <reading> - La persona que habla está leyendo.

<interruption> - La persona que habla es interrumpida.

<pointing_gesture>

<rising_hand_gesture>

<hands_gesture>

<surprised_facial_gesture>

<writing_gesture>

<rolling_hand_gesture>

<smile>

<laughs>

<grabs_glass>

<nod>

ANEXO IV. RÚBRICA DE ANOTACIONES DURANTE LAS GRABACIONES

Centro: Grupo: ESP / ING Hora comienzo: Hora fin:	Nº estudiantes: Total chicos: Total chicas:	Docente: Libro de texto: Tema: Páginas:
Min. aprox.		
	Materiales utilizados durante la lección:	
	Pizarra / proyección:	
	Profesorado:	
	Alumnado:	
	Ajenos a la lección:	
	Otros:	

Anexo V. Solicitud de colaboración a centros educativos



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Estimado/a Director/a del CEIP,

Mi nombre es Víctor Pavón Vázquez, Profesor Titular de Universidad, adscrito al Departamento de Filologías Inglesa y Alemana de la Universidad de Córdoba. Me pongo en contacto con Vds., en calidad de Director de la Tesis Doctoral de Dña. Sandra Pérez Costa, para solicitar su permiso con el objeto de recabar datos para la investigación de su Tesis en asignaturas impartidas en inglés dentro de su programa bilingüe. Esta petición se encuadra en las instrucciones emanadas de la Consejería de Educación para realizar intervenciones relacionadas con la innovación y la investigación educativa en colaboración con las Universidades Andaluzas (Instrucciones de 14 de febrero de 2017 de la Dirección General de Innovación).

Se trata de un estudio sobre la negociación y creación del significado entre docente y alumnado en el contexto de segundo y tercer ciclo de primaria, con lengua vehicular tanto inglés como español, para realizar un análisis contrastivo entre ambas lenguas. El área que interesaría observar serían clases de Ciencias Sociales y Naturales, por las características del discurso de esta disciplina.

Para ello se prestaría atención a la interacción que se produce en contextos naturales en el aula, por lo que evitaríamos observar clases en las que se estén llevando a cabo exámenes o cualquier otra actividad que reste protagonismo al ritmo habitual de la clase.

El proceso de recogida de datos consistiría, de forma particular, en la realización de grabaciones de algunas de las clases, para lo cual se utilizaría una grabadora de audio. Con posterioridad se le pediría al profesorado en cuyas aulas se ha realizado la observación la respuesta a una encuesta en formato digital.

Solicitaríamos la participación de los siguientes CEIP de la localidad:

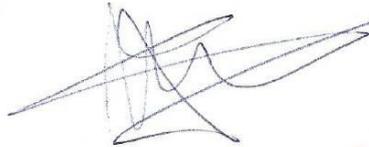
- Alcalde Pedro Barbudo
- Averroes
- Ciudad Jardín
- Colón
- Cronista Rey Díaz
- Fray Albino
- Juan de Mena
- La Aduana
- López Diéguez
- Mediterráneo

- Salvador Vinuesa
- San Lorenzo
- Tirso de Molina

Me gustaría señalar que, de acuerdo con los principios éticos de aplicación común en las investigaciones con alumnado, garantizamos la privacidad de la información relativa al alumnado participante y aseguramos asimismo la confidencialidad de los datos recogidos.

Para cualquier consulta, pueden ponerse en contacto conmigo a través del teléfono 609 944 165 o del correo victor.pavon@uco.es.

Muchas gracias de antemano. Atentamente,



Fdo.: Víctor Pavón Vázquez



Coordinador de Política Lingüística de la Universidad de Córdoba
Co-director del Máster en Estudios Ingleses Avanzados y Educación Bilingüe