

LA ENSEÑANZA BILINGÜE EN EL SIGLO XXI

Innovación, investigación y
práctica docente



Coordinación y edición
Virginia Vinuesa Benítez
Esther Nieto Moreno de Diezmas

Dykinson, S.L.

PRESENTACIÓN 7

SECCIÓN I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y PERSPECTIVAS CRÍTICAS EN EDUCACIÓN BILINGÜE

SECTION I. THEORETICAL, COGNITIVE AND CRITICAL PERSPECTIVES IN BILINGUAL EDUCATION

- > **Capítulo 1. El bilingüismo alemán-español en el cerebro: implicaciones neurocognitivas para la innovación y la práctica educativa**
Rosa Isabel Abad Castro - Universidad Complutense de Madrid 9 - 18
- > **Capítulo 2. Language Ideologies in Teacher Preparation Programs**
Ricardo Gonzalez Carriedo - University of North Texas..... 19 - 31
- > **Capítulo 3. CLIL con perspectiva de género: una revisión de investigaciones recientes**
Esther Nieto Moreno De Diezmas - Universidad de Castilla-La Mancha..... 32 - 41
- > **Capítulo 4. Miradas renovadas a las altas capacidades: inclusión, reto y creatividad**
Ane Santamaría Velasco - Departamento de Educación del Gobierno de Navarra..... 42 -57

SECCIÓN II. METODOLOGÍAS Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN EL AULA BILINGÜE

SECTION II. METHODOLOGIES AND EDUCATIONAL EXPERIENCES IN BILINGUAL CLASSROOMS

- > **Capítulo 5. La enseñanza bilingüe de las ciencias: motivación y emociones en el enfoque CLIL**
María Acevedo Pliego - Universidad de Castilla-La Mancha 59 - 68
- > **Capítulo 6. Mediación escrita a partir de gráficos en niveles iniciales**
Gema Alcaraz Mármol; María Victoria Guadamillas Gómez y Ana Martín-Macho Harrison - Universidad de Castilla-La Mancha 69 - 79
- > **Capítulo 7. Facilitating Conceptual Expression in L2 Beginners through Verbal, Symbolization Training**
Junko Itokazu - University of the Ryukyus 80 - 100
- > **Capítulo 8. El discurso exploratorio como herramienta pedagógica para desarrollar el pensamiento en aulas bilingües de Primaria**
Lorena López Oterino - Universidad de Castilla-La Mancha 101 - 112
- > **Capítulo 9. Prevención de conductas disruptivas en Educación Primaria mediante el modelado de rutinas y procedimientos**
Inmaculada García Madrid - CEIP Vicente Ros, Cartagena (Murcia) 113 - 121
- > **Capítulo 10. Atención a la diversidad en la Educación Infantil Bilingüe**
Antonio Daniel Juan Rubio - Universidad de Granada 122 - 137

| | |
|---|-----------|
| > Capítulo 11. La culture comme outil pédagogique dans l'apprentissage du français langue étrangère | |
| Concepción Porras Pérez -Universidad de Granada | 138 - 148 |

SECCIÓN III. RECURSOS DIDÁCTICOS, MATERIALES AUTÉNTICOS Y EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN BILINGÜE

SECTION III. DIDACTIC RESOURCES, AUTHENTIC MATERIALS AND ASSESSMENT IN BILINGUAL EDUCATION

| | |
|---|-----------|
| > Capítulo 12. El potencial didáctico de las series en el aprendizaje de idiomas mediante la telecolaboración | |
| Alicia Benavente Álamo y María Isabel Jiménez González | |
| Universidad de Castilla-La Mancha | 150 - 160 |

| | |
|---|-----------|
| > Capítulo 13. Material auténtico en el aula de inglés en Primaria: The Beatles | |
| Ana María Pérez Cabello y Lucía Benítez Sánchez | |
| Universidad de Sevilla | 161 - 174 |

| | |
|---|----------|
| > Capítulo 14. English Board Game Café: revisión sistemática y propuesta didáctica para el aula de inglés de nivel B1 | |
| Celia Salgado Inés - Independent Researcher y Paula Villalba Pérez - | |
| Universitat de València | 175 -187 |

| | |
|--|-----------|
| > Capítulo 15. Rúbrica de evaluación de calidad para materiales para la enseñanza bilingüe | |
| Javier Suárez López - Universidad de Castilla-La Mancha | 188 - 198 |

SECCIÓN IV. INNOVACIÓN DIGITAL Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN CONTEXTOS BILINGÜES

SECTION IV. DIGITAL INNOVATION AND TEACHER EDUCATION IN BILINGUAL CONTEXTS

| | |
|--|-----------|
| > Capítulo 16. Enseñanza del inglés como lengua extranjera y competencia digital docente: una revisión sistemática | |
| Natacha Rita Díaz-Luis - Universidad de La Laguna | 200 - 212 |

| | |
|--|-----------|
| > Capítulo 17. Vibe Coding y modelos de IA generativa: hacia una innovación efectiva en CLIL/EMI | |
| Rubén Juárez Cádiz - Universidad Alfonso X «El Sabio» | 213 - 229 |

| | |
|---|----------|
| > Capítulo 18. Percepciones sobre el modelo PROMISED: una experiencia AICLE-STEAM en educación secundaria | |
| Susana Mata Torres - Universidad de Burgos | 230- 245 |

| | |
|---|-----------|
| > Capítulo 19. Formación docente y uso de la inteligencia artificial en Primaria y Secundaria: Proyecto Internacional PAIDEIA | |
| María Luisa Sierra-Huedo; Marina Aguarales; Alma López-Avilés y Ana | |
| Cristina Romea Martínez - Universidad San Jorge | 246 - 257 |

PRESENTACIÓN

Con la enseñanza bilingüe como eje central, esta obra reúne aportaciones científico-académicas que, desde perspectivas diversas, analizan su papel transformador en los contextos educativos del siglo XXI. Entendida como un enfoque integral, la enseñanza bilingüe se presenta a lo largo de los capítulos como una vía para la innovación pedagógica, la equidad y la mejora de la calidad educativa.

Las contribuciones incluidas exploran distintas líneas de investigación y práctica docente: los modelos de enseñanza bilingüe, las metodologías didácticas, la formación del profesorado, la evaluación del aprendizaje y la implementación de programas bilingües en contextos diversos. De este modo, la obra ofrece una visión plural, rigurosa y actualizada del campo.

Este volumen tiene su origen en el XI Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe y Lenguas Extranjeras (CIEB 2025), organizado por la Asociación Enseñanza Bilingüe en colaboración con la Universidad de Castilla-La Mancha y celebrado en la Facultad de Letras de Ciudad Real en octubre de 2025. Bajo el lema *“Bilingual Education: Everybody’s Business, Everyone’s Future”*, el congreso se consolidó como un espacio de referencia para el intercambio de investigaciones, experiencias y buenas prácticas en el ámbito de la enseñanza bilingüe y de las lenguas extranjeras, evidenciando que la educación bilingüe constituye un compromiso compartido por la comunidad educativa y la sociedad en su conjunto.

El volumen se organiza en cuatro secciones temáticas que reflejan la amplitud y diversidad de enfoques presentes en la investigación y la práctica actual de la educación bilingüe. La Sección I, *Fundamentos teóricos y perspectivas críticas en educación bilingüe*, reúne trabajos que abordan dimensiones neurocognitivas, ideológicas, de género y de inclusión, proporcionando marcos conceptuales esenciales para comprender los retos contemporáneos del bilingüismo educativo. La Sección II, dedicada a *Metodologías y experiencias educativas en el aula bilingüe*, presenta estudios aplicados y propuestas didácticas que muestran cómo la enseñanza bilingüe se materializa en la práctica docente en distintos niveles y áreas. La Sección III, *Recursos didácticos, materiales auténticos y evaluación*, profundiza en el potencial pedagógico de materiales reales, herramientas innovadoras y sistemas de evaluación adaptados a contextos bilingües. Finalmente, la Sección IV, centrada en *Innovación digital y formación del profesorado en contextos bilingües*, aborda el impacto de la competencia digital, la inteligencia artificial, los modelos emergentes de enseñanza y la formación docente como pilares imprescindibles para avanzar hacia una educación bilingüe de calidad.

El contenido de este libro ha sido sometido a un riguroso proceso de revisión y evaluación por pares a doble ciego, con el fin de garantizar la calidad científica y la solidez de las aportaciones presentadas. Su propósito es fortalecer la conexión entre investigación, innovación y práctica docente, impulsando la enseñanza bilingüe desde una perspectiva fundamentada, aplicada y orientada a la mejora de resultados.

La publicación aspira a difundir el conocimiento y ofrecer un espacio de reflexión para investigadores, docentes, formadores y responsables educativos comprometidos con la mejora continua y la excelencia en la enseñanza de lenguas. Así, este monográfico destaca la educación bilingüe como un eje estratégico para la construcción de un sistema educativo más equitativo, inclusivo y preparado para los desafíos del futuro.

SECCIÓN I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y PERSPECTIVAS CRÍTICAS EN EDUCACIÓN BILINGÜE

SECTION I. THEORETICAL, COGNITIVE AND CRITICAL PERSPECTIVES IN BILINGUAL EDUCATION

- > Capítulo 1. El bilingüismo alemán-español en el cerebro: implicaciones neurocognitivas para la innovación y la práctica educativa**
Rosa Isabel Abad Castro - Universidad Complutense de Madrid 9 - 18

- > Capítulo 2. Language Ideologies in Teacher Preparation Programs**
Ricardo Gonzalez Carriedo - University of North Texas..... 19 - 31

- > Capítulo 3. CLIL con perspectiva de género: una revisión de investigaciones recientes**
Esther Nieto Moreno De Diezmas - Universidad de Castilla-La Mancha..... 32 - 41

- > Capítulo 4. Miradas renovadas a las altas capacidades: inclusión, reto y creatividad**
Ane Santamaría Velasco - Departamento de Educación del Gobierno de Navarra..... 42 -57

El bilingüismo alemán-español en el cerebro: implicaciones neurocognitivas para la innovación y la práctica educativa

ROSA ISABEL ABAD CASTRO 
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

Este artículo explora la relación entre el bilingüismo y el funcionamiento cerebral desde un enfoque neurocientífico, ofreciendo una visión amplia de cómo la adquisición de dos lenguas moldea la arquitectura y dinámica del cerebro. Se analizan en detalle las estructuras corticales y subcorticales implicadas en el procesamiento lingüístico, así como las adaptaciones funcionales que surgen con la práctica bilingüe, incluyendo el fortalecimiento de la conectividad interhemisférica y el desarrollo de redes neuronales más eficientes. Se revisa el papel de la plasticidad cerebral, especialmente relevante durante los periodos críticos de adquisición, y cómo factores individuales (edad, motivación, estilo cognitivo) y ambientales (contexto de exposición, calidad de enseñanza, interacción social) condicionan los resultados del aprendizaje. Se subrayan los beneficios cognitivos del bilingüismo, en particular su impacto positivo en las funciones ejecutivas como memoria de trabajo, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva, y su efecto protector frente al deterioro cognitivo en la adultez. Finalmente, se plantean implicaciones pedagógicas, proponiendo una enseñanza temprana, contextualizada y diferenciada, junto con la formación docente en neuroeducación, para optimizar el aprendizaje de lenguas y favorecer un desarrollo cognitivo integral y sostenible.

Palabras clave: *bilingüismo, neurociencia cognitiva, plasticidad cerebral, funciones ejecutivas, aprendizaje de lenguas*

ABSTRACT

This article explores the relationship between bilingualism and brain function from a neuroscientific perspective, providing a comprehensive view of how the acquisition of two languages shapes brain architecture and dynamics. It analyzes in detail the cortical and subcortical structures involved in linguistic processing, as well as the functional adaptations that arise from bilingual practice, including strengthened interhemispheric connectivity and the development of more efficient neural networks. The role of brain plasticity is examined, particularly during critical periods of acquisition, along with the influence of individual factors (age, motivation, cognitive style) and environmental factors (exposure context, quality of instruction, social interaction) on learning outcomes. The cognitive benefits of bilingualism are highlighted, especially its positive effects on executive functions: working memory, inhibitory control, and cognitive flexibility and its protective role against cognitive decline in later life. Finally, the article discusses pedagogical implications, advocating for early, contextualized, and differentiated foreign language instruction, together with teacher training in neuroeducation, in order to optimize language learning and foster comprehensive and sustainable cognitive development.

Key words: *german-spanish bilingualism, cognitive neuroscience, executive functions, foreign language learning, educational innovation*

1. INTRODUCCIÓN

La creciente globalización, la movilidad internacional y el carácter multicultural de las sociedades actuales han potenciado el interés por el bilingüismo y sus implicaciones no solo lingüísticas, sino también cognitivas y neurológicas. En este contexto, la neurociencia cognitiva ha contribuido significativamente a comprender los procesos cerebrales subyacentes a la adquisición de lenguas, arrojando luz sobre cómo el bilingüismo afecta la organización y funcionamiento del cerebro humano.

En consecuencia, la conexión entre bilingüismo y neurociencia adquiere especial relevancia frente a los retos actuales de los sistemas educativos, que demandan prácticas pedagógicas basadas en evidencias y orientadas al desarrollo de competencias cognitivas avanzadas. Esta perspectiva permite justificar la importancia del estudio y su potencial impacto en la mejora de la práctica docente y en el diseño de políticas lingüísticas más coherentes con las necesidades contemporáneas.

Diversas investigaciones han demostrado que aprender y usar más de una lengua implica una reorganización funcional de las redes cerebrales, lo que repercute en el desarrollo de habilidades como la memoria de trabajo, el control atencional y la flexibilidad mental (Bialystok et al., 2012). Estos efectos no solo se manifiestan en la competencia lingüística, sino también en otros dominios cognitivos no verbales, lo que sugiere una interdependencia entre el bilingüismo y las funciones ejecutivas superiores (Diamond, 2002).

Además, el bilingüismo constituye una experiencia enriquecedora que puede iniciarse en distintas etapas del ciclo vital. Sin embargo, la edad de adquisición, el contexto de uso, la motivación del aprendiz y la calidad de la exposición a las lenguas influyen significativamente en los resultados alcanzados (Kuhl, 2010). Estas variables deben ser consideradas a la hora de diseñar políticas lingüísticas y estrategias pedagógicas eficaces.

Este artículo se propone explorar, desde una perspectiva interdisciplinar, los mecanismos cerebrales que subyacen al bilingüismo, los beneficios cognitivos asociados y las implicaciones educativas derivadas. Partiendo de los avances en neurociencia, se aboga por una enseñanza de lenguas extranjeras basada en evidencias empíricas, capaz de potenciar la plasticidad cerebral y de favorecer el desarrollo integral del individuo.

2. ESTRUCTURAS CEREBRALES IMPLICADAS

Desde la perspectiva neurocientífica, las estructuras cerebrales que sustentan el lenguaje forman un sistema altamente especializado y distribuido. Las áreas de Broca y Wernicke constituyen los núcleos más conocidos de este sistema. El área de Broca, ubicada en el lóbulo frontal izquierdo, está implicada en la producción articulatoria y en la construcción gramatical del lenguaje, mientras que el área de Wernicke, localizada en el lóbulo temporal posterior, se asocia con la comprensión del lenguaje y el procesamiento semántico (Castaño, 2003; Fajardo, 2008).

Sin embargo, investigaciones recientes han ampliado esta visión, destacando el papel del giro angular que resulta clave en la lectura y la interpretación simbólica, el área de Exner relacionada con la planificación motora de la escritura, y la región prefrontal medial, frecuentemente identificada como área de Luria, que está vinculada con procesos metacognitivos, la autorregulación y la planificación del discurso (Ardila et al., 2016).

En individuos bilingües, la implicación de estas estructuras varía en función de la edad de adquisición de la segunda lengua, el grado de dominio y el contexto de uso. Por ejemplo, los bilingües precoces suelen reclutar redes neuronales compartidas para ambas lenguas, mientras que los bilingües tardíos tienden a activar zonas diferenciadas, especialmente en el acceso léxico y en la construcción sintáctica (Bialystok et al., 2012). El bilingüismo también modifica la arquitectura cerebral en términos estructurales. Estudios de neuroimagen

han evidenciado una mayor densidad de materia gris en regiones relacionadas con el control ejecutivo, así como una conectividad más eficiente entre hemisferios, facilitada por un cuerpo caloso más desarrollado (Gold et al., 2013). Estos cambios no solo mejoran el rendimiento lingüístico, sino que también potencian habilidades cognitivas generales, como la atención sostenida y la resolución de conflictos lingüísticos, fundamentales en la gestión de dos sistemas idiomáticos activos.

2.1. Procesamiento lingüístico en el cerebro

El procesamiento lingüístico en el cerebro constituye un fenómeno altamente dinámico que implica la activación secuencial y simultánea de múltiples regiones cerebrales interconectadas. Desde el enfoque de la neurociencia cognitiva, se ha observado que esta actividad no se limita a los núcleos tradicionales del lenguaje, sino que involucra una amplia red de estructuras responsables de funciones complementarias, como la memoria de trabajo, la atención selectiva y la inhibición de respuestas irrelevantes.

El modelo de procesamiento distribuido sugiere que el acceso al significado de una palabra, la formulación gramatical de frases o la articulación fonética se producen de manera paralela en diferentes nodos cerebrales, cada uno especializado en un tipo de información. La región frontotemporal izquierda, incluyendo el área de Broca, se activa durante tareas de producción oral y estructuración sintáctica, mientras que la corteza temporal media y posterior colabora en la recuperación semántica y la comprensión auditiva (Damasio & Damasio, 1992).

En personas bilingües, el procesamiento lingüístico adquiere una dimensión adicional. La alternancia entre lenguas exige un control cognitivo continuo que involucra regiones prefrontales y estructuras subcorticales como los ganglios basales. Estos sistemas permiten inhibir la lengua no deseada y seleccionar la lengua activa con rapidez y precisión. Así, el bilingüismo no solo representa una actividad lingüística, sino también una exigente tarea de gestión cognitiva (Costa et al., 2008).

Además, la edad de adquisición y el contexto de exposición a cada lengua influyen en los patrones de activación cerebral. Los bilingües tempranos tienden a mostrar una superposición funcional entre ambas lenguas, mientras que los bilingües tardíos presentan una activación más bilateral o incluso disociada. Estos hallazgos han sido confirmados mediante técnicas como la resonancia magnética funcional (fMRI) y la tomografía por emisión de positrones (PET), que permiten mapear la actividad cerebral con gran precisión (Bialystok et al., 2012).

2.2. Redes neuronales y especialización funcional

El cerebro humano organiza sus funciones lingüísticas a través de redes neuronales especializadas que operan de forma jerárquica y colaborativa. Estas redes están formadas por conjuntos de neuronas que, aunque dispersas en distintas regiones cerebrales, se comunican eficazmente a través de conexiones sinápticas. El procesamiento lingüístico no se limita a nodos individuales, sino que depende de la activación simultánea y la sincronización funcional entre múltiples áreas.

Diversos estudios han identificado dos rutas principales en la red del lenguaje: la vía dorsal y la vía ventral. La vía dorsal, que conecta el área de Broca con regiones temporoparietales a través del fascículo arqueado, está implicada en la manipulación fonológica y en la articulación del habla. Por su parte, la vía ventral, que une la región temporal anterior con la frontal inferior mediante el fascículo uncinado, facilita la comprensión semántica y la integración conceptual (Grady et al., 2015).

En bilingües, estas rutas presentan una mayor densidad sináptica y una conectividad más eficaz, resultado de

la experiencia repetida en el manejo de dos sistemas lingüísticos. Además, el uso alternado de dos lenguas refuerza la cooperación entre hemisferios, promoviendo un equilibrio funcional que se traduce en una mayor versatilidad cognitiva. Esta reorganización no solo permite un acceso más rápido a la información lingüística, sino que también optimiza el procesamiento de estímulos complejos en tareas no verbales.

La especialización funcional del cerebro bilingüe también se manifiesta en la distribución lateralizada de las funciones lingüísticas. Mientras que en monolingües la lateralización hacia el hemisferio izquierdo es más marcada, los bilingües tienden a mostrar una activación más bilateral, especialmente en tareas que implican alternancia de códigos o resolución de ambigüedades lingüísticas (Gonzalez Victoriano & Hornauer-Hughes, 2014).

Estos datos respaldan la hipótesis de que el cerebro bilingüe desarrolla una arquitectura funcional más flexible, capaz de adaptarse a demandas lingüísticas y cognitivas cambiantes. La comprensión de esta reorganización tiene importantes implicaciones para la pedagogía de lenguas, ya que permite diseñar estrategias que estimulen de manera óptima estas redes, favoreciendo una adquisición más eficaz y sostenible.

3. PLASTICIDAD CEREBRAL Y ADQUISICIÓN DE LENGUAS

Uno de los conceptos centrales en la neurociencia del aprendizaje es la plasticidad cerebral, entendida como la capacidad del sistema nervioso para modificarse estructural y funcionalmente en respuesta a la experiencia. Esta propiedad es particularmente relevante en el ámbito del aprendizaje de lenguas, ya que permite al cerebro reorganizarse para incorporar nuevos patrones fonológicos, gramaticales y semánticos.

Durante la infancia, la plasticidad cerebral alcanza su punto máximo, lo que facilita la adquisición simultánea de múltiples lenguas sin interferencias significativas. Esta etapa temprana, conocida como periodo sensible o crítico, se caracteriza por una elevada sensibilidad del cerebro a los estímulos lingüísticos del entorno, lo que favorece una codificación más eficaz y natural de las lenguas aprendidas (Hinton et al., 2008).

Sin embargo, la plasticidad no desaparece con la edad. En adultos, aunque más limitada, sigue siendo un factor determinante en la adquisición de una segunda lengua. La exposición intensiva, el entorno comunicativo significativo y la motivación personal pueden reactivar circuitos neuronales e incluso generar nuevas conexiones sinápticas, permitiendo un aprendizaje eficaz aunque más demandante en términos de esfuerzo cognitivo (Danylkiv & Krafnick, 2020).

La plasticidad también está modulada por factores individuales como el estado emocional, el nivel de estrés, el sueño y la nutrición, así como por factores ambientales como la calidad de la enseñanza o la interacción social. Estos elementos influyen en la liberación de neurotransmisores y en la consolidación de la memoria, afectando directamente al proceso de aprendizaje lingüístico (Bueno Torrens, 2017).

Desde una perspectiva educativa, comprender los mecanismos de plasticidad permite diseñar experiencias didácticas que optimicen el potencial de aprendizaje de cada estudiante. Esto implica no solo seleccionar contenidos adecuados al nivel de desarrollo neurocognitivo, sino también crear entornos afectivamente positivos, retadores y adaptados a las características individuales de los aprendices.

3.1. Etapas sensibles en la adquisición de lenguas

La adquisición de lenguas en el ser humano está fuertemente condicionada por etapas sensibles del desarrollo cerebral, conocidas como periodos sensibles o periodos críticos. Estas ventanas temporales representan

fases de máxima plasticidad sináptica, durante las cuales el cerebro es especialmente receptivo a ciertos estímulos ambientales, entre ellos, los lingüísticos. La existencia de estos periodos ha sido ampliamente demostrada por estudios neurobiológicos que evidencian una reorganización cerebral más eficiente cuando la exposición a la lengua ocurre en edades tempranas (Luk et al., 2020; Yamamoto & Sakai, 2017).

Durante los primeros años de vida, los niños son capaces de adquirir múltiples lenguas de forma paralela sin interferencias significativas, procesando cada una mediante mecanismos implícitos que operan de forma automatizada e intuitiva. Este aprendizaje natural se ve facilitado por la alta conectividad interhemisférica, la abundancia de neuronas espejo y la sensibilidad auditiva a los contrastes fonéticos del entorno (Kuhl, 2010).

A partir de los cinco o seis años, se inicia un proceso de especialización funcional, en el que el cerebro comienza a consolidar redes neuronales más selectivas. Esto reduce la capacidad de asimilación inconsciente de nuevas estructuras lingüísticas, incrementando la necesidad de una enseñanza explícita, estructurada y apoyada en la reflexión metalingüística (Blakemore & Frith, 2001).

Aunque los adultos pueden alcanzar altos niveles de competencia en lenguas extranjeras, los circuitos cerebrales que emplean tienden a ser más extensos y a requerir mayor esfuerzo cognitivo. Además, existe una mayor activación del hemisferio derecho y de regiones frontales asociadas al control ejecutivo, lo que sugiere un procesamiento más consciente y menos automatizado que en el caso de los bilingües tempranos (Goswami, 2004; Hinton et al., 2008).

Comprender estas etapas más sensibles para el aprendizaje permite a los docentes planificar con mayor eficacia la introducción de una segunda lengua en el currículo escolar, maximizando el impacto pedagógico en momentos de alta receptividad neuronal y promoviendo un aprendizaje más natural, duradero y profundo.

3.2. Factores individuales y ambientales

El éxito en la adquisición de una lengua extranjera no depende únicamente de la edad o de la plasticidad cerebral, sino también de una interacción compleja entre factores individuales y ambientales. Entre los factores individuales destacan la motivación, las actitudes hacia la lengua meta, el estilo de aprendizaje, la inteligencia lingüística, y las capacidades metacognitivas. Estos elementos influyen en la disposición del estudiante para implicarse activamente en el proceso de aprendizaje, lo cual modula el nivel de activación neuronal y el tipo de estrategias cognitivas que se emplean (Ellis, 2008).

Por otra parte, el entorno de aprendizaje ejerce un papel determinante. La calidad y cantidad de exposición a la lengua, la interacción social con hablantes nativos o compañeros de aprendizaje, y el acceso a materiales significativos y contextualizados pueden potenciar o limitar el desarrollo de la competencia lingüística. De hecho, entornos ricos y emocionalmente positivos favorecen la liberación de neurotransmisores como la dopamina y la serotonina, que están directamente implicados en la atención, la memoria y la consolidación del aprendizaje (Mora, 2017).

Asimismo, factores socioculturales como el prestigio de la lengua, las creencias educativas de la comunidad, y el apoyo familiar también inciden en la actitud del aprendiz y en la sostenibilidad del aprendizaje a largo plazo. En este sentido, se ha comprobado que el bilingüismo es más eficaz cuando está integrado en prácticas sociales cotidianas y no limitado al contexto académico (Ellis, 2008).

Reconocer la influencia de estos factores implica adoptar un enfoque educativo más integral y flexible, capaz de adaptar los métodos de enseñanza a las características del alumnado y a los contextos en los que se desenvuelve. De esta forma, se favorece no solo la adquisición lingüística, sino también el bienestar emocional y el desarrollo cognitivo general del aprendiz.

3.3. Eficiencia y automatización del procesamiento

La adquisición de una segunda lengua no solo requiere la activación de redes neuronales específicas, sino también el progresivo desarrollo de eficiencia y automatización en su procesamiento. A medida que el aprendiz adquiere competencia, se observa una transición desde un procesamiento consciente y demandante de recursos hacia uno más automático y eficiente, caracterizado por una menor carga cognitiva y una mayor velocidad de acceso léxico y sintáctico (Osterhout et al., 2008).

Este proceso de automatización depende, en gran medida, de la práctica deliberada, la frecuencia de uso y la exposición significativa al idioma. La repetición de estructuras lingüísticas en contextos variados consolida las conexiones sinápticas responsables del reconocimiento rápido de patrones lingüísticos, permitiendo respuestas más fluidas y naturales. A nivel cerebral, esta automatización se traduce en una disminución de la actividad en regiones asociadas al control ejecutivo y un aumento de la eficiencia en las áreas específicas del lenguaje (Bueno Torrens, 2017).

En el caso de los bilingües, la automatización en ambas lenguas puede manifestarse de manera diferencial según el grado de dominio, la edad de adquisición y el contexto de uso. Los bilingües equilibrados, por ejemplo, muestran patrones de procesamiento similares en ambas lenguas, mientras que aquellos con una lengua dominante tienden a automatizar preferentemente esa lengua, relegando la otra a un procesamiento más controlado (Mora, 2017).

Desde una perspectiva pedagógica, fomentar la automatización requiere diseñar actividades que promuevan la fluidez, la producción espontánea y la interacción comunicativa real. La incorporación de estrategias como el aprendizaje basado en tareas, la dramatización, y la inmersión lingüística contribuye significativamente al fortalecimiento de estos procesos automáticos, reduciendo la dependencia del control consciente y mejorando la competencia comunicativa global del aprendiz.

4. IMPACTO DEL BILINGÜISMO EN LAS FUNCIONES EJECUTIVAS

El bilingüismo ha sido asociado con una mejora en diversas funciones ejecutivas, entendidas como el conjunto de procesos cognitivos que permiten la planificación, el control inhibitorio, la flexibilidad cognitiva, y la memoria de trabajo. Estas habilidades son esenciales para la autorregulación, la toma de decisiones y el aprendizaje autónomo, y se desarrollan principalmente en las regiones prefrontales del cerebro (Diamond, 2002).

Numerosos estudios han documentado que los individuos bilingües muestran una mayor activación y densidad sináptica en el lóbulo prefrontal, lo que sugiere una mayor eficiencia en la ejecución de tareas que requieren control atencional, resolución de conflictos y cambio de tareas (Bialystok et al., 2012). Este efecto es especialmente notable en contextos donde se requiere alternar entre lenguas, inhibir interferencias del idioma no deseado o gestionar simultáneamente dos sistemas lingüísticos.

Además, la práctica continua del bilingüismo fortalece los mecanismos de inhibición, ya que el hablante debe suprimir constantemente estructuras, léxico o fonología de una lengua mientras activa la otra. Este ejercicio constante refuerza los circuitos neuronales involucrados en el control cognitivo, contribuyendo así a una mejora generalizada de las funciones ejecutivas, incluso en dominios no lingüísticos (Mora, 2017).

Estos beneficios también se extienden a lo largo del ciclo vital. En niños, el bilingüismo se asocia con un desarrollo más temprano de habilidades ejecutivas, mientras que en adultos mayores se ha observado un efecto protector contra el deterioro cognitivo y una mayor resiliencia ante enfermedades neurodegenerativas como el Alzheimer (Danylkiv & Krafnick, 2020).

Desde el punto de vista educativo, estas evidencias respaldan la inclusión temprana de programas bilingües en los sistemas escolares, no solo por sus beneficios lingüísticos, sino también por su impacto positivo en el desarrollo cognitivo integral del alumnado.

5. IMPLICACIONES EDUCATIVAS DEL BILINGÜISMO

Los hallazgos neurocientíficos sobre el bilingüismo ofrecen una base sólida para replantear las estrategias pedagógicas en la enseñanza de lenguas extranjeras. Comprender cómo el cerebro procesa, automatiza y gestiona múltiples lenguas permite diseñar métodos didácticos más eficaces, adaptados a las particularidades cognitivas de los aprendices en diferentes etapas del desarrollo.

Una de las implicaciones más relevantes es la necesidad de introducir la enseñanza bilingüe en edades tempranas, aprovechando la elevada plasticidad cerebral y la predisposición natural hacia el aprendizaje lingüístico. Esto no solo favorece una adquisición más intuitiva y duradera, sino que también contribuye al desarrollo de competencias cognitivas transversales como la flexibilidad mental, la autorregulación y el pensamiento crítico (Calvo et al., 2016).

Además, la enseñanza debe centrarse en la contextualización del aprendizaje, priorizando situaciones reales de comunicación frente a ejercicios descontextualizados. El uso de enfoques comunicativos, aprendizaje basado en tareas, y recursos multimodales estimula las redes neuronales implicadas en el lenguaje, reforzando la conexión entre significado y forma lingüística (Ellis, 2008).

Asimismo, se recomienda adoptar un enfoque diferenciado que atienda a la diversidad de perfiles neurocognitivos presentes en el aula. Esto incluye adaptar los ritmos de aprendizaje, diversificar las actividades didácticas, e integrar el uso de tecnologías que promuevan la personalización del aprendizaje. También es fundamental el fomento de un entorno afectivamente positivo, que reduzca la ansiedad lingüística y potencie la motivación intrínseca del alumnado (Krashen, 1985).

Por último, es necesario formar al profesorado en neuroeducación y bilingüismo, proporcionándoles herramientas para interpretar los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de lenguas y para tomar decisiones pedagógicas basadas en la evidencia científica. Esta formación contribuirá a cerrar la brecha entre investigación y práctica educativa, favoreciendo una enseñanza más consciente, inclusiva y eficaz.

6. CONCLUSIONES

A la luz de los avances en neurociencia cognitiva, se ha evidenciado que el bilingüismo no solo implica la adquisición de competencias comunicativas en más de una lengua, sino que produce una profunda reorganización funcional y estructural del cerebro. Esta reorganización se manifiesta en una mayor densidad sináptica, una conectividad más eficiente entre hemisferios y una optimización de los recursos cognitivos implicados en el control ejecutivo, la memoria de trabajo y la flexibilidad mental.

La investigación demuestra que el cerebro bilingüe es un sistema dinámico y adaptativo que responde a las demandas lingüísticas y cognitivas de su entorno. Factores como la edad de adquisición, la intensidad de uso, el contexto sociolingüístico y la motivación personal modulan significativamente los patrones de activación neuronal y los beneficios asociados al bilingüismo.

Desde una perspectiva educativa, estos hallazgos invitan a repensar las metodologías tradicionales de en-

señanza de lenguas extranjeras, priorizando enfoques comunicativos, experienciales y diferenciados que consideren las características neurocognitivas de los aprendices. La implementación de programas bilingües desde etapas tempranas, así como la formación del profesorado en neuroeducación, se perfilan como estrategias clave para maximizar los beneficios cognitivos, lingüísticos y sociales del bilingüismo.

Se subraya la importancia de seguir profundizando en la investigación interdisciplinar entre neurociencia, psicología y educación, con el objetivo de diseñar entornos de aprendizaje más eficaces, inclusivos y sostenibles, que aprovechen el potencial transformador del bilingüismo tanto en el plano individual como colectivo. El modelo de procesamiento distribuido sugiere que el acceso al significado de una palabra, la formulación gramatical de frases o la articulación fonética se producen de manera paralela en diferentes nodos cerebrales, cada uno especializado en un tipo de información. La región frontotemporal izquierda, incluyendo el área de Broca, se activa durante tareas de producción oral y estructuración sintáctica, mientras que la corteza temporal media y posterior colabora en la recuperación semántica y la comprensión auditiva (Damasio & Damasio, 1992).

En personas bilingües, el procesamiento lingüístico adquiere una dimensión adicional. La alternancia entre lenguas exige un control cognitivo continuo que involucra regiones prefrontales y estructuras subcorticales como los ganglios basales. Estos sistemas permiten inhibir la lengua no deseada y seleccionar la lengua activa con rapidez y precisión. Así, el bilingüismo no solo representa una actividad lingüística, sino también una exigente tarea de gestión cognitiva (Costa et al., 2008).

Además, la edad de adquisición y el contexto de exposición a cada lengua influyen en los patrones de activación cerebral. Los bilingües tempranos tienden a mostrar una superposición funcional entre ambas lenguas, mientras que los tardíos presentan una activación más bilateral o incluso disociada. Estos hallazgos han sido confirmados mediante técnicas como la resonancia magnética funcional (fMRI) y la tomografía por emisión de positrones (PET), que permiten mapear la actividad cerebral con gran precisión (Bialystok et al., 2012).

7. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

A pesar de los avances significativos en el estudio neurocognitivo del bilingüismo, persisten diversas limitaciones que deben ser consideradas para interpretar adecuadamente los hallazgos disponibles. En primer lugar, la heterogeneidad de las muestras utilizadas constituye un desafío relevante, dado que gran parte de las investigaciones se han centrado en poblaciones específicas, como estudiantes universitarios o bilingües tempranos, lo que dificulta la generalización de los resultados a otros grupos, incluidos adultos mayores, bilingües tardíos o comunidades lingüísticas minoritarias. A ello se suma la ausencia de un consenso metodológico respecto a la definición operativa de "bilingüismo", ya que los estudios difieren en los criterios empleados: nivel de competencia, frecuencia de uso o contexto de adquisición, dificultando la comparación y síntesis de la evidencia. Asimismo, el predominio de diseños transversales limita la posibilidad de establecer relaciones causales claras entre bilingüismo y reorganización cerebral, subrayando la necesidad de investigaciones longitudinales que permitan captar cambios individuales a lo largo del tiempo.

También deben considerarse las restricciones inherentes a técnicas como la resonancia magnética funcional o la tomografía por emisión de positrones, que, pese a su alta resolución espacial, presentan limitaciones en la resolución temporal y en la interpretación de la conectividad funcional, lo que puede conducir a conclusiones parciales.

Finalmente, variables potencialmente confusoras: como el nivel socioeconómico, la educación formal, la exposición cultural o la motivación personal, no siempre se controlan de manera adecuada, y la transferencia de los hallazgos neurocientíficos al ámbito educativo continúa siendo desigual, evitando que su impacto se consolide en políticas públicas o prácticas docentes sostenidas.

8. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Estas limitaciones abren un abanico amplio de posibilidades para futuras investigaciones que permitan avanzar hacia una comprensión más completa y matizada del bilingüismo. Resulta especialmente relevante explorar la neuroplasticidad vinculada al bilingüismo a lo largo del ciclo vital, analizando cómo varía la reorganización cerebral en función de la etapa en la que se adquiere la segunda lengua (infancia, adolescencia o adultez) y si los beneficios cognitivos se mantienen, disminuyen o se transforman con la edad. Asimismo, se considera fundamental profundizar en la relación entre bilingüismo y salud neurológica, investigando su posible papel protector frente a enfermedades neurodegenerativas como el Alzheimer o el Parkinson y los mecanismos que podrían explicar dicho efecto. Otra línea de investigación prometedora consiste en examinar el impacto de la diversidad lingüística y la tipología estructural de las lenguas en el procesamiento y reorganización cognitiva, dado que diferencias morfológicas o sintácticas podrían generar patrones distintos de activación cerebral.

Del mismo modo, se requiere un análisis más exhaustivo del papel que desempeñan los factores socioculturales como el prestigio de la lengua, las políticas lingüísticas o la discriminación lingüística en la modulación de los beneficios cognitivos y emocionales del bilingüismo. En el plano metodológico, la incorporación de tecnologías de neuroimagen de última generación, como la magnetoencefalografía de alta resolución o los modelos de conectómica funcional, permitirá obtener una caracterización más precisa de la dinámica neural asociada a la alternancia lingüística y al control ejecutivo. Finalmente, resulta imprescindible avanzar en la aplicación educativa de estos conocimientos mediante el diseño y evaluación de programas bilingües basados en principios de neuroeducación, que no solo potencien la competencia lingüística, sino también dimensiones cognitivas como la atención, la creatividad o la resolución de problemas. La integración interdisciplinar entre neurociencia, psicología y ciencias de la educación se proyecta como un eje fundamental para la elaboración de modelos predictivos que faciliten la personalización de la enseñanza en función del perfil neurocognitivo del aprendiz y la construcción de entornos educativos más inclusivos, eficaces y sostenibles.

9. REFERENCIAS

- Ardila, A., Bernal, B., & Roselli, M. (2016). How Localized are Language Brain Areas? A Review of Brodmann Areas Involvement in Oral Language. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 31, 112-122.
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Luk, G. (2012). Bilingualism: Consequences for Mind and Brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), 240-250. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.03.001>
- Blakemore, S. J., & Frith, U. (2000). *The implications of recent developments in neuroscience* (Vol. 17). London: Institute of Cognitive Neuroscience.
- Calvo Garbarino, N. B., García, A. M., Manóloff, L. M. V., & Ibañez, A. M. (2016). Bilingualism and cognitive reserve: A critical overview and a plea for methodological innovations.
- Castaño, J. (2003). Bases neurobiológicas del lenguaje y sus alteraciones. *Revista de Neurología*, 36, 781-785. <https://doi.org/10.33588/rn.3608.2002206>
- Costa, A., Hernández, M., & Sebastián-Gallés, N. (2008). Bilingualism aids conflict resolution: Evidence from the ANT task. *Cognition*, 106(1), 59-86. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2006.12.013>
- Damasio, A. R., & Damasio, H. (1992). Brain and Language. *Scientific American*, 267 (3), 88-109.

- Danylkiv, A., & Krafnick, A. J. (2020). A meta-analysis of gray matter differences between bilinguals and monolinguals. *Frontiers in Human Neuroscience*, 14, 146. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2020.00146>
- Diamond, A. (2002). Normal Development of Prefrontal Cortex from Birth to Young Adulthood: Cognitive Functions, Anatomy, and Biochemistry. En *Principles of Frontal Lobe Function*. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195134971.003.0029>
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. The United States: Oxford, 98, 37.
- Gold, B. T., Kim, C., Johnson, N. F., Kryscio, R. J., & Smith, C. D. (2013). Lifelong Bilingualism Maintains Neural Efficiency for Cognitive Control in Aging. *Journal of Neuroscience*, 33(2), 387-396. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.3837-12.2013>
- González, R., & Hornauer-Hughes, A. (2014). Cerebro y lenguaje. *Revista Hospital Clínico Universidad de Chile*, 25(1), 144-153.
- Goswami, U. (2004). Neuroscience and education. *The British Journal of Educational Psychology*, 74(Pt 1), 1-14. <https://doi.org/10.1348/000709904322848798>
- Grady, C. L., Luk, G., Craik, F. I. M., & Bialystok, E. (2015). Brain Network Activity in Monolingual and Bilingual Older Adults. *Neuropsychologia*, 66, 170-181. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2014.10.042>
- Hinton, C., Miyamoto, K., & Della-Chiesa, B. (2008). Brain Research, Learning and Emotions: Implications for education research, policy and practice1: *European Journal of Education*. *European Journal of Education*, 43(1), 87-103. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00336.x>
- i Torrens, D. B. (2019). *Neurociencia para educadores: Todo lo que los educadores siempre han querido saber sobre el cerebro de sus alumnos y nunca nadie se ha atrevido a explicárselo de manera comprensible y útil*. Ediciones Octaedro.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*.
- Kuhl, P. K. (2010). Brain Mechanisms in Early Language Acquisition. *Neuron*, 67(5), 713-727. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2010.08.038>
- Luk, G., Pliatsikas, C., & Rossi, E. (2020). Brain changes associated with language development and learning: A primer on methodology and applications. *System*, 89, 102209. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102209>
- Mora, F. (2021). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza editorial.
- Osterhout, L., Poliakov, A., Inoue, K., McLaughlin, J., Valentine, G., Pitkanen, I., Frenck-Mestre, C., & Hirschensohn, J. (2008). Second-language learning and changes in the brain. *Journal of neurolinguistics*, 21(6), 509-521. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2008.01.001>
- Uribe, L. A. F. (2008). Aproximación a la relación entre cerebro y lenguaje. *Cuadernos de lingüística hispánica*, (11), 93-104.
- Yamamoto, K., & Sakai, K. L. (2017). Differential signatures of second language syntactic performance and age on the structural properties of the left dorsal pathway. *Frontiers in Psychology*, 8, 829.

Language Ideologies in Teacher Preparation Programs

RICARDO GONZÁLEZ-CARRIEDO , ERIN ASHCRAFT, NICOLÁS MINGOTE, LISA REDDING, DAWN RICE, LYDIA RIVERA

Department of Teacher Education and Administration, University of North Texas

ABSTRACT

This qualitative study explores the language ideologies of pre-service teachers enrolled in a teacher preparation program in the southwestern United States, with a focus on candidates seeking certification in Early Childhood through Grade 6 (EC–6) with an English as a Second Language (ESL) or Bilingual supplemental endorsement. As U.S. classrooms become linguistically and culturally more diverse, particularly with the growing presence of emergent bilingual students, understanding the language ideologies of future teachers becomes critical to ensuring equitable and inclusive educational practices. Language ideologies—defined as the underlying beliefs and assumptions individuals hold about language and its use—significantly influence instructional decisions and classroom interactions. Semi-structured interviews with five pre-service teachers sought to capture the participants' beliefs, assumptions and values related to language, bilingualism and schooling. Data were analyzed thematically using an inductive approach, revealing three interrelated ideological orientations. First, participants positioned standard English as an institutional register tied to academic, governmental, and professional contexts. This view frequently invoked ideas of correctness, prestige, and social mobility, reflecting implicit hierarchies and deficit perspectives toward non-standard varieties. Second, participants expressed instrumental appreciation for multilingualism, highlighting cognitive and economic benefits, while simultaneously supporting subtractive models such as transitional bilingual education that prioritize English assimilation. Third, participants valued linguistic identity and cultural respect in theory, yet often defaulted to assimilationist views that reinforced English dominance in public and educational spaces. These tensions highlight the importance of engaging teacher candidates in critical reflection on language ideologies, focusing on affirming the linguistic and cultural resources of emergent bilingual students and resisting language ideologies that marginalize non-dominant language practices.

Key words: *language ideologies, pre-service teachers, emergent bilingual students, bilingual education.*

RESUMEN

Este estudio cualitativo explora las ideologías lingüísticas de docentes en formación inscritos en un programa de preparación docente en el suroeste de los Estados Unidos, con enfoque en candidatos para la certificación de Educación Infantil a Sexto Grado (EC–6) con certificación suplementaria en Inglés como Segunda Lengua (ESL) o Educación Bilingüe. A medida que aumenta la diversidad cultural y lingüística en las aulas estadounidenses, especialmente con la creciente presencia de estudiantes emergentes bilingües, comprender las ideologías lingüísticas de los futuros docentes resulta fundamental para garantizar prácticas educativas equitativas e inclusivas. Las ideologías lingüísticas —definidas como las creencias y opiniones subyacentes que las personas mantienen sobre la lengua y su uso— influyen significativamente en las decisiones didácticas y en las interacciones dentro del aula. Para el estudio se realizaron entrevistas semiestructuradas a cinco docentes en formación con el fin de captar sus creencias, opiniones y valores relacionados con la lengua, el bilingüismo y la escolarización. Los datos fueron analizados de manera temática mediante un enfoque inductivo, lo cual reveló tres orientaciones ideológicas interrelacionadas. Primero, los participantes situaron el inglés estándar como un registro institucional vinculado a contextos académicos, gubernamentales y profesionales. Los participantes relacionaron esta visión del inglés con ideas de corrección, prestigio y movilidad social, reflejando jerarquías implícitas y perspectivas deficitarias hacia variedades no estándar del idioma. Segundo, los participantes expresaron una valoración instrumental del multilingüismo, resaltando beneficios cognitivos y económicos, al mismo tiempo que apoyaron modelos sustractivos como la educación bilingüe transicional que prioriza la asimilación al inglés. Tercero, los participantes valoraron positivamente, en términos abstractos, la identidad lingüística y el respeto cultural, pero con frecuencia recurrieron a posturas asimilacionistas que refuerzan el dominio del inglés en espacios públicos y educativos. Estas tensiones resaltan la importancia de involucrar a los candidatos a docentes en una reflexión crítica sobre las ideologías lingüísticas, con énfasis en la afirmación de los recursos lingüísticos y culturales de los estudiantes emergentes bilingües y la resistencia a ideologías que marginen prácticas lingüísticas no dominantes.

Palabras clave: *ideologías lingüísticas, futuros docentes, bilingües emergentes, educación bilingüe.*

1. LANGUAGE IDEOLOGIES IN TEACHER PREPARATION PROGRAMS

Bilingual education in the United States has evolved in response to shifting demographic trends, political debates, and ideological conflicts (Ovando, 2003). Federal policy has fluctuated between promoting bilingualism and enforcing English assimilation, with landmark legislation often mirroring societal attitudes about language and immigration (Gándara & Hopkins, 2010). Although bilingual and dual language programs have expanded over the past two decades, English remains the dominant language in schools and bilingual education continues to face political scrutiny (García & Kleifgen, 2018).

Texas, in particular, enrolls one of the largest populations of Emergent Bilingual students in the nation and provides a range of bilingual education and ESL program models (Texas Education Agency, 2024). However, despite policy support for bilingual education at the state level, English-dominant ideologies continue to shape school practices and expectations, resulting in tensions between additive bilingual program models and subtractive language practices (Palmer et al., 2014). These ideological tensions influence classroom discourse, language allocation, and teacher decision-making, particularly in contexts where bilingual education is framed primarily as a mechanism for English acquisition rather than bilingualism and biliteracy (Cervantes-Soon et al., 2017).

Teacher perceptions about language and language use influence the views they hold about students (Pettit, 2011) and teaching (Borg, 2003). These perceptions are the product of multiple factors that individuals experience throughout their lives and which have the effect of shaping views and beliefs about what language should be used in a specific context and how that language should be used. In the case of teachers, views about language are likely to shape the nature of their teaching and, in some cases, the nature of their interactions with students. These views are what scholars have termed language ideologies. With the importance of teacher preparation in mind, understanding the influences that impact language ideologies among pre-service teachers becomes a vital and complex process, as these ideologies may be influenced by personal values, beliefs, and experiences.

Our study took place at a teacher education program of a large university in Texas (United States). The region that the university serves comprises a diverse multilingual student population. Texas enrolls one of the largest proportions of Emergent Bilingual students in the United States; during the 2022–2023 school year, more than 21% of all K–12 students in the state were classified as Emergent Bilinguals, the highest percentage nationwide (Texas Education Agency [TEA], 2024). The region where the study was situated is part of a metropolitan area characterized by significant linguistic, racial, and cultural diversity, with substantial immigration from Latin America, Asia, and Africa (Census Bureau, 2023). Spanish is the most widely spoken home language after English, and multiple African and Asian languages are also represented across school communities.

Educationally, Texas offers bilingual education programs serving over one million emergent bilingual students. These programs range from transitional bilingual models where the goal is for students to acquire English, to dual-language instruction, where the goal is for students to become bilingual and biliterate while also developing academic content mastery. A range of English as a Second Language (ESL) programs also exists to serve students from language groups different from Spanish and for Spanish-speaking students in areas of low concentration of this linguistic demographic (Texas Education Agency, 2024).

Although bilingual programs (English/Spanish) in Texas are largely available —at least in the large metropolitan areas and limited to the elementary schools—, schooling in this state remains mostly shaped by English-dominant ideologies (Palmer et al., 2014; Gándara & Hopkins, 2010). In this context, bilingual educators often find themselves navigating tensions between state policies that at face value support bilingual education and school-level practices that prioritize English proficiency (Cervantes-Soon et al., 2017). These socio-political dynamics influence how bilingual teachers position themselves and make decisions related to language use and instruction. The decisions they make in the classroom have an impact and influence on how they support,

honor, and value the linguistic repertoires of emergent bilingual students.

An early identification of the teachers' perceptions about language and language use —one happening while they still are in their teacher preparation programs— will allow teacher educators to intentionally address the effects of these perceptions on emergent bilingual students. Consequently, the purpose of our study was to identify the linguistic ideologies of pre-service teachers. We define linguistic ideologies (or language ideologies) as the beliefs, values, and assumptions that individuals (in the case of this study, pre-service teachers) hold about languages and their speakers. These ideologies shape how languages are perceived, evaluated, and used in society, including which languages are considered 'legitimate', 'standard', or more appropriate in certain contexts (Irvine & Gal, 2000; Woolard & Schieffelin, 1994). In schools, linguistic ideologies influence how students' home languages are valued or marginalized. Outside of the school, their presence in society is widespread, impacting how individuals perceive languages and language users (Szwed & González-Carriedo, 2019). For this reason, preparing teachers with an awareness of how language functions in society is of paramount importance, (Villegas & Lucas, 2007). It is also important to note that linguistic ideologies are not neutral; they are socially constructed and often reflect power relations, influencing language policies, educational practices, and societal attitudes toward bilingualism and multilingualism (Kroskrity, 2004). In educational settings, linguistic ideologies affect how students' home languages are valued or marginalized and play a central role in shaping teachers' language beliefs and classroom decisions.

Accordingly, the research question for our study was formulated as follows:

How do pre-service teachers seeking an elementary teaching certification define and describe their language ideologies?

The following section will present our review of the academic literature, which is divided in four sections. The first one broadly focuses on the concept of language ideologies and provides a definition and theoretical foundations. The second moves from the abstract conceptualization of the concept to how language ideologies interact in society and the schools. Then, we explore the presence of language ideologies in teacher preparation programs. The literature review ends with an exploration of the concept of teacher identity.

2. LITERATURE REVIEW

2.1 Language Ideologies: Definitions and Theoretical Foundations

Language ideologies refer to the socially constructed beliefs, values, and assumptions that individuals or groups hold about languages, their speakers, and the social meanings attached to language use. These ideologies are not neutral; they are situated within historical and sociopolitical contexts and often serve to legitimize certain languages or linguistic practices while marginalizing others (Irvine & Gal, 2000; Woolard & Schieffelin, 1994). Scholars argue that language ideologies shape how language is perceived and valued, including what constitutes a *standard* or *legitimate* variety and who is considered an appropriate speaker of that language (Kroskrity, 2004). Language ideologies emerge through discourse and reflect broader social hierarchies, power relations, and identity processes that influence how individuals position themselves and others (Bucholtz & Hall, 2004; Flores & Rosa, 2015).

Studying language ideologies requires recognizing the different aspects that they can present. Woolard and Schieffelin (1994) highlight that language ideologies exist at the intersection of language, identity, and social inequality, while Kroskrity (2004) emphasizes their role in shaping not only linguistic norms but also broader

cultural and political beliefs. In educational contexts, language ideologies often manifest themselves in attitudes toward bilingualism, heritage languages, and academic language use, influencing instructional decisions and classroom language practices (García & Kleifgen, 2018). Understanding how individuals conceptualize language—whether as a fixed system with a single *correct* form or as a dynamic resource shaped by context—is essential for interpreting how teachers approach language and learning.

3. LANGUAGE IDEOLOGIES IN SCHOOLING AND SOCIETY

Schools are powerful sites for the reproduction and transmission of language ideologies. Dominant ideologies in the United States have historically positioned English as the norm and other languages as secondary or inappropriate for academic contexts (Gándara & Hopkins, 2010; García & Kleifgen, 2018). This *standard language ideology* (Lippi-Green, 2012) characterizes a particular variety of English—often associated with White, middle-class norms—as the benchmark for correctness, intelligence, and professionalism. Such ideologies influence classroom instruction and student experiences, contributing to the minoritization of students whose home languages do not align with these norms (Flores & Rosa, 2015).

Bilingual students frequently encounter deficit-oriented ideologies that frame multilingualism as a challenge to overcome rather than a resource (Flores, 2020; Valdés, 2001). These ideologies are reinforced by systemic factors such as high-stakes testing, English-only policies, and curriculum standards rooted in monolingual assumptions (Valdés, 2001). Taking a different approach, scholars in critical bilingual education promote asset-based perspectives, viewing multilingualism as a cognitive, cultural, and epistemic resource (García & Wei, 2014; Paris & Alim, 2017). The tension between these competing ideologies—monoglossic versus heteroglossic views of language—continues to shape educational practice and policy in multilingual settings.

4. LANGUAGE IDEOLOGIES IN TEACHER EDUCATION

Teacher beliefs about language significantly influence instructional practices, expectations for students, and the degree to which home languages are welcomed or silenced in schools (Villegas & Lucas, 2007). Pre-service teachers arrive in teacher education programs with pre-existing language ideologies shaped by personal experiences, schooling, and societal norms (Szwed & González-Carriedo, 2019). These beliefs may include misconceptions about bilingualism, deficit-oriented perspectives of multilingual learners, or assumptions about standard language norms (Flores & Rosa, 2015). Without explicit attention to ideology in teacher education, pre-service teachers may reproduce monolingual instructional practices that undermine bilingual students' linguistic identities and assets (Palmer & Martínez, 2013).

Teacher preparation programs that explicitly address language ideologies and promote critical language awareness have shown promise in shifting beliefs toward more equitable and asset-based perspectives (García & Kleifgen, 2018; Martínez, 2018). Approaches such as critical reflection, coursework on sociolinguistics, and field experiences in bilingual settings support pre-service teachers in interrogating dominant ideologies and developing practices aligned with linguistic justice (Alim, 2010). Such experiences can help teachers recognize how power and inequality shape language use in schools and encourage instructional practices that honor students' linguistic repertoires.

4.1 Pre-Service Teacher Identity and Ideological Development

The development of teacher identity is intertwined with the formation of language ideologies. Identity is not

static but continuously negotiated through social interaction, institutional discourses, and professional experiences (Bucholtz & Hall, 2004; Varghese et al., 2005). For pre-service teachers preparing to work in multilingual contexts, this construction is mediated by language ideologies that define what counts as *appropriate*, *academic*, or *professional* language. These ideologies often privilege standardized forms of English and frame other linguistic practices as peripheral or less legitimate (Flores & Rosa, 2015; Palmer & Martínez, 2013).

Within teacher preparation programs, candidates often find themselves navigating identity tensions that become visible in how they articulate their views about languages and language use. This is the case when they interpret their language histories, describe *linguistic correctness*, and imagine their professional roles. For example, some candidates adopt collective pronouns such as *we* to refer to English-dominant communities, implicitly aligning themselves with standard language norms and distancing themselves from speakers of non-standard varieties. Others articulate shifts in linguistic comfort—such as moving from a heritage language to English—reflecting assimilation pressures and the perceived necessity of aligning with institutional registers to gain legitimacy as teachers.

Scholars argue that ideological awareness—teachers' process of reflecting on, revising, and reconstructing beliefs about language—is a critical component of preparing linguistically responsive educators (Martínez, 2018; Varghese et al., 2005). Teacher education that engages pre-service teachers in examining their language histories, biases, and identity positioning can foster more critical and socially just orientations toward bilingual learners (Villegas & Lucas, 2007). Understanding this ideological development among pre-service teachers is essential for designing preparation programs that challenge monolingual norms and promote equitable, transformative practices for Emergent Bilingual students.

5. METHODOLOGY

5.1. Research Design

This exploratory study followed a qualitative research design marked by an emerging approach to inquiry, the collection of data in their natural setting, and the positioning of the researchers as key instruments. The focus was on finding the participants' meanings in relation to the object of study, namely their linguistic ideologies. The combination of these elements and our own reflexivity as researchers and teacher educators allowed us to interpret the problem object of study and make a call for action (Creswell & Poth, 2023).

Moreover, through this approach we were able to capture the participants' viewpoints, identify recurring patterns, and establish connections to existing theoretical frameworks (Stake, 1995). A basic qualitative inquiry was appropriate for this study because the central aim was to understand how pre-service teachers make sense of their linguistic ideologies within their own lived and educational contexts. Rather than comparing bounded cases, this approach privileged participants' meaning-making as the primary unit of analysis and allowed their experiences to emerge inductively from the data (Merriam & Tisdell, 2016). We sought to enhance trustworthiness (Ahmed, 2024; Lincoln & Guba, 1985) and rigor by engaging in reflexive practices to account for positional biases, maintaining an audit trail that documented all key research decisions and procedural steps undertaken prior to and throughout the study, and conducting member checking so participants could verify the accuracy of their interview transcriptions.

5.2. Setting and Participants

The study involved pre-service teachers enrolled in a large public university in the southwest of the United

States. The university, located in a metropolitan area with a high population of emergent bilingual students enrolled in the local school districts, is designated as both a Minority Serving Institution and a Hispanic Serving Institution. As of fall of 2023, the racial/ethnic composition of the student body was approximately 32 % White, 24 % Hispanic, and 15 % Black or African American, with Native American and Hawaiian/Pacific Islander each below 1 % of enrollment.

Participants in the study were pre-service teachers seeking an Early Childhood through Grade 6 certification. Table 1 provides their demographic information. Participants were recruited through purposive convenience sampling, which is appropriate for exploratory qualitative research when the goal is to access individuals who can speak directly to the phenomenon under study (Merriam & Tisdell, 2016). An announcement was distributed to students enrolled in the bilingual/ESL teacher preparation pathway, inviting volunteers interested in discussing their language experiences and beliefs. The inclusion criteria required that participants: (a) be enrolled in the EC–6 teacher preparation program at the time of the study, and (b) pursue either an ESL or bilingual teaching certification. Five students who met these criteria responded and consented to participate.

Table 1.
Demographic Characteristics of the Participants

| Participant | Classification | Age | Gender | Ethnicity | Professional Goal | Language(s) Spoken | Other Languages Learned |
|-------------|----------------|-----|--------|------------------|--|--------------------|---|
| Beth | Junior | 20 | Female | White | Special Ed Teacher (3-5) | English | Spanish, some ASL |
| Casey | Sophomore | 20 | Female | African-American | General Ed Teacher (4 th grade) | English | High school: French College: Spanish |
| Maria | Freshman | 31 | Female | Black | Elementary Teacher (K-4) | Portuguese/English | Understands Spanish |
| Sophia | Junior | 21 | Female | White | Elementary Teacher (3-5) | English | Spanish for 2 years in high school |
| Carmen | Junior | 20 | Female | Mexican-American | Elementary Teacher (Pre-K) | Spanish, English | Chinese: one year |

6. INSTRUMENTS OF DATA COLLECTION AND DATA ANALYSIS

The qualitative nature of this study made the interviews the central element in the data collection process. Taking an interpretive and naturalistic approach, we were able to probe the participants about their perceptions about language and language use, connect these perceptions to specific language ideologies, and explore their realities in relation to their social worlds (Denzin & Lincoln, 2005; Merriam, 1998). The semi-structured interview protocol was organized into four thematic areas designed to elicit participants' experiences and beliefs related to language and bilingual education: (1) General background prompted participants to describe their stage in the teacher preparation program, demographic characteristics, and professional goals; (2) linguistic background examined participants' language histories, family influence on bilingualism, K–12 schooling experiences, and exposure to bilingual or world language instruction; (3) perceptions about language and language use explored participants' beliefs regarding standard English, multilingual practices in public and academic settings, language correction, accent, and societal roles of languages other than English; and (4) perceptions

about teaching multilingual students elicited views on preparedness, instructional challenges, accommodations, cultural influences, and pedagogical needs.

The semi-structured interviews that we conducted took place in person and used an emic style that allowed participants to provide elaborate responses where they had the freedom to explore different topics and address issues not directly brought up by the interviewer (Hesse-Biber, 2017). The open-ended nature of the questions allowed probing and searching for variety in the responses (Weiss & Fine, 2004). To increase the analytic reliability, participants were sent transcriptions resulting from the audio recordings. This member check gave the interviewees the chance to elaborate and clarify their responses (Basset, 2009). The final transcriptions were coded separately by the members of the research team following a two-step approach. First, a round of inductive open coding was completed, followed by a second round of axial coding. In instances where a discrepancy between codes occurred, the entire research team reviewed and discussed the text, and a consensus was reached. This process took place with the assistance of NVivo 14, a qualitative data analysis software. Codes with a close connection were grouped into categories, which were further grouped into themes. This search for patterns followed a constant comparison method where concepts were developed while data were analyzed iteratively and simultaneously (Lincoln & Guba, 1985). Table 2 illustrates how the raw excerpts from the interviews were coded and attached to short analytic memos.

Table 2.
Illustration of Coding and Analytic Memos

| Code | Data Excerpt | Participant | Analytical Note |
|--------------------------------|--|-------------|---|
| Dominant View of English | <i>"We primarily speak English in America"</i> | Beth | Indicates hierarchy of languages with English on top. |
| Melting Pot Metaphor | <i>"America is the great melting pot"</i> | Beth | Suggests an assimilationist view. |
| Heritage Language as a Problem | "They try to not lose their own culture, and they block the English to come into their house." | María | Positions as heritage language as a problem. |
| Valuing Linguistic Diversity | "when you speak more than one language, [...] your brain is more open to the world." | María | Shows openness toward languages. |

7. TRUSTWORTHINESS OF THE STUDY

Following the criteria outlined by Lincoln and Guba (1985), this study was carried out considering the factors of credibility, transferability, dependability, and confirmability (Ahmed, 2024). For credibility, we applied an element of reflexivity, acknowledging our personal biases and preconceptions throughout the research process, bracketing these biases, and maintaining a more objective stance during the data collection, analysis, and interpretation. The transferability of the study was ensured by providing a thick description of all the elements of the study, allowing other researchers to consider if the findings could be applicable to other contexts, situations, and populations. Dependability, defined as the extent to which the study could be replicated by a separate researcher using the exact parameters for this study and obtaining the same findings, was enhanced through an audit trail consisting of records of all the research decisions and processes taken before and during the study. Finally, confirmability, the degree to which the findings could be confirmed by other researchers, was ensured through the member checks carried out with the participants to make sure that their views were accurately represented in the transcriptions and peer debriefing through discussions of the findings and their interpretation with colleagues with expertise in language education.

8. LIMITATIONS AND DELIMITATIONS

We acknowledge the existence of limitations in the study that constrain the conclusions that can be drawn. Additionally, we made deliberate delimitations that defined the scope and boundaries of our inquiry.

Starting with the limitations, we admit that the sample size —five participants— was small. This limits the variety of perspectives captured. Furthermore, three of the five participants were monolingual English speakers with limited second language proficiency, potentially limiting their experiential understanding of bilingualism. A second limitation that we recognize is the snapshot nature of the data. The interviews captured the participants' language ideologies at a single point in their teacher preparation trajectory. As with any other ideology, language ideologies may evolve significantly during the presence of the student in the teacher preparation program. Also, we acknowledge our positionality as bilingual faculty members and doctoral students from the same teacher preparation program where data were collected. Our institutional roles may have influenced participants during the interviews, who may have adjusted their responses to please the researchers or to avoid negative judgment. To mitigate this potential bias in the data, we used reflexive memos and collaborative coding. As for the delimitations, we chose to focus on pre-service teachers seeking EC-6 certification rather than secondary education candidates, as bilingual programs in Texas are present mostly in elementary schools. Also, the study was intentionally situated at one teacher education program. This single-site design allowed for in-depth exploration within a specific institutional and community context rather than attempting broader generalizability.

9. FINDINGS

The thematic analysis of the five interviews with pre-service teachers revealed three interconnected themes. These themes align with multiple language ideologies and show how the participants negotiate tensions between pluralist values and principles that privilege standardized English and assimilationist views of society. Representative quotations are provided below to substantiate the existence of each theme. The three themes are (1) standard English as an institutional register, (2) multilingualism valued instrumentally but subordinated to English, and (3) respect for linguistic identities in the midst of assimilation.

10. STANDARD ENGLISH AS AN INSTITUTIONAL REGISTER

Participants consistently positioned standard English as a register tied to institutional domains—legal, governmental, and academic. Across interviews, pre-service teachers distinguished between everyday vernaculars (to be tolerated or preserved) and the “professional” or “academic” English required for success on state assessments, formal writing, and workplace communication. For example, Beth argued that “since we’re in America, there’s a more official American English that should be used for like official documentation because those tend to be words that everybody is aware of and so it’s easier to communicate.” María extended this view to classroom practice, endorsing correction of written work in favor of a more standardized form of the language: “on essays, homeworks, yes [teachers should correct]. Because we are on the academic side, so we should not be speaking the way we speak on the streets.” Carmen idealized standard English, saying “usually you’ll hear it in professional settings, government buildings, schools, you’ll hear very precise words, there’s no slang, there’s no accents, they’re very punctual with their words and sentences.”

Although participants generally affirmed respect for linguistic diversity in informal settings, some of their descriptions of standard language showed assumptions based on class and race (describing standardness as “professional” or associated with “richer communities”), revealing how standardization can reproduce social hierarchies. There was a clear differentiation between the language spoken in academic or professional set-

tings and the language used in social settings. María, when asked what standard English looks like, responded: “more a professional speaking, not like this slang here on the streets.” Asked if there was a specific region of the United States where language was more standard, she responded “I would say more richer communities, the English is different than when you go to the low-income communities.” Instead of pointing to a geographical area, she re-interpreted the question in connection with class. She further described the features of standard English as “the lexicon is more academic, I would say, and it’s more like fluent is. It’s more professional.” She equated language fluency with language standardization, which in turn she attributed to individuals from wealthier backgrounds. This deficit view of non-standard forms of language was shared by Beth, who described non-standard English along the lines of “we say gonna, wanna, should of, kind of, I guess, you could quote-unquote say lazier English.” She framed informal speech as “lazy,” which both reflects an awareness of sociolinguistic hierarchies and an internalization of language norms.

10. MULTILINGUALISM VALUED INSTRUMENTALLY BUT SUBORDINATED TO ENGLISH

All participants articulated positive beliefs about bilingualism. These included mentions to the cognitive benefits, broader opportunities, and cultural enrichment. Carmen said bilingualism provides “so much more opportunity in your lifetime,” while Carmen expressed her appreciation for linguistic diversity: “I believe that this country is very diverse and we have, especially in Texas, a very diverse number of speakers, different languages, so I think it should be socially acceptable to speak any language.” Casey concurred with this opinion, saying that: “We shouldn’t limit a language to where it should be spoken or how it should be spoken, but rather, we should be able to speak wherever, whenever. So, I don’t think it should be only English in public schools.”

Interestingly, while views about bilingualism were favorable, some of the participants expressed negative views about bilingual education. María’s take on bilingual education was:

Here, in Texas, we have Spanish, but there is Arabic, Chinese, Korean, a lot of languages. So, how are we going to address each language in class, in schools? So, I think that would be difficult. I don’t think we should do it. I know it’s bad to say that, but I don’t think we should do it because we don’t have enough money to invest on those kinds of programs right now, but maybe in the future, we would, and I believe also the parents should be helpful and offer the kid a tutor or something else.

As we can see in the excerpt, the participant mentioned logistical issues, financial constraints, and, ultimately, placed the burden of maintaining the heritage language on the parents. Some of the participants put an emphasis on English acquisition and assimilation as the pathway to success. María, responding to a question about the potential challenges to learning English, indicated that an obstacle can be “when [the students] try to not lose their own culture, and they block the English to come into their house. So, I think that would be something that could impact the kids’ learning.” Similarly, Beth expressed her view of the role of bilingual education in schools when asked about whether English should be the only language used in public spaces:

For a regular gen ed classroom, yes, since English is the primary language spoken in America. However, if a student’s English level is like, if they’re like very behind their English skills, then a bilingual classroom, I think would be much more helpful for them because I’ve heard that bilingual classrooms, you know, it’s taught in their native language, but then you also have English kind of thrown in there.

So, they’re able to, you know, continue working on their language, but also really able to grow in their English skills, which is very important since the official language in America is English. So, I think it’s very important that you be as immersed as possible in learning English.

This combination of favorable views about bilingualism but unfavorable about bilingual education reveals a pluralist rhetoric with assimilationist practice: languages other than English are celebrated, but educational expectations and resource allocation must remain oriented toward English acquisition.

11. RESPECT FOR LINGUISTIC IDENTITIES IN THE MIDST OF ASSIMILATION

Participants had a positive view of the concept of linguistic identity. Their appreciation for cultures and languages was evident in the interviews. This was the case for Beth, who unambiguously stated “I love studying different cultures and different languages”, further affirming that “their language [students in grades K-12] is important because your language is part of who you are. That’s how you know to express yourself. That’s how you connect with people.” However, respect for linguistic identities was encroached by assimilationist ideas. In an apparent contradiction, when asked if English should be the only language spoken in public spaces, Beth responded: America is a great melting pot. And so, people bring all their different cultures, specifically language, since we’re talking about that, they bring in their own language into America. And you have so many people from so many different countries and places speaking their language. And their language is important because your language is part of who you are.

The idea that Beth tried to convey is pluralistic but the metaphor she used to open her argument –the United States is a melting pot– was undoubtedly assimilationist. Earlier in the interview, when asked if the Spanish language is common or prevalent in her life, she responded: “I wouldn’t say prevalent because like, since we primarily speak English in America, whenever I speak to people, it’s primarily in English, but I do try to speak Spanish with some of my Spanish friends.” One interpretation may be that the use of the melting pot metaphor is linked to Beth’s view about the prevalence of the English language in America. It was not clear in the interview if Beth referred to what she perceives as a fact (that English is the predominant language in America) or to her view of the hierarchy of languages in America (with English placed at the top). English is certainly the primary language for many Americans but not for a sizeable portion of the population. One possible interpretation is that Beth views languages from an assimilationist point of view (all in America should have English as the primary language). This interpretation is further supported by the use of the pronoun we. This generic use of the pronoun may indicate that she views herself as representative of the entire population of America. If we is indeed referring to English speakers, this would reveal an ethnocentric bias that would place English as the default language.

The dominance of the English language was also expressed by María, an immigrant who came to the United States after she completed her secondary education in Brazil: “I think I’m more comfortable right now with English than Portuguese. Even when I speak with my family, sometimes I speak with them in English, not even noticing that I’m speaking English with them.” This quote shows a process of assimilation where English is replacing Portuguese.

12. DISCUSSION

As evidenced in the data, participants consistently construed standard English as an institutional register (legal, government, academic) and endorsed correcting written/academic language while tolerating or valuing informal/vernacular speech in everyday contexts. At times, this standardization was framed using class-coded language (e.g., “professional,” “richer communities”), which reveals implicit social hierarchies around language. For example, Beth’s phrase “lazier English” reveals a specific language ideology—a belief that certain speech varieties are less legitimate, educated, or correct.

The first theme identified in the Findings section exposes three different linguistic ideologies. First, there is

strong evidence of a linguistic standardization ideology, implicit when the participants identified a “proper,” “professional,” or “academic” English needed for schoolwork, state tests, essays, and formal communication. Connected to this, the data also pointed to linguistic racism, evident when some participants equated “standard English” with “educated,” “professional,” or “higher socioeconomic status” English, implicitly linking correctness to Whiteness or privilege. Finally, some of the participants suggested that academic English should be “free of slang,” “clean,” or “correct,” implying that variation “contaminates” the language. This can be construed as linguistic purism.

The second theme that emerged from the analysis of the interviews revealed what might be called instrumental pluralism: valuing multilingual repertoires chiefly for their individual, economic, or communicative utility rather than as expressions of collective linguistic rights. There is evidence of conflicted ideologies: pluralism in values, assimilation in expectations. Four linguistic ideologies were identified during the analysis. First, there are signs of linguistic assimilation when participants expressed support for transitional bilingual education, a particular educational program where the students’ heritage language is used during instruction as a support for the acquisition of English.

This program is considered subtractive, in contraposition to the enrichment models of bilingual education (i.e., dual-language programs) where the goal is for students to become bilingual and biliterate in both English and their heritage language. A second linguistic ideology connected to this theme is language as human capital. Participants praised bilingualism for its cognitive, economic, and career advantages rather than for identity or community value. Third, there was evidence pointing to an ideology of linguistic hegemony —closely aligned to the concept of assimilation— among the participants. English was seen as the language of school, government, and public life that all must learn to “function,” even while valuing other languages socially. Fourth (in tension with the idea of assimilation), participants believed society and government services should support multiple languages, which reveals an ideology based on linguistic pluralism.

The third of the themes revealed a tension between two opposing linguistic ideologies. On one hand, linguistic pluralism was present through certain values implicit in the participants’ responses, such as linguistic inclusivity and linguistic rights. This ideology rejects the notion of English-only norms and promotes the idea that languages should be used freely in all spaces, including public schools. In the participants’ views, bilingualism is a resource and the maintenance of home languages need to be encouraged. Participants had a desire to respect and preserve students’ languages and identities in school and society. On the other hand, assimilationist views manifested themselves stemming from ideologies endorsing the hegemonic position of English in society. This became evident from some of the participants’ assertions affirming the status of English as the dominant language.

13. IMPLICATIONS FOR TEACHER PREPARATION

This study suggests that teacher education programs should explicitly address the tensions and dissonance that assimilationist approaches may produce. This study suggests that teacher education programs must more intentionally address the tensions that certain language ideologies produce on pre-service teachers. Participants repeatedly articulated commitments to linguistic inclusivity but at the same time referred to notions of correctness, professionalism, and institutional prestige that privilege standardized English. These beliefs may predispose future teachers to policies and practices that marginalize emergent bilingual students, framing their home languages as barriers rather than resources. To counter this, teacher preparation programs may include the following elements in their coursework: (a) critical reflection modules that expose how standard language ideologies map onto race/class hierarchies; (b) concrete strategies for teaching academic registers while honoring students’ home languages; and (c) field experiences that model additive bilingual instruction. These interventions will better prepare pre-service teachers to enact heteroglossic, justice-oriented classroom practices

rather than defaulting to assimilationist responses.

14. REFERENCES

- Ahmed, S.K (2024). The pillars of trustworthiness in qualitative research. *Journal of Medicine, Surgery, and Public Health*, vol.2. <https://doi.org/10.1016/j.gmedi.2024.100051>.
- Alim, H. S. (2010). Critical language awareness. In N. H. Hornberger & S. L. McKay (Eds.), *Sociolinguistics and language education* (pp. 205-231). *Multilingual Matters*.
- Bassett, B. R. (2009). Computer-based analysis of qualitative data: NVIVO. In A. J. Mills, G. Europos, & E. Wiebe (Eds.). *Encyclopedia of case study research* (pp. 192–194). Sage.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2004). Language and identity. In A. Duranti (Ed.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 369–394). Blackwell.
- Census Bureau. (2023). American Community Survey 1-Year Estimates. <https://www.census.gov/data/developers/data-sets/acs-1year.html>
- Cervantes-Soon, C. G., Dorner, L., Palmer, D., Heiman, D., Schwerdtfeger, R., & Choi, J. (2017). Combating inequalities in two-way language immersion programs: Toward critical consciousness in bilingual education spaces. *Review of Research in Education*, 41(1), 403-427. <https://doi.org/10.3102/0091732X17690120>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2023). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). The discipline and practice of qualitative research (introduction). In N. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (3rd. ed., pp. 1–32). Sage.
- Flores, N., & Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149–171. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149>
- Gándara, P., & Hopkins, M. (2010). *Forbidden language: English learners and restrictive language policies*. Teachers College Press.
- García, O., & Kleifgen, J. A. (2018). *Educating emergent bilinguals: Policies, programs, and practices for English learners* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Hesse-Biber, S. N. (2017). *The practice of qualitative research*. Sage.
- Irvine, J. T., & Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. In P. V. Kroskrity (Ed.), *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities* (pp. 35–84). School of American Research Press.
- Kroskrity, P. V. (2004). Language ideologies. In A. Duranti (Ed.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 496–517). Blackwell.

- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Martínez, R. A. (2018). Ideological becoming in teacher education: Developing bilingual teacher identity. *Journal of Language, Identity & Education*, 17(2), 104–118. <https://doi.org/10.1080/15348458.2018.1439750>
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Ovando, C. J. (2003). Bilingual education in the United States: Historical development and current issues. *Bilingual Research Journal*, 27(1), 1-24.
- Palmer, D., & Martínez, R. A. (2013). Teacher agency in bilingual spaces: A fresh look at preparing teachers to educate Latina/o bilingual children. *Review of Research in Education*, 37(1), 269–297. <https://doi.org/10.3102/0091732X12463556>
- Palmer, D. K., Martínez, R. A., Mateus, S. G., & Henderson, K. (2014). Reframing the debate on language separation: Toward a vision for translanguaging pedagogies in the dual language classroom. *Modern Language Journal*, 98(3), 757-772. <https://doi.org/10.1111/modl.12121>
- Pettit, S. K. (2011). Teachers' beliefs about English language learners in the mainstream classroom: A review of the literature. *International Multilingual Research Journal*, 5(2), 123–147. <https://doi.org/10.1080/19313152.2011.594357>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Szwed, A., & González-Carriedo, R. (2019). The role of language ideologies in the self-efficacy of pre-service bilingual education teachers. *Bilingual Research Journal*, 42(2), 178-193.
- Texas Education Agency. (2024). *Enrollment in Texas Public Schools, 2023-2024* (Document No. GE24 601 06). <https://tea.texas.gov/reports-and-data/school-performance/accountability-research/enroll-2023-24.pdf>
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., & Johnson, K. A. (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity & Education*, 4(1), 21–44. https://doi.org/10.1207/s15327701jlle0401_2
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2007). The culturally responsive teacher. *Educational Leadership*, 64(6), 28.
- Weiss, L., & Fine, M. (2004). *Working method. Research and social justice*. Routledge.
- Woolard, K. A., & Schieffelin, B. B. (1994). Language ideology. *Annual Review of Anthropology*, 23, 55–82.

CLIL con perspectiva de género: una revisión de investigaciones recientes

ESTHER NIETO MORENO DE DIEZMAS 

Universidad de Castilla-La Mancha

RESUMEN

La equidad de género continúa siendo uno de los desafíos más persistentes en el ámbito educativo. La investigación ha mostrado que las brechas de género varían según la disciplina: las niñas suelen obtener mejores resultados que los niños en el aprendizaje de lenguas extranjeras, mientras que los varones tienden a destacar en matemáticas, ciencias y educación física. Este capítulo presenta una revisión de estudios empíricos que analizan el impacto de la enseñanza bilingüe, y en particular del enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), sobre las diferencias de género en los resultados educativos. Los hallazgos sugieren que el modelo CLIL puede actuar como un nivelador de género, reduciendo o eliminando las brechas tradicionales tanto en competencia lingüística como en motivación y aprendizaje de contenidos. La evidencia revisada indica que la integración de lengua y contenido genera entornos de aprendizaje más equilibrados e inclusivos, fomentando el rendimiento académico y la implicación de niñas y niños por igual. En conclusión, la enseñanza bilingüe no solo potencia el desarrollo lingüístico y cognitivo, sino que también contribuye a la equidad educativa, ofreciendo una vía pedagógica prometedora para reducir las desigualdades de género en las aulas actuales.

Palabras clave: *equidad de género; AICLE; rendimiento educativo; motivación*

ABSTRACT

Gender equity remains one of the most persistent challenges in education. Research has shown that gender gaps vary across disciplines: girls tend to outperform boys in foreign language learning, while boys often achieve higher results in mathematics, science, and physical education. This chapter presents a review of empirical studies examining the impact of bilingual education—specifically the CLIL (Content and Language Integrated Learning) approach—on gender-based differences in educational outcomes. Findings suggest that CLIL can act as a gender equalizer, reducing or even eliminating traditional gender gaps in language proficiency, motivation, and content learning. Evidence from various contexts indicates that the integration of language and subject content creates more balanced and inclusive learning environments, fostering both academic performance and engagement for boys and girls alike. The review concludes that bilingual education not only enhances linguistic and cognitive development but also contributes to educational equity, offering a promising pedagogical avenue for addressing gender disparities in contemporary classrooms.

Key words: *gender equity; CLIL; educational achievement; motivation*

1. INTRODUCTION

En los últimos años, los estudios con perspectiva de género han cobrado una creciente importancia en el ámbito de las políticas públicas. Este auge responde a una transformación epistemológica que ha situado el análisis del género como una categoría central para comprender los diversos procesos sociales, culturales y formativos. Además, se están realizando esfuerzos considerables para promover la equidad, cuestionar las estructuras tradicionales de poder y examinar su influencia en la generación de desigualdades entre hombres y mujeres.

En educación, adoptar una perspectiva de género nos permite analizar cómo desde la escuela se reproducen o se desafían las jerarquías sociales y simbólicas. Como señala Connell (2002), la educación no es solo un espacio de transmisión de conocimientos, sino que constituye un escenario de sociabilización fundamental, en el que se negocian identidades, se internalizan valores y se configuran imaginarios sobre lo que significa “ser niño” o “ser niña”. La construcción de estas identidades e imaginarios puede dar lugar a perpetuar estereotipos que pueden incidir de manera negativa en la igualdad de oportunidades y en las elecciones de trayectorias educativas, por lo que es preciso abordar esta problemática desde una perspectiva de género.

En este marco, la investigación educativa juega un papel esencial, al aportar información para conocer la realidad en profundidad y, en su caso, poder activar el cambio educativo. En este sentido, la incorporación del género como variable estructural constituye una estrategia principal de este enfoque. El campo de estudio abarca tanto los resultados escolares diferenciados en razón del género, como las prácticas docentes, las interacciones cotidianas en el aula y yendo un paso más allá, las políticas educativas y las expectativas institucionales. Esta mirada es clave para detectar cómo la escuela puede reproducir desigualdades o, por el contrario, convertirse en un espacio para su transformación (UNESCO, 2021).

Por tanto, la integración de la perspectiva de género en el ámbito educativo constituye una herramienta de calidad para visibilizar las desigualdades en diversos aspectos tales como el acceso, los procesos y los resultados de aprendizaje. Revelar las diferencias de género es el primer paso para poder trabajar para transformar las estructuras que perpetúan las desigualdades (Francis & Skelton, 2005) y poder así abordar la educación desde un enfoque de equidad y garantizar la igualdad de oportunidades.

Las investigaciones en educación han mostrado que existen brechas de género y que éstas no se distribuyen de manera uniforme en todas las áreas del conocimiento. Por ejemplo, en lenguas y humanidades, las chicas tienden a destacar en rendimiento académico, estrategias de aprendizaje y motivación (Cameron, 2005; Gibb et al., 2008). Sin embargo, en matemáticas, ciencias o educación física, los chicos obtienen mejores resultados (OECD, 2019; Stoet & Geary, 2018). Estas diferencias ponen de manifiesto la necesidad de analizar qué factores metodológicos y socioculturales están detrás de estos hallazgos, y ponen sobre la mesa la existencia de una socialización diferencial, así como la presencia de expectativas y estereotipos de género tradicionalmente asociados a determinadas disciplinas.

En este contexto, la enseñanza bilingüe y, más concretamente, el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, o *Content and Language Integrated Learning*, CLIL) ha adquirido un creciente protagonismo como modelo pedagógico innovador (Nieto Moreno de Diezmas & Custodio Espinar, 2022). CLIL es la metodología más popular en la educación bilingüe, ya que se basa en el aprendizaje integrado de contenidos curriculares y competencias lingüísticas (Coyle, Hood & Marsh, 2010), de manera que ofrece al profesorado herramientas como el andamiaje, el aprendizaje activo y colaborativo, el análisis de demandas lingüísticas y cognitivas, la progresión en estrategias de aprendizaje y la integración tecnológica, entre otras, para crear así escenarios que permitan afrontar el esfuerzo cognitivo que el alumnado debe realizar para aprender nuevos contenidos vehiculados en una lengua extranjera. Es abundante la literatura que ha detectado que se trata de un enfoque eficaz para promover la mejora de las competencias lingüísticas en lenguas segundas (Nieto Moreno de Diezmas, 2016a; Pérez-Cañado, 2018, entre otros), ya que CLIL con-

sigue ampliar significativamente la exposición a la lengua extranjera dentro del horario escolar y además, crea entornos de aprendizaje más naturales y significativos, al emplear la lengua como instrumento para aprender. Además, CLIL incide positivamente en el desarrollo de habilidades cognitivas y estrategias de aprendizaje (Méndez García, 2014; Nieto Moreno de Diezmas, 2016b), y en la mejora de la motivación (Navarro Pablo & García Jiménez, 2021), la autoconfianza y la percepción de competencia (Lasagabaster, 2011; Llinares & Morton, 2017).

En los últimos años, diversos estudios han comenzado a explorar cómo las dinámicas de género se manifiestan en contextos AICLE, analizando así la contribución de este enfoque para reducir, mantener o, en su caso, ampliar las brechas entre niñas y niños. En este sentido, es preciso señalar que estos estudios parten de la hipótesis de que la enseñanza bilingüe podría favorecer una mayor equidad de género debido a que promueve metodologías más comunicativas y cooperativas y que combina elementos lingüísticos en los que tradicionalmente destacan las chicas, con elementos curriculares en los que suelen destacar los chicos.

En definitiva, explorar la intersección entre género y enseñanza bilingüe no solo permite comprender las dinámicas de aprendizaje en contextos plurilingües, sino también reflexionar sobre las implicaciones pedagógicas y sociales de los programas AICLE en relación con la equidad. Por ello, el objetivo de este capítulo es revisar los estudios más recientes que han analizado la relación entre enseñanza bilingüe y diferencias de género, con el fin de identificar patrones y poder establecer posibles orientaciones para una práctica docente más inclusiva y sensible al género.

2. METODOLOGÍA

El objetivo de este trabajo es establecer cuál es el estado de la cuestión respecto del impacto del aprendizaje integrado en las diferencias de género en el contexto de la enseñanza bilingüe. Para ello, se han considerado estudios publicados en revistas científicas y capítulos de libros que abordan esta temática desde diferentes disciplinas: lingüística aplicada, didáctica de lenguas extranjeras, psicología educativa y educación física.

La selección de la bibliografía se realizó en bases de datos académicas internacionales (Scopus, Web of Science, ERIC, Dialnet, entre otras) empleando palabras clave como *gender differences*, *CLIL*, *bilingual education*, *motivation*, *achievement*, *language learning* y *content learning*. Los trabajos incluidos abarcan un período aproximado de las dos últimas décadas, con especial atención a los estudios realizados en el contexto europeo y, particularmente, en España, donde el modelo AICLE ha tenido una amplia implantación.

La revisión se estructura en torno a las principales dimensiones donde se han identificado diferencias de género: rendimiento lingüístico, motivación y rendimiento en contenidos no lingüísticos (especialmente ciencias y educación física). A partir del análisis comparativo entre entornos CLIL y no CLIL, se pretende determinar en qué medida la enseñanza bilingüe actúa como un factor de nivelación o de reducción de las desigualdades de género.

3. RESULTADOS

Los resultados se presentan en tres tablas diferenciadas. En la tabla 1, se enumeran los principales estudios sobre el impacto del género en el desarrollo de la competencia lingüística en la lengua segunda; en la tabla 2, aparecen las investigaciones acerca de la motivación y los factores afectivos, mientras que la tabla 3, contiene el listado de las evidencias más relevantes relativas al efecto de CLIL sobre las diferencias de género en las asignaturas de contenido.

Tabla 1.
Competencia lingüística

| Autor, título y revista | Año | Resultados |
|--|------|--|
| Basterrechea, M., Martínez-Adrián, M., & Gallardo-del-Puerto, F. Gender effects on strategic competence: A survey study on compensatory strategies in a CLIL context. <i>Revista de Lingüística Inglesa Aplicada</i> , 17(2), 105–120. | 2017 | Las chicas emplean más estrategias compensatorias en el aprendizaje del inglés en programas tradicionales, pero CLIL equilibra el uso estratégico entre géneros. |
| Roquet, H., Llopis, J., & Pérez-Vidal, C. Does gender have an impact on the potential benefits learners may achieve in two contexts compared: formal instruction and formal instruction + content and language integrated learning? <i>International Journal of Bilingual Education and Bilingualism</i> , 19(4), 370–386. | 2016 | CLIL reduce las brechas de rendimiento lingüístico, especialmente en producción oral. |
| Lahuerta, A. Analysis of Accuracy in the Writing of EFL Students Enrolled on CLIL and Non-CLIL Programmes: The Impact of Grade and Gender. <i>The Language Learning Journal</i> , 48(2), 121–132. | 2017 | Las chicas muestran mayor precisión escrita, pero las diferencias disminuyen en entornos CLIL. |
| Milla, R. & Gutiérrez-Mangado, M. J. Elección de estrategias de aprendizaje de idiomas por niños bilingües en CLIL: el efecto de la edad, la competencia y el género en aprendices de inglés como tercera lengua. <i>System</i> , 87, 102165. | 2019 | En CLIL los patrones de uso de estrategias se igualan entre géneros; edad y competencia influyen más que el sexo. |
| Graham, K. M., Kim, H., Choi, Y., & Eslami, Z. R. CLIL as a balance for female–male differences? The effect of CLIL on student writing outcomes. <i>Journal of Immersion and Content-Based Language Education</i> , 9(2), 310–335. | 2021 | CLIL mejora la escritura de ambos géneros y reduce diferencias observadas en la enseñanza tradicional. |
| Geoghegan, L. Lexical availability in multilingual CLIL: Gender-dependent differences in English and French. <i>Miscelánea: A Journal of English and American Studies</i> , (69), 15–37. | 2024 | CLIL favorece desempeño más homogéneo entre géneros. |
| Martínez Agudo, J. de D. Do CLIL programmes help to balance out gender differences in content and language achievement? <i>Language, Culture and Curriculum</i> , 35(2), 119–133. | 2021 | CLIL atenúa las diferencias de género en el desarrollo de la competencia en lengua inglesa. |

Fuente: Elaboración propia

Los estudios sobre la relación entre género y adquisición de la lengua inglesa ponen el foco en los siguientes aspectos:

1) Estrategias de aprendizaje lingüístico (Basterrechea et al., 2017; Milla, R. & Gutiérrez-Mangado, 2019). En ambos casos, se observa que CLIL reduce las diferencias de género en la elección y tipo de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras. Este hallazgo contrasta con la enseñanza no bilingüe, en la que sí que existe un uso diferenciado.

2) Análisis de destrezas lingüísticas o subdestrezas concretas (escritura y léxico). Los trabajos de Lahuerta (2017) y Graham et al. (2021) se dedican al estudio de la expresión escrita. Lahuerta (2017) recoge datos de estudiantes de educación secundaria y comprueba la existencia de diferencias a favor de las chicas en la enseñanza ordinaria. Sin embargo, en contextos CLIL de enseñanza bilingüe, esas diferencias desaparecen.

En la misma línea, aunque esta vez en educación primaria, Graham et al. (2021) observan un desempeño en escritura similar entre chicos y chicas, apenas registrando diferencias mínimas de género. Por su parte, Geoghegan (2024) estudia la disponibilidad léxica de chicos y chicas en entornos multilingües de educación secundaria con contenidos vehiculados en inglés y en francés. Los participantes contaban con 2 minutos por cada uno de estos campos: animales, comida y bebida, deporte y actividad física, medio ambiente y clima y economía y dinero, para escribir todas las palabras relacionadas. Los resultados mostraron a) una disponibilidad léxica de ambos géneros mayor en inglés que en francés, b) un impacto muy positivo de CLIL en los varones, ya que, por ejemplo, se observaron diferencias significativas entre los chicos que habían cursado economía en inglés y los que estaban un curso por debajo en el que esta asignatura se impartía en castellano y c) en general, CLIL beneficia la disponibilidad léxica y reduce las diferencias de género.

3) Estudio de la competencia lingüística. Roquet et al. (2016) y Martínez Agudo (2021) estudian diversas destrezas y concluyen que CLIL disminuye las diferencias de género que detectan en la enseñanza no bilingüe. Por ejemplo, Roquet et. al. (2016) constatan la ausencia de diferencias de género en gramática, comprensión escrita y comprensión oral.

Tabla 2.

Motivación y factores afectivos

| Autor, título y revista | Año | Resultados |
|---|------|--|
| Doiz, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. CLIL and motivation: the effect of individual and contextual variables. <i>The Language Learning Journal</i> , 42(2), 209–224. | 2014 | CLIL en Educación Física favorece motivación y participación equitativa; sin diferencias significativas por género. |
| Fernández-Fontecha, A. Motivation and gender effect in receptive vocabulary learning: An exploratory analysis in CLIL primary education. <i>Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning</i> , 7(2), 27–49. | 2014 | Las chicas muestran ligera ventaja en motivación y vocabulario en los programas ordinarios, pero en CLIL se iguala las actitudes motivacionales en razón del género. |
| Fernández Fontecha, A. & Andrés Canga Alonso, A. A Preliminary Study on Motivation and Gender in CLIL and Non-CLIL Types of Instruction. <i>International Journal of English Studies</i> , 14(1), 21–36. | 2014 | En CLIL las diferencias motivacionales entre géneros son menores que en la enseñanza tradicional. |
| Heras, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. The impact of CLIL on affective factors and vocabulary learning. <i>Language Teaching Research</i> , 19 (1), 70–88 | 2015 | CLIL mejora las actitudes y la autoeficacia de ambos géneros, con efecto equilibrado en comparación con EFL. |
| Gallardo-del-Puerto, F. & Blanco-Suárez, Z. Gender and Motivation in Primary CLIL and Non-CLIL Settings. <i>Journal of Immersion and Content-Based Language Education</i> , 9(1), 58–84. | 2021 | La motivación es alta en ambos géneros; las diferencias tradicionales en favor de las chicas se reducen en CLIL. |
| Fernández Barrionuevo, E. & Baena Extremera, A. Motivation in Physical Education and Foreign Language Learning in CLIL Teaching: Gender Differences and Implications for Future Studies. <i>Porta Linguarum</i> , 30, 207–220. | 2018 | En Educación Física bilingüe, las diferencias motivacionales son mínimas; CLIL favorece la motivación intrínseca y promueve una participación equitativa. |
| García-Calvo Rojo, S. & Nieto Moreno de Diezmas, E. Educación Física Bilingüe-AICLE a través de la enseñanza comprensiva de los juegos: Análisis comparativo de la satisfacción intrínseca por edad y género. <i>Retos</i> , 46, 458–466. | 2022 | No hay diferencias significativas en satisfacción o motivación; CLIL promueve disfrute y cooperación entre géneros. |

Fuente: *Elaboración propia*

Los estudios que indagan acerca del efecto de CLIL en la motivación desde una perspectiva de género pueden agruparse en dos temáticas principales:

1) Estudios sobre la motivación hacia el aprendizaje de la lengua inglesa. Los trabajos de Fernández Fontecha (2014) Fernández Fontecha y Canga Alonso (2014), Doiz et al. (2014), Heras et al. (2015) y Gallardo-del-Puerto y Blanco-Suárez (2021) coinciden en detectar altos niveles de motivación en CLIL, diferencias a favor de las chicas en entornos no bilingües y una reducción o supresión de esas diferencias en contextos de enseñanza bilingüe tipo CLIL.

2) Investigaciones acerca de la motivación hacia asignaturas de contenido impartidas en inglés. Dentro de esta taxonomía caben reseñarse dos publicaciones referidas a la educación física. Los trabajos de Fernández Barrionuevo y Baena Extremera (2018) y García-Calvo Rojo y Nieto Moreno de Diezmas (2022) arrojan conclusiones similares, al señalar el papel de CLIL para favorecer la motivación femenina y eliminar las brechas de género a favor de los chicos detectadas en investigaciones previas.

Tabla 3.
Asignaturas de contenido

| Autor, título y revista | Año | Resultados |
|---|-----------|---|
| Fernández Barrionuevo, E. & Baena Extremera, A. Motivation in Physical Education and Foreign Language Learning in CLIL Teaching: Gender Differences and Implications for Future Studies. <i>Porta Linguarum</i> , 30, 207–220. | 2018 | CLIL en Educación Física favorece motivación y participación equitativa; sin diferencias significativas por género. |
| García-Calvo Rojo, S. & Nieto Moreno de Diezmas, E. Educación Física Bilingüe-AICLE a través de la enseñanza comprensiva de los juegos: Análisis comparativo de la satisfacción intrínseca por edad y género. <i>Retos</i> , 46, 458–466. | 2022 | No se observan brechas por género en satisfacción o actitud; CLIL promueve la cooperación y la equidad. |
| Martínez Agudo, J. de D. Do CLIL programmes help to balance out gender differences in content and language achievement? <i>Language, Culture and Curriculum</i> , 35(2), 119–133. | 2021 | CLIL cancela las diferencias de género en la adquisición de los contenidos. |
| Nieto Moreno de Diezmas, E. & Hill, T. M. Social science learning and gender-based differences in CLIL: A preliminary study. <i>Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada (ELIA)</i> , 19, 177–204. | 2019 | Se observan diferencias significativas en ciencias a favor de los chicos en la enseñanza tradicional. En CLIL, no hay diferencias de género en el rendimiento en ciencias sociales en educación primaria. |
| Nieto Moreno de Diezmas, E. & Casanova-Mata, I. Do CLIL Primary School Students Understand Scientific Content? Evidence from a Gender Perspective. En Gerns, Mortimore & Breeze (eds.), <i>Integrating Language and Content in CLIL Science and Technology</i> . Mouton de Gruyter (en prensa). | En prensa | CLIL potencia la adquisición de una comprensión de contenidos científicos similar entre chicos y chicas y tampoco se observan diferencias significativas en la distribución del alumnado en niveles de logro. |

Fuente: Elaboración propia

Las principales asignaturas sobre las que se ha interesado la investigación han sido educación física y ciencias. En el caso de la educación física, los estudios que abordan el género han sido mencionados en el apartado anterior. Respecto del impacto de CLIL en el aprendizaje de las ciencias, cabe destacar el trabajo de Martínez Agudo (2021) en el que, a través de análisis discriminantes y factoriales con los grupos experimental (CLIL) y de control (no CLIL) de primaria y secundaria, se determina que existían brechas de género en el

grupo control y que, sin embargo, estas diferencias se anulan en CLIL, ofreciendo así nuevas evidencias que apoyan la hipótesis del efecto de CLIL como nivelador de las diferencias de género. La misma conclusión se deriva de la investigación de Nieto Moreno de Diezmas y Hill (2018) contextualizada en educación primaria. Mientras que en el programa educativo ordinario se detectaron diferencias significativas a favor de los chicos en su desempeño en ciencias sociales, en el programa bilingüe, estas diferencias desaparecieron. Además, no se encontraron diferencias significativas en la adquisición de contenidos entre el grupo bilingüe y no bilingüe. Por su parte, en el trabajo de Nieto Moreno de Diezmas y Casanova-Mata (en prensa), se analiza la comprensión oral de contenidos científicos en entornos CLIL con una muestra de 546 participantes de sexto de educación primaria. Los resultados muestran la ausencia de diferencias significativas de género tanto en la puntuación media obtenida por chicos y chicas, como en la distribución del alumnado por niveles de desempeño, lo que indica que ambos géneros se repartieron por igual en las bandas altas, intermedias y bajas.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

El análisis de las investigaciones que se aproximan a CLIL desde una perspectiva de género revela la existencia de un interés creciente en este campo, con publicaciones prácticamente circunscritas a los últimos 10 años. Se trata, pues, de una línea de estudio emergente y en expansión, que cuenta con amplias posibilidades de desarrollo y que apunta al establecimiento de nuevas direcciones en la investigación sobre el potencial de CLIL y, en concreto sobre las dinámicas de aprendizaje que genera en conexión con su efecto nivelador de las diferencias de género y la creación de escenarios educativos más inclusivos y equitativos.

Las investigaciones realizadas muestran que existe un interés particularmente notable en el contexto español, por lo constituiría una inestimable aportación al área de conocimiento el emprendimiento de estudios que recojan y presenten evidencias procedentes de áreas geográficas más diversas a nivel internacional.

En cuanto a la temática, la atención se dirige mayoritariamente a cuestiones relacionadas con la lengua meta, especialmente a la adquisición de niveles de competencia y a aspectos motivacionales y afectivos. En menor medida, se ha estudiado la adquisición de contenidos no lingüísticos desde una perspectiva de género. Este patrón no es una sorpresa en el panorama de la investigación sobre CLIL, realizada principalmente por lingüistas y, por tanto, centrada primordialmente en aspectos más puramente lingüísticos. Por ello, la necesidad de profundizar acerca del aprendizaje inclusivo en las asignaturas de contenido en contextos bilingües se perfila como una línea de mejora y prospección dentro del estudio sobre CLIL desde una perspectiva de género.

La metodología más frecuentemente empleada para analizar el impacto de CLIL en las diferencias de género es cuantitativa. La mayoría de los estudios comparan grupos bilingües y no bilingües, de manera que este enfoque permite recabar información acerca de los resultados de aprendizaje según el género en las enseñanzas tradicionales, para poder así establecer comparaciones con las dinámicas propias de entornos CLIL.

Las conclusiones de los estudios realizados hasta el momento presentan un panorama homogéneo en lo que respecta a los hallazgos, que apuntan consistentemente a que en las enseñanzas ordinarias existen brechas de género a favor de las niñas (especialmente cuando se trata de nivel de lengua y factores motivacionales) o a favor de los niños (en ciencias, matemáticas y educación física), que se diluyen o cancelan en los programas de educación bilingüe.

En definitiva, CLIL parece actuar como un factor nivelador de las diferencias de género, al crear escenarios de aprendizaje más equitativos y beneficiosos para niños y niñas. Este efecto nivelador podría estar relacionado con la propia naturaleza del enfoque, ya que consiste, precisamente, en la integración de componentes lingüísticos, en los que las niñas tienden a destacar, con elementos de contenido, lo cuales pueden resultar

más atractivos para los niños. Por tanto, CLIL parece ofrecer un entorno de aprendizaje más equilibrado en el que el rendimiento, la motivación y la implicación se distribuyen más equitativamente entre géneros. Como línea de prospección para futuros estudios, convendría complementar la perspectiva cuantitativa dominante en el área con información cualitativa y observación de aula que nos ayuden comprender cómo el enfoque CLIL consigue reducir o anular las diferencias de género y contribuir así a la equidad y la inclusión, dando solución a uno de los desafíos más persistentes en la sociedad y en el sistema educativo.

5. REFERENCIAS

- Basterrechea, M., Martínez-Adrián, M., & Gallardo-del-Puerto, F. (2017). Gender effects on strategic competence: A survey study on compensatory strategies in a CLIL context. *Revista de Lingüística Inglesa Aplicada*, 17(2), 105-120.
- Cameron, D. (2005). Language, gender, and sexuality: Current issues and new directions. *Applied Linguistics*, 26(4), 482–502.
- Connell, R. W. (2002). *Gender*. Polity Press.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: University Press.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2014). CLIL and motivation: the effect of individual and contextual variables. *The Language Learning Journal*, 42(2), 209–224. <https://doi.org/10.1080/09571736.2014.889508>
- Fernández Barrionuevo, E.; Baena Extremera, A. (2018). Motivation in Physical Education and Foreign Language Learning in CLIL Teaching: Gender Differences and Implications for Future Studies. *Porta Linguarum*, 30, 207-220. [<http://hdl.handle.net/10481/54070>]
- Fernández-Fontecha, A. (2014). Motivation and gender effects in receptive vocabulary learning: An exploratory analysis in CLIL primary education. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 7(2), 27–49. <https://doi.org/10.5294/4171>
- Fernández Fontecha, Almudena & Andrés Canga Alonso. 2014. A Preliminary Study on Motivation and Gender in CLIL and Non-CLIL Types of Instruction. *International Journal of English Studies*, 14(1), 21-36. <https://doi.org/10.6018/ijes/14/1/156681>
- Francis, B., & Skelton, C. (2005). *Reassessing gender and achievement: Questioning contemporary key debates*. Routledge.
- Gallardo-del-Puerto, F. & Blanco-Suárez, Z. (2021). Gender and Motivation in Primary CLIL and Non-CLIL Settings. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 9(1), 58–84. <https://doi.org/10.1075/jicb.19023.gal>.
- García–Calvo Rojo, S. & Nieto Moreno de Diezmas, E. (2022). Educación Física Bilingüe-AICLE a través de la enseñanza comprensiva de los juegos: Análisis comparativo de la satisfacción intrínseca por edad y género. *Retos*, 46, 458–466. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/91685>
- Geoghegan, L. (2024). Lexical availability in multilingual CLIL: Gender-dependent differences in English

- and French. *Miscelánea: A Journal of English and American Studies*, 69, 15-37.
- Gibb, S. J., Fergusson, D. M., & Horwood, L. J. (2008). Gender differences in educational achievement to age 25. *Australian Journal of Education*, 52(1), 63–80.
- Graham, K.M., Haemin, K., Yunkyeong C., & Eslami, K. (2021). CLIL as a balance for female–male differences? The effect of CLIL on student writing outcomes. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 9(2), 310–335. <https://doi.org/10.1075/jicb.20007.gra>
- Heras, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2015). The impact of CLIL on affective factors and vocabulary learning. *Language Teaching Research*.
- Lahuerta, A. (2017). Analysis of Accuracy in the Writing of EFL Students Enrolled on CLIL and Non-CLIL Programmes: The Impact of Grade and Gender. *The Language Learning Journal*. 48(2), 121–132. <https://doi.org/10.1080/09571736.2017.1303745>.
- Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(1), 3–18.
- Llinares, A., & Morton, T. (2017). *Applied linguistics perspectives on CLIL*. John Benjamins.
- Martínez Agudo, J. de D. (2021). Do CLIL programmes help to balance out gender differences in content and language achievement? *Language, Culture and Curriculum*, 35(2), 119–133. <https://doi.org/10.1080/07908318.2021.1942033>
- Méndez García, M.C. (2014). A Case Study on Teachers' Insights into Their Students' Language and Cognition Development Through the Andalusian CLIL Programme. *Porta Linguarum*, 22, 23-39.
- Milla, R., & Gutiérrez-Mangado, M.J. (2019). Elección de estrategias de aprendizaje de idiomas por niños bilingües en CLIL: el efecto de la edad, la competencia y el género en aprendices de inglés como tercera lengua. *System*, 87. doi: 10.1016/j.system.2019.102165
- Navarro Pablo, M.; García Jiménez, E. (2018). Are CLIL Students More Motivated? An Analysis of Affective Factors and their Relation to Language Attainment. *Porta Linguarum*, 29, 71-90. [<http://hdl.handle.net/10481/54023>]
- Nieto Moreno de Diezmas, E. (2016^a). The impact of CLIL on the acquisition of language competences and skills in L2 in primary education. *International Journal of English Studies*, 16(2), 81–102. <https://doi.org/10.6018/ijes/2016/2/239611>
- Nieto Moreno de Diezmas, E. (2016^b). The impact of CLIL on the acquisition of the learning to learn competence in secondary school education in the bilingual programmes of Castilla-La Mancha. *Porta Linguarum*, 25, 21–34.
- Nieto Moreno de Diezmas, E., & Custodio Espinar, M. (2022). *Multilingual Education under Scrutiny. A Critical Analysis on CLIL Implementation and Research on a Global Scale*. Berlin, Germany: Peter Lang Verlag.
- Nieto Moreno de Diezmas, E. & Hill. T.M. (2019). Social science learning and gender-based differences in CLIL: A preliminary study. *Estudios de lingüística inglesa aplicada (ELIA)*, 19, 177–204. <https://doi.org/10.12795/elia.2019.i19.08>

Nieto Moreno de Diezmas, E. & Casanova-Mata, I. (in press) Do CLIL Primary School Students Understand Scientific Content? Evidence from a Gender Perspective. En P. Gerns, L. Mortimore and R. Breeze (Eds.), *Integrating Language and Content in CLIL Science and Technology*. Mouton de Gruyter.

OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where all students can succeed*. OECD Publishing.

Pérez-Cañado, M. L. (2018). CLIL and educational level: A longitudinal study on the impact of CLIL on language outcomes. *Porta Linguarum*, 29, 51–70. <https://doi.org/10.30827/digibug.54022>

Roquet, H., Llopis, J., & Pérez-Vidal, C. (2016). Does gender have an impact on the potential benefits learners may achieve in two contexts compared: formal instruction and formal instruction + content and language integrated learning? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(4), 370–386. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.992389>

Stoet, G., & Geary, D. C. (2018). The gender-equality paradox in science, technology, engineering, and mathematics education. *Psychological Science*, 29(4), 581–593.

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.

Miradas renovadas a las altas capacidades: inclusión, reto y creatividad

ANE SANTAMARÍA VELASCO 

Docente del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra

RESUMEN

El propósito de este trabajo es analizar las bases conceptuales y prácticas de la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales (AACC o ACI) desde una perspectiva inclusiva y actualizada, en línea con los modelos contemporáneos que conciben la alta capacidad como un fenómeno multidimensional y dinámico (Gagné, 2004, 2018; Pfeiffer, 2012; Renzulli, 2005). En el marco de una revisión aplicada de enfoques pedagógicos actuales, se examinan los perfiles de alta capacidad, los sesgos y mitos que aún dificultan su identificación y la respuesta educativa, así como la brecha entre las estimaciones de prevalencia y las tasas reales de identificación, especialmente en contextos como el español (Marland, 1972; Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP], 2024; Pfeiffer, 2022). Asimismo, se analizan las estrategias didácticas más eficaces para estimular el pensamiento de alto nivel, la creatividad y el aprendizaje significativo en aulas inclusivas, con especial atención a propuestas como el enriquecimiento curricular, el aprendizaje multinivel y el Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2018; Reis & Renzulli, 2009; Rose & Meyer, 2002). El trabajo aborda también los retos estructurales y organizativos del sistema educativo y explora las posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales y la inteligencia artificial para personalizar la enseñanza y ampliar las oportunidades de aprendizaje, sin perder de vista sus implicaciones éticas y sus limitaciones (Baeza-Yates, 2024). La reflexión concluye con la necesidad de reformular los modelos de inclusión reconociendo la diversidad cognitiva como una dimensión esencial de la equidad educativa, y propone un marco orientativo para docentes que busquen diseñar propuestas creativas, sostenibles y accesibles en el aula ordinaria, favoreciendo así una educación que potencie el talento y responda a la diversidad real del alumnado (Higueras-Rodríguez, 2017; Tordjman & Freeman, 2018).

Palabras clave: *altas capacidades intelectuales, diversidad cognitiva, pedagogía inclusiva, atención a la diversidad, desarrollo del talento*

ABSTRACT

The purpose of this paper is to analyze the conceptual and practical foundations of educational provision for students with high intellectual abilities (HIA) from an inclusive and updated perspective, aligned with contemporary models that conceive high ability as a multidimensional and dynamic phenomenon (Gagné, 2004, 2018; Pfeiffer, 2012; Renzulli, 2005). Through an applied review of current pedagogical approaches, it examines high ability profiles, biases and myths that still hinder their identification and educational response, as well as the gap between prevalence estimates and actual identification rates, particularly in contexts like Spain (Marland, 1972; Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP], 2024; Pfeiffer, 2022). It also analyzes the most effective didactic strategies to stimulate higher-order thinking, creativity, and meaningful learning in inclusive classrooms, with special attention to approaches such as curriculum enrichment, multilevel learning, and Universal Design for Learning (CAST, 2018; Reis & Renzulli, 2009; Rose & Meyer, 2002). The paper addresses structural and organizational challenges in the education system and explores the potential of digital technologies and artificial intelligence to personalize teaching and expand learning opportunities, without overlooking their ethical implications and limitations (Baeza-Yates, 2024). The reflection concludes with the need to reformulate inclusion models by recognizing cognitive diversity as an essential dimension of educational equity, proposing an orientative framework for teachers seeking to design creative, sustainable, and accessible classroom proposals that enhance talent and respond to students' real diversity (Higueras-Rodríguez, 2017; Tordjman & Freeman, 2018).

Key words: *gifted students, cognitive diversity, inclusive pedagogy, diversity support, talent development*

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo actual, la atención a la diversidad se ha consolidado como un eje vertebrador de las políticas escolares y de la reflexión pedagógica, especialmente desde el enfoque de la educación inclusiva promovido por organismos internacionales y por la normativa estatal reciente (Booth & Ainscow, 2015; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2017). Sin embargo, dentro de este marco, el alumnado con altas capacidades intelectuales continúa siendo un colectivo poco comprendido y, con frecuencia, insuficientemente atendido, a pesar de la abundante evidencia que subraya su vulnerabilidad académica y socioemocional cuando no se les ofrece una respuesta educativa ajustada (Higueras-Rodríguez, 2017; Pfeiffer, 2022). Los avances legislativos en materia de inclusión no siempre se traducen en prácticas pedagógicas eficaces que respondan a la complejidad cognitiva, emocional y social de estos estudiantes ni a la heterogeneidad de sus perfiles, que abarcan desde la doble excepcionalidad hasta el alumnado de entornos socioeconómicos desfavorecidos o culturalmente diversos (Gagné, 2004, 2018; Pfeiffer, 2015).

Diversos informes y revisiones internacionales estiman que entre un 3% y un 5% de la población escolar podría presentar AACC, si se consideran modelos amplios que integran aptitud, creatividad y motivación (Marland, 1972; Renzulli, 2005). Sin embargo, en España, las cifras oficiales del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP, 2024) indican que apenas 58.540 de los más de ocho millones de estudiantes en etapa no universitaria, es decir, menos del 1% del total, han sido identificados con altas capacidades intelectuales, lo que sugiere una importante infraidentificación del colectivo. Esta discrepancia entre las estimaciones teóricas y las tasas de detección evidencia la persistencia de sesgos en los procesos de identificación, como la dependencia casi exclusiva de pruebas de CI, los estereotipos sobre el alumnado con AACC o las barreras socioeconómicas y culturales, así como la limitada implementación de medidas que reconozcan y valoren las diversas manifestaciones del alto potencial en el alumnado (Higueras-Rodríguez, 2017; Pfeiffer, 2022; Tourón & Castelló, 2018).

Como consecuencia, la brecha entre las estimaciones y las cifras oficiales tiene un impacto directo en el entorno escolar: muchos estudiantes con altas capacidades pasan inadvertidos, especialmente aquellos que presentan un comportamiento adaptado o un rendimiento académico correcto que no despierta alarma, o que presentan perfiles complejos como la doble excepcionalidad o el bajo rendimiento vinculado a desajustes entre capacidad y exigencia escolar (Pfeiffer, 2015; Willard-Holt & Morelock, 2019). Tras esa aparente normalidad suele subyacer una necesidad educativa específica: disponer de propuestas pedagógicas que se ajusten a su ritmo de aprendizaje, a la profundidad conceptual que son capaces de alcanzar y a su demanda de estimulación intelectual, evitando tanto la sobrecarga como el aburrimiento y la desmotivación (Reis & Renzulli, 2009; Tordjman & Freeman, 2018).

Ante esta realidad, resulta urgente repensar el concepto de inclusión educativa, ampliando su alcance más allá de la mera presencia física en el aula y de la respuesta centrada únicamente en la dificultad o el déficit (Booth & Ainscow, 2015; UNESCO, 2017). Incluir implica también reconocer y atender la diversidad cognitiva como una dimensión clave de la equidad, garantizando que cada estudiante encuentre un espacio en el que pueda desarrollar su potencial a través de experiencias de aprendizaje flexibles, retadoras y emocionalmente sostenibles, en las que el enriquecimiento, la personalización y el Diseño Universal para el Aprendizaje constituyan herramientas habituales de la práctica docente (CAST, 2018; Rose, 2006).

2. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

El estudio de las altas capacidades intelectuales ha experimentado un notable desarrollo en las últimas décadas, tanto desde la perspectiva psicopedagógica como desde la investigación educativa y neurocientífica.

Si bien las primeras aproximaciones se centraban casi exclusivamente en la medición del coeficiente intelectual (CI), hoy se reconoce que la alta capacidad es un fenómeno multidimensional y dinámico, que integra factores cognitivos, creativos, emocionales y motivacionales (Renzulli, 2005; Gagné, 2004; Pfeiffer, 2008). Comprender sus fundamentos conceptuales resulta imprescindible para diseñar estrategias que respondan adecuadamente a las necesidades del alumnado.

2.1 Conceptualización de las altas capacidades

Actualmente, la alta capacidad intelectual no se define únicamente por un rendimiento académico sobresaliente ni por una cifra de CI superior a 130, sino por la presencia de potenciales excepcionales que pueden manifestarse en uno o varios ámbitos del desarrollo humano, como el razonamiento lógico, la creatividad, el lenguaje, el pensamiento abstracto, el talento artístico o el liderazgo (Gagné, 2004, 2018; Pfeiffer, 2012; Renzulli, 2005). En consecuencia, este potencial puede expresarse de manera diferente según la edad, el entorno o las oportunidades vitales y educativas, por lo que su identificación requiere una mirada amplia, contextualizada y sensible a la diversidad de trayectorias de desarrollo (Higuera-Rodríguez, 2017; Pfeiffer, 2022).

Los modelos contemporáneos coinciden en que la alta capacidad surge de la interacción entre aptitud, motivación y contexto, superando las definiciones unidimensionales basadas solo en el CI (Gagné, 2004, 2018; Renzulli, 2005). El modelo de los tres anillos de Renzulli (1978, 2005) propone que la alta capacidad intelectual se da cuando confluyen una habilidad superior a la media, un alto compromiso con la tarea y una elevada creatividad, mientras que el Modelo Diferenciado de Dotación y Talento de Gagné distingue entre dotación (potencial natural) y talento (desarrollo efectivo del potencial a través de la estimulación y las oportunidades). Desde este enfoque, la labor de la familia y la escuela resulta decisiva: no basta con reconocer la dotación, sino transformarla en talento mediante un entorno que promueva la curiosidad, la autonomía, la profundidad cognitiva y el bienestar socioemocional (Gagné, 2018; Pfeiffer, 2015).

2.2 Características

Una de las manifestaciones más visibles de las AACC es la precocidad, entendida como la adquisición temprana de conocimientos, habilidades o intereses que suelen aparecer más tarde en otros niños, especialmente en ámbitos como el lenguaje, la memoria o el razonamiento abstracto (Heller et al., 2005; Pfeiffer, 2015). Esta precocidad no implica necesariamente una madurez global, sino un avance específico en determinadas áreas cognitivas, de modo que un mismo niño puede mostrar un desempeño muy avanzado en ciertos dominios y, al mismo tiempo, necesitar apoyo en aspectos emocionales o sociales acordes a su desarrollo biológico; además, no todos los niños precoces presentan altas capacidades de forma estable, ya que en algunos casos se trata de un adelanto transitorio o circunscrito a una habilidad concreta (Higuera-Rodríguez, 2017; Pfeiffer, 2022).

Más allá de la precocidad, muchos niños con AACC comparten una gran curiosidad intelectual, tendencia al cuestionamiento constante y búsqueda de sentido en lo que aprenden, junto con un pensamiento divergente capaz de generar múltiples soluciones a un mismo problema (Renzulli, 2005; Sternberg, 1985). Suelen mostrar también una sensibilidad elevada en el plano cognitivo, físico y emocional, lo que les lleva a experimentar con intensidad los estímulos del entorno, así como una fuerte motivación intrínseca cuando el tema despierta su interés y, a la inversa, desmotivación o resistencia ante tareas repetitivas o poco desafiantes; con frecuencia, se observan rasgos de perfeccionismo, autoexigencia y sentido de la justicia que, sin acompañamiento adecuado, pueden derivar en frustración, ansiedad o conductas de evitación (Higuera-Rodríguez, 2017; Neihart et al., 2016). Asimismo, las altas capacidades no son incompatibles con la presencia de otras condiciones o trastornos del neurodesarrollo.

En ocasiones, pueden coexistir con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), trastorno del espectro autista (TEA) o dificultades específicas de aprendizaje, como la dislexia o la discalculia, dando lugar a lo que se ha denominado doble o triple excepcionalidad (Pfeiffer, 2015; Willard-Holt & Morelock, 2019). Esta combinación plantea un reto diagnóstico relevante, ya que las dificultades pueden enmascarar el potencial intelectual, provocando infra detección, o por el contrario, las AACC pueden ocultar los signos de un trastorno o dificultad subyacente, retrasando la intervención específica que el alumnado necesita (Higueras-Rodríguez, 2017; Pfeiffer, 2022).

Igualmente, no es infrecuente que el alumnado con AACC presente un desarrollo desigual, destacando en algunas áreas mientras enfrenta dificultades en otras, lo que se manifiesta de forma particular en las funciones ejecutivas (García-Perales & Almeida, 2019; Neihart et al., 2016).

Aunque suele asociarse el perfil de alta capacidad con fluidez verbal elevada y buena memoria de trabajo, muchos estudiantes muestran un rendimiento irregular en tareas de planificación, atención sostenida o inhibición de impulsos; esta heterogeneidad puede generar confusión diagnóstica —por ejemplo, atribuciones erróneas de TDAH— y contribuir a intervenciones educativas poco ajustadas, que no contemplan simultáneamente sus fortalezas y sus necesidades específicas (Pfeiffer, 2015; Willard-Holt & Morelock, 2019).

2.2.1 Edad mental vs. edad biológica

El concepto de asincronía entre edad mental y edad biológica hace referencia a la falta de alineación entre el desarrollo cognitivo y el emocional o social, de modo que un estudiante puede razonar como alguien mayor, pero mantener una madurez afectiva propia, o incluso inferior, a su edad cronológica (Neihart et al., 2016; Silverman, 2013). Esta desincronía puede traducirse en tensiones internas, dificultades de adaptación al grupo de iguales, sentimientos de soledad o incompreensión y una percepción acentuada de diferencia respecto al entorno, especialmente cuando el contexto escolar no reconoce ni valida esta particularidad del desarrollo (Higueras-Rodríguez, 2017; Tordjman & Freeman, 2018).

Reconocer y respetar la asincronía es clave para prevenir el malestar emocional, la desmotivación académica y posibles problemas de conducta asociados a la frustración (Neihart et al., 2016; Pfeiffer, 2015). En este sentido, la escuela debe ofrecer experiencias intelectualmente estimulantes que estén a la altura de la edad mental del alumnado, pero que al mismo tiempo cuenten con apoyos y acompañamiento en el plano emocional y social, integrando medidas como el enriquecimiento, el trabajo cooperativo y la tutoría específica para favorecer un desarrollo armónico en todas las dimensiones (Higueras-Rodríguez, 2017; Reis & Renzulli, 2009).

2.3 Mitos y sesgos en la identificación

Entre los mitos más extendidos sobre el alumnado con altas capacidades se encuentran creencias como que “rinden bien siempre”, “no necesitan apoyo porque son listos” o “son emocionalmente maduros y estables”, lo que genera expectativas irreales y minimiza sus necesidades específicas (Neihart et al., 2016; Silverman, 2013). También es frecuente asociar las AACC exclusivamente con el rendimiento en áreas lógico-matemáticas, ignorando manifestaciones del talento en ámbitos lingüístico, artístico, creativo, interpersonal o visoespacial, lo que favorece la infra-identificación de perfiles diversos (Renzulli, 2005; Tourón & Castelló, 2018). Estas concepciones erróneas perpetúan la subrepresentación de estudiantes con alto potencial, pero bajo rendimiento escolar, aquellos que ocultan su capacidad por miedo al rechazo social o quienes destacan en dominios no académicos (Pfeiffer, 2015; Reis & Renzulli, 2009).

A ello se suma la situación del alumnado procedente de entornos socioeconómicos vulnerables, cuyas familias (por falta de recursos, tiempo o formación) no siempre pueden ofrecer estímulos intelectuales suficientes,

priorizando otras necesidades urgentes, lo que mantiene el potencial oculto y lo confunde con desmotivación (Gagné, 2018; Olszewski-Kubilius et al., 2017). De manera similar, el alumnado de origen inmigrante enfrenta barreras lingüísticas y culturales que limitan su identificación, generando interpretaciones erróneas de su competencia real (Tourón & Castelló, 2018). Asimismo, algunos estudiantes con AACC manifiestan comportamientos desafiantes o disruptivos derivados de la frustración por la falta de adecuación curricular, que se malinterpretan como indisciplina y refuerzan prejuicios (Higueras-Rodríguez, 2017; Neihart et al., 2016).

Otro perfil complejo es el del alumnado silencioso o invisible, que adapta su ritmo al grupo para evitar destacar, pasando desapercibido por su conducta conformista y rendimiento aceptable, sin conductas problemáticas ni demandas explícitas (Pfeiffer, 2022; Silverman, 2013). Este perfil es particularmente común en niñas, estudiantes perfeccionistas y emocionalmente sensibles, que sacrifican su desarrollo intelectual para integrarse socialmente (Reis, 2002; Tourón & Castelló, 2018). Finalmente, los sesgos metodológicos en la práctica docente y los instrumentos de evaluación privilegian el rendimiento observable sobre indicadores como la curiosidad epistemológica o el pensamiento divergente, excluyendo a alumnos con talento creativo, alta sensibilidad o estilos cognitivos no convencionales y perpetuando la inequidad educativa (Gagné, 2004; Olszewski-Kubilius et al., 2017).

2.3.1 Diferencias entre Comunidades Autónomas

Al no existir un criterio unificado a nivel nacional para la identificación del alumnado con altas capacidades, cada Comunidad Autónoma aplica sus propios protocolos, que varían desde umbrales estrictos de cociente intelectual (CI) hasta enfoques más integrales que combinan CI, creatividad, motivación y otras aptitudes, generando diferencias notables en las tasas de detección, los procedimientos de intervención y los apoyos ofrecidos (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [MECD], 2017; Tourón & Castelló, 2018).

Figura 1.

Diferencias en identificación por CCAA.

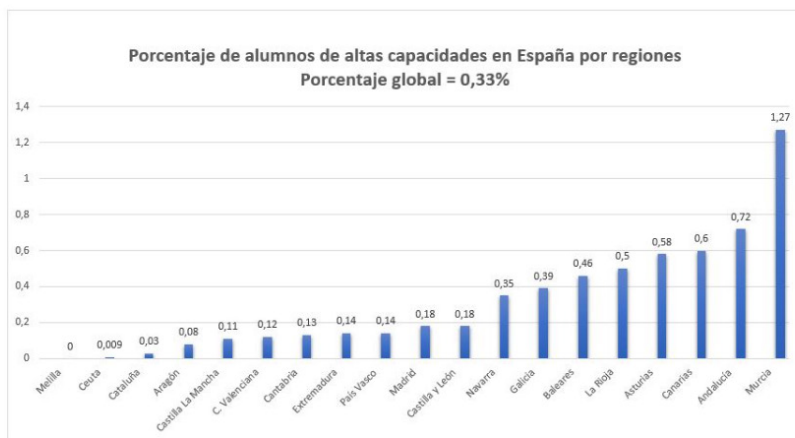


Gráfico: AEST. Asociación Española para Superdotados y con Talento.

Fuente: Ministerio de Educación. Curso 2016-17.

Fuente: Elaboración a partir de datos del MECD, curso 2016-2017, publicada por AEST (Asociación Española para Superdotados y con Talento).

Reconocer estas variaciones es clave para abogar por protocolos más homogéneos y equitativos a nivel nacional, que incorporen modelos multidimensionales de identificación y garanticen que la diversidad cognitiva se atienda de forma justa en todos los territorios (Gagné, 2018; Olszewski-Kubilius et al., 2017).

3. APLICACIÓN PRÁCTICA. INCLUSIÓN EDUCATIVA Y DIVERSIDAD COGNITIVA

La inclusión educativa auténtica implica reconocer la diversidad cognitiva como componente esencial de la equidad, respaldándola con recursos personales, materiales y económicos ajustados a cada perfil de alumnado (Booth & Ainscow, 2015; UNESCO, 2017). No se trata solo de integrar a todo tipo de estudiantes en el aula ordinaria, sino de ofrecer respuestas pedagógicas personalizadas que respondan a su ritmo, profundidad conceptual y estilo de aprendizaje, alineándose con los marcos normativos actuales que promueven estrategias flexibles y proactivas (CAST, 2018; Rose & Meyer, 2002).

El modelo que mejor traduce este enfoque a la práctica docente es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que integra las diferencias individuales desde la planificación inicial y propone múltiples medios de representación, expresión y compromiso para maximizar la accesibilidad y el progreso (CAST, 2018; Rose & Meyer, 2002; Rose, 2006). Este marco reconoce que cada estudiante aprende de manera única y diseña experiencias educativas que contemplan la variabilidad en ritmos, fortalezas y áreas de mejora, evitando adaptaciones reactivas en favor de un currículo flexible desde su concepción (Rose & Meyer, 2002).

Uno de los principios fundamentales del DUA es el enfoque multinivel, que permite a los alumnos abordar contenidos en distintos niveles de complejidad simultáneamente, ajustados individualmente para mantener la motivación y el desafío adecuado (CAST, 2018). De esta forma, se previene la frustración, se fomenta la inclusión real y se garantiza que cada estudiante progrese a su ritmo dentro del contexto áulico compartido, beneficiando especialmente al alumnado con altas capacidades sin segregaciones innecesarias (Reis & Renzulli, 2009; Rose, 2006).

3.1. Medidas de atención educativa en la escuela

En el ámbito escolar, las principales medidas de atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales se articulan en torno a ejes complementarios: el enriquecimiento o ampliación curricular, la flexibilización o aceleración de curso y la agrupación parcial o temporal, en coherencia con la normativa vigente sobre atención a la diversidad y necesidades específicas de apoyo educativo, especialmente la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre).

El enriquecimiento curricular ofrece experiencias de aprendizaje más profundas, interdisciplinares y abiertas, adaptadas al ritmo y nivel de razonamiento del estudiante dentro del aula ordinaria, mientras que la ampliación incorpora nuevos contenidos o áreas de interés sin modificar necesariamente la secuencia oficial de cursos. La flexibilización o aceleración permite reducir la duración de una etapa o adelantar la escolaridad cuando el desarrollo cognitivo y emocional lo justifica, y la agrupación parcial o temporal favorece la interacción con pares de intereses o nivel similar en áreas específicas, promoviendo la estimulación intelectual y el sentido de pertenencia (Renzulli & Reis, 2012).

Estas medidas no deben entenderse como opciones excluyentes, sino como respuestas complementarias dentro de una estrategia inclusiva que valora la diversidad de ritmos, intereses y talentos del alumnado. Su implementación ha de considerar siempre las preferencias de la familia y del propio estudiante, en coordinación con el equipo docente y los servicios de orientación, de manera que el plan de actuación resulte realista, sostenible y coherente con el proyecto educativo del centro (Reis & Renzulli, 2009; Tourón & Castelló, 2018).

3.2. El valor del informe psicopedagógico

El informe psicopedagógico, realizado por el equipo de orientación o por un especialista acreditado, constituye una herramienta esencial para orientar la intervención educativa del alumnado con altas capacidades

intelectuales. Más allá de etiquetar, su función principal es describir el perfil cognitivo, emocional y escolar del estudiante, señalando tanto sus fortalezas como sus necesidades específicas de apoyo, de manera que se pueda planificar una respuesta ajustada (Pfeiffer, 2012).

Este documento debe interpretarse como un mapa dinámico para acompañar su desarrollo integral, no como un diagnóstico cerrado e inamovible. A partir de él, el profesorado puede diseñar itinerarios de aprendizaje personalizados, fijar objetivos realistas y flexibles y ajustar la metodología, la evaluación y las medidas de enriquecimiento o flexibilización a las características del estudiante y al contexto del centro (Higuera-Rodríguez, 2017).

Es fundamental recordar, como se ha mencionado anteriormente, que el alumnado con altas capacidades no constituye un grupo homogéneo. Dentro de este perfil conviven estudiantes con grandes diferencias entre áreas, alumnado con doble o triple excepcionalidad, perfiles creativos no académicos o altamente sensibles, así como trayectorias de desarrollo muy diversas, por lo que el informe psicopedagógico debe contemplar esta variabilidad y evitar soluciones uniformes (Gagné, 2004; Pfeiffer, 2012).

3.3. Diseño de propuestas

Es importante destacar que este tipo de alumnado no necesita más trabajo, sino mejores oportunidades de aprendizaje ajustadas a su potencial. Añadir carga académica o aumentar la cantidad de ejercicios del mismo tipo no solo resulta ineficaz, sino que puede volverse contraproducente, ya que muchos estudiantes con altas capacidades aprenden a ocultar su desempeño, ralentizar su ritmo o distraerse para evitar tareas percibidas como repetitivas o poco significativas.

En línea con los modelos de Renzulli (1978), Gagné (2004, 2018) y Sternberg (1985), la intervención educativa debe trascender el rendimiento académico observable y centrarse también en la motivación, la creatividad y el compromiso con el aprendizaje. Fomentar la autonomía intelectual, la curiosidad y el pensamiento complejo permite que el potencial se transforme en desarrollo real, especialmente cuando se ofrecen experiencias retadoras y personalizadas que conectan con los intereses del alumnado.

Por lo tanto, las propuestas más efectivas son aquellas que promueven la estimulación cognitiva a través del pensamiento de alto nivel, es decir, que invitan a analizar, evaluar, crear, cuestionar, formular hipótesis o resolver problemas desde distintas perspectivas. Para lograrlo, resulta clave que las actividades incluyan un reto o desafío implícito, despierten la curiosidad y hagan experimentar el placer de pensar, favoreciendo así la motivación intrínseca y la implicación sostenida en la tarea.

Toda propuesta que se lleve al aula ha de construirse sobre un propósito pedagógico intencionado y significativo. Más allá de la apariencia o el formato, lo esencial es que cada actividad contribuya a estimular el pensamiento y el aprendizaje profundo del alumnado; elegir experiencias equilibradas, que combinen reto cognitivo y acompañamiento emocional, permite ajustar la complejidad y evitar tanto la sobrecarga como la falta de estímulo, favoreciendo un desarrollo académico y personal adecuado.

3.3.1 Pensamiento de alto nivel y Taxonomía de Bloom

El pensamiento de alto nivel en las personas con altas capacidades se caracteriza por la rapidez y complejidad en el procesamiento de la información, un elevado nivel de abstracción, profundidad y originalidad, así como por una notable facilidad para establecer conexiones y resolver problemas de forma creativa (Pfeiffer, 2012). Entre sus rasgos más frecuentes destacan la rapidez en el aprendizaje, una memoria muy desarrollada, un vocabulario avanzado, una gran sensibilidad emocional y una tendencia constante a analizar y cuestionar las

situaciones que les rodean (Gagné, 2004; Higuera-Rodríguez, 2017).

Entre las características habitualmente asociadas a este tipo de pensamiento se incluyen:

- Procesamiento rápido y complejo: integración ágil de la información y organización en estructuras de conocimiento interconectadas.
- Pensamiento abstracto y relacional: comprensión de conceptos complejos y establecimiento de asociaciones inusuales.
- Curiosidad epistémica: búsqueda del porqué de las cosas, con intereses amplios y, a la vez, muy focalizados.
- Capacidad resolutoria: afrontan problemas aplicando razonamiento avanzado y creatividad.
- Memoria excepcional: retención y evocación precisa de información relevante.
- Sensibilidad y profundidad emocional: vivencia intensa de las emociones y elevada empatía.
- Perfeccionismo y sentido crítico: alta autoexigencia y cuestionamiento de aquello que perciben como incoherente o injusto.
- Pensamiento arborescente: una idea da lugar a una red de asociaciones interconectadas, reflejo de una cognición compleja y divergente.

El desarrollo de este tipo de pensamiento requiere estrategias activas y planificadas que promuevan el análisis, la evaluación y la creación, y no solo la memorización de contenidos. En este sentido, la Taxonomía de Bloom revisada ofrece un marco de referencia eficaz para clasificar los objetivos de aprendizaje según su nivel de complejidad cognitiva y orientar el diseño de actividades que impulsen a los estudiantes a progresar desde tareas más básicas hacia otras de mayor demanda intelectual (Anderson & Krathwohl, 2001). Utilizarla permite diseñar experiencias de aprendizaje que lleven al alumnado más allá de la mera reproducción de información y lo sitúen en niveles de pensamiento donde se genera, transforma y aplica nuevo conocimiento en contextos diversos.

Figura 2.

Taxonomía de Bloom revisada.



Fuente: elaboración a partir de Anderson y Krathwohl (2001). <https://altacapacidadesenmiaula.es/wp-content/uploads/2025/05/taxonomia-de-bloom.jpg>

En la representación habitual de esta taxonomía se distinguen seis niveles ordenados de menor a mayor complejidad: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear. Recordar hace referencia a la recuperación

de datos, hechos y terminología; comprender implica interpretar, resumir y explicar información; aplicar consiste en usar el conocimiento en contextos nuevos; analizar supone descomponer la información y reconocer relaciones con otros temas; evaluar se centra en juzgar o cuestionar con criterios propios o externos; y crear implica generar ideas, diseños u obras originales, constituyendo la forma más elevada de pensamiento cognitivo dentro del modelo (Anderson & Krathwohl, 2001).

3.3.2 Estrategias de enriquecimiento.

En contextos bilingües o AICLE/CLIL, las dinámicas de pensamiento de alto nivel se integran mediante el uso del idioma como vehículo del pensamiento complejo, potenciando simultáneamente la competencia lingüística y cognitiva (Dalton-Puffer, 2007). Actividades como justificar argumentos, defender hipótesis o resolver problemas en una segunda lengua fomentan el análisis y la creación a niveles superiores de la Taxonomía de Bloom. La inclusión de estas estrategias requiere apoyos lingüísticos integrados, como scaffolding (Wood et al., 1976), visual thinking (Paivio, 1986), rutinas de pensamiento (por ejemplo, See, Think, Wonder; Ritchhart et al., 2011) y actividades comunicativas, que facilitan el acceso al contenido sin reducir su complejidad conceptual (Reis & Renzulli, 2009).

En entornos monolingües, las mismas técnicas se aplican ajustando la complejidad conceptual según las necesidades del alumnado, manteniendo siempre el enfoque en el pensamiento superior. Es fundamental combinar estas propuestas con ejercicios base y adaptarlas al contexto, objetivos y recursos disponibles en cada centro educativo. No todas las actividades enriquecedoras requieren grandes inversiones, materiales extraordinarios o proyectos de gran envergadura; la verdadera clave reside en la intencionalidad pedagógica, no en la espectacularidad de la actividad (Reis & Renzulli, 2009).

En dicho rincón se pueden disponer carpetas o portafolios con propuestas clasificadas por áreas o niveles de complejidad: retos lógicos, enigmas científicos, lecturas curiosas, proyectos breves de investigación, ejercicios de pensamiento divergente o actividades de creación libre relacionadas con la asignatura y el tema en cuestión. Además, estos materiales pueden conservarse y reutilizarse de curso en curso, ya que las programaciones didácticas suelen mantenerse estables. De este modo, el rincón se convierte en un recurso vivo y acumulativo que mejora progresivamente y se adapta a las necesidades específicas del alumnado.

3.3.3 Propuestas de aplicación sencilla

Una tarea curricular ordinaria puede transformarse en una experiencia enriquecedora si se conecta con los intereses del alumnado y se fomenta el pensamiento creativo. Por ejemplo:

- **Writing en inglés (Crear/Analizar):** en lugar de redactar un texto sobre la rutina diaria en present simple, el estudiante puede escribir desde la perspectiva de una persona que vive en la Edad Media u otra época que despierte su curiosidad. Se mantiene el objetivo lingüístico, pero se fomenta la creación y contextualización significativa.
- **Sistema solar (Analizar/Evaluar):** en lugar de memorizar datos adicionales, se plantea un cuestionario de investigación: “¿Cómo se elabora la comida del espacio? ¿Dónde se fabrica? ¿Cuánto cuesta? ¿Cómo descubrieron que debía estar deshidratada?”. Este enfoque permite que el alumnado analice información, formule hipótesis y evalúe soluciones, fomentando la transferencia y pensamiento crítico.
- **Matemáticas (Comprender/Analizar):** en lugar de proponer una batería adicional de operaciones aisladas y repetitivas, calcular datos reales del entorno: los costes de una posible futura salida, porcentajes...

- Lecturas y materiales de curiosidades (Comprender/Analizar): textos breves o libros de retos, relacionados con el tema, permiten disfrutar del conocimiento y profundizar sin tareas adicionales, fomentando la curiosidad y el análisis autónomo.

3.3.4 Propuestas de aplicación avanzada:

- Proyecto de investigación interdisciplinar (Crear/Analizar): el alumnado investiga un problema social o científico, formula hipótesis y presenta conclusiones en formato audiovisual o exposición oral.
- Estaciones de aprendizaje (Aplicar/Analizar/Crear).
- Debates guiados (Evaluar/Analizar): se plantean dilemas morales, problemas sociales o preguntas existenciales para fomentar argumentación crítica y empatía cognitiva.
- Actividades de pensamiento divergente (Crear/Analizar): generar múltiples soluciones a un mismo problema o reinterpretar un hecho histórico desde distintos puntos de vista.
- Retos creativos o de diseño (Crear/Aplicar): idear un producto, campaña o solución a una necesidad del entorno, aplicando pensamiento lateral y resolución de problemas.
- Experimentos (Aplicar/Analizar): diseñar y ejecutar experimentos sencillos que permitan comprobar hipótesis científicas y registrar resultados.
- Juegos de rol o simulaciones (Aplicar/Evaluar): recrear un juicio histórico o un modelo de Naciones Unidas, donde cada alumno defiende un rol usando información investigada y argumenta decisiones estratégicas.
- Campañas de sensibilización o proyectos comunitarios (Crear/Evaluar): diseñar iniciativas que tengan impacto social, integrando planificación, creatividad y reflexión crítica sobre resultados.

3.4. Evaluación formativa y flexible

La evaluación del alumnado con altas capacidades debe centrarse en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo de competencias superiores, más que en la simple corrección de respuestas o la cantidad de información memorizada (Tourón & Castelló, 2018). Para ello, se pueden emplear estrategias cualitativas y flexibles que valoren el pensamiento complejo, la creatividad y la metacognición, alineadas con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2018).

Entre estas estrategias destacan:

- Rúbricas abiertas que valoren distintos niveles de pensamiento (análisis, evaluación, creación), creatividad y argumentación en lugar de respuestas únicas y predefinidas.
- Autoevaluación: el alumnado reflexiona sobre su propio proceso, identifica logros y dificultades, y propone mejoras, fomentando la metacognición y la autorregulación (Zimmerman, 2002).
- Coevaluación: los compañeros aportan retroalimentación constructiva, promoviendo la colaboración, la empatía cognitiva y la crítica positiva.
- Observación sistemática: el docente registra comportamientos, estrategias de resolución de problemas y nivel de implicación durante las actividades enriquecedoras.
- Diarios metacognitivos o portafolios: permiten documentar el progreso, reflexionar sobre los aprendizajes y evidenciar la aplicación transferencial del conocimiento en distintos contextos.
- Estas herramientas evaluativas no solo miden el rendimiento, sino que orientan la personalización continua de la intervención educativa, asegurando que las medidas de atención respondan efectivamente a la heterogeneidad del alumnado con altas capacidades (Reis & Renzulli, 2009).

4. INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y PERSONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE

Las herramientas digitales en el ámbito educativo (TIC) y la inteligencia artificial (IA) representan una oportunidad inédita para avanzar hacia una educación verdaderamente personalizada y adaptativa. Su potencial reside en la capacidad de ofrecer itinerarios ajustados al ritmo, estilo y profundidad de aprendizaje de cada estudiante, promoviendo la autonomía, la motivación y la equidad de forma sencilla (Rose & Meyer, 2002; CAST, 2018).

En el caso del alumnado con altas capacidades intelectuales, estas tecnologías pueden convertirse en aliadas esenciales para ofrecer desafíos cognitivos ajustados, experiencias de aprendizaje enriquecidas y contextos que estimulen su curiosidad y creatividad, siempre que se diseñen como entornos de aprendizaje complejos y retadores (Mulrine, 2007; Sheffield, 2007), y se utilicen de forma crítica para evitar sobrecargar al profesorado con tareas administrativas y de gestión. De este modo, la IA complementa la intervención docente al generar materiales diferenciados, plataformas adaptativas y retroalimentación inmediata que fomentan el pensamiento de alto nivel y la autorregulación, alineándose con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje y las estrategias de enriquecimiento curricular ya expuestas.

4.1. La inteligencia artificial como apoyo docente

La IA no sustituye la labor docente, sino que la complementa y amplifica de manera significativa. Su función principal debe ser liberar tiempo al profesorado para la intervención humana emocional, relacional y creativa, mientras asume tareas automatizables como la generación de materiales personalizados, la organización de itinerarios de aprendizaje adaptativos y la provisión de retroalimentación inmediata (Rose & Meyer, 2002).

De este modo, el docente mantiene el control pedagógico esencial, pero cuenta con un asistente rápido y eficiente que optimiza la atención a la diversidad cognitiva, permitiendo dedicar más recursos a la personalización de experiencias de aprendizaje enriquecidas para el alumnado con altas capacidades. Esta integración tecnológica refuerza los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje al facilitar ajustes curriculares flexibles sin aumentar la carga de trabajo docente.

4.2. Ejemplos de uso práctico para el profesorado

Existen numerosas herramientas que facilitan la creación de materiales. Algunas de las más destacadas son:

- Plataformas adaptativas que ajustan el nivel de complejidad según el rendimiento del alumnado, como *Brisk Teaching*, que permite generar y modificar automáticamente textos y actividades desde el navegador (extensión de Chrome).
- Actividades basadas en IA generativa, como *Chat GPT*, *Claude*, *Gemini*, *Deep Seek* o *Grok*, resultan útiles para crear actividades personalizadas, debates, proyectos o ejercicios de casi cualquier tipo.
- *Perplexity*, combina motor de búsqueda con fuentes verificadas, ideal para cursos superiores donde se quiera fomentar la investigación rigurosa y enseñar competencias informacionales.
- *Nanobanana* y *Canva*, herramientas para crear imágenes ilustrativas y visuales adaptadas a proyectos educativos o a narrativas históricas.
- *Poe*: plataforma que permite crear *chatbots* educativos con fines específicos, por ejemplo, para simular entrevistas históricas o acompañar procesos de aprendizaje autónomo.

Herramientas de accesibilidad:

- Fuentes accesibles como *OpenDyslexic* (disponible para descarga y en extensión de Chrome) o sistemas de lectura asistida como *Bionic Reading*, facilitan la comprensión lectora en alumnado con dislexia o TDAH.
- *NotebookLM*: convierte texto en podcast, presentaciones o narraciones de audio.
- *Speech Texter*: transcribe voz a texto.
- *Natural Reader*: lectura automatizada para alumnado con discapacidad visual.
- *Pictoaplicaciones*: la web incluye diversas herramientas como pictotraductor o pictocuentos.

4.3. Ejemplos de uso práctico para el alumnado

El alumnado también puede utilizar la inteligencia artificial como herramienta activa de aprendizaje y creación, siempre con el permiso de las familias. Algunos usos sencillos y efectivos son:

- Presentaciones dinámicas con *Canva Education* o *Prezi*, que permiten combinar texto, imagen y audio de forma intuitiva, o realizar trabajos colaborativos.
- Composición musical con *Suno* o *BandLab*, favoreciendo la expresión artística y la interdisciplinariedad.
- Narrativas visuales interactivas con *D-ID*, que posibilita añadir voz o audio propio a fotografías (por ejemplo, recreando personajes históricos que hablan).
- Creación de aplicaciones propias sin código mediante prompts en *Lovable* o *Figma*.
- Exploración de historias interactivas, juegos y animaciones con *Scratch*.
- Diseño de Escape Rooms con *Genially*.
- *Blockade Labs*, para generar mundos inmersivos en 360°.
- *NotebookLM*: transforma PDFs en podcast en los cuales se puede intervenir en debates de audio.

Estas herramientas, bien utilizadas, pueden transformar la manera en que el alumnado aprende, ofreciéndole experiencias de pensamiento de alto nivel, exploración autónoma y creatividad aplicada.

4.4. Limitaciones y precauciones éticas

A diferencia de la creencia popular, la inteligencia artificial generativa no constituye una forma de inteligencia divina ni autónoma, sino el resultado directo de un entramado de decisiones humanas y criterios empresariales. Detrás de cada modelo hay equipos de ingenieros y científicos de datos que seleccionan los corpus de entrenamiento, deciden qué información incluir o excluir, qué valores priorizar y qué comportamientos recompensar o penalizar (Selwyn, 2022). En otras palabras, las IAs no son neutrales, sino que reflejan, incluso aunque no sea deliberadamente, los valores, intereses y limitaciones de quienes las diseñan y financian, pudiendo reproducir estereotipos, reforzar sesgos o generar respuestas basadas en fuentes de dudosa fiabilidad (Baeza-Yates, 2021).

La máquina carece de valores, empatía o visión moral; por eso, nuestra responsabilidad consiste en garantizar que su uso potencie lo verdaderamente humano. Las inteligencias artificiales actúan como mediadoras culturales que filtran y jerarquizan la información según parámetros predefinidos, por lo que invertir masivamente en IA sin un propósito claro y una reflexión profunda sobre el tipo de sociedad y aprendizaje que deseamos construir supone un riesgo evidente tanto social como ambientalmente (Baeza-Yates, 2024; Selwyn, 2022).

Asimismo, garantizar la protección de datos, evitar la dependencia tecnológica y reforzar el criterio propio son condiciones esenciales para que la IA se convierta en una herramienta de inclusión y no en una nueva forma

de brecha digital o cognitiva. En este sentido, el docente debe mantener siempre el control del proceso: la secuencia debe comenzar y terminar en el criterio humano. La IA puede generar materiales o ideas, pero es el profesorado quien valida, adapta y decide su pertinencia pedagógica, asegurando que la tecnología sirva a los fines educativos y no al revés (Aznar Díaz & Cáceres Reche, 2023; CAST, 2018).

5. RETOS ESTRUCTURALES Y ORGANIZATIVOS EN LA ATENCIÓN AL ALUMNADO

En los últimos años, el número de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo ha aumentado significativamente, pero los recursos humanos y materiales no han crecido al mismo ritmo, según reflejan los informes oficiales del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP, 2024). Aun cuando la normativa reconoce la necesidad de ofrecer una respuesta educativa ajustada, como establece la LOMLOE, la aplicación práctica en los centros educativos sigue enfrentándose a limitaciones estructurales persistentes documentadas en diversas guías autonómicas.

La identificación y valoración del alumnado con AACC recae principalmente en los equipos de orientación, profesionales cualificados que deben atender una demanda creciente con ratios desproporcionadas (CCOO Enseñanza, 2025). En este contexto, la evaluación psicopedagógica, que debería ser amplia, contextual y multidisciplinar, corre el riesgo de diluirse entre la sobrecarga de expedientes y la burocracia, retrasando la detección y la intervención educativa (Higueras-Rodríguez, 2017).

El profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica (PT), figura clave para coordinar medidas de apoyo y asesorar al resto del equipo docente, también desarrolla su labor con una carga de trabajo elevada y una presencia desigual en las aulas, concentrándose mayoritariamente hasta 2º de ESO y dejando una brecha atencional en etapas posteriores (Higueras-Rodríguez, 2017; MEFP, 2023). Asimismo, no existe una regulación nacional que garantice horas de docencia compartida o apoyos dentro del aula para todo el profesorado, un recurso esencial para avanzar hacia una inclusión real, tal como evidencian los informes sobre ratios y formación docente (CCOO Enseñanza, 2025). A ello se suman barreras organizativas persistentes: cambios legislativos frecuentes, flexibilidad curricular limitada por normativas rígidas, exceso de burocracia y horarios que reducen el tiempo de preparación de clases y coordinación docente dentro de la jornada laboral (Higueras-Rodríguez, 2017; CCOO Enseñanza, 2025). En consecuencia, la atención al alumnado con altas capacidades queda frecuentemente en manos de la iniciativa individual del profesorado, que adapta materiales y dedica tiempo personal para responder a estas necesidades. Aunque esta implicación sostiene el ideal de escuela inclusiva, la equidad educativa requiere un sistema que garantice recursos, tiempo y apoyo institucional suficiente, más allá del esfuerzo individual (Higueras-Rodríguez, 2017).

6. CONCLUSIONES

El recorrido realizado a lo largo de este trabajo permite destacar tres ideas clave. En primer lugar, las altas capacidades no constituyen un fenómeno homogéneo ni estable, sino una manifestación plural del talento humano que demanda evaluaciones amplias, contextualizadas y multidisciplinarias, capaces de reconocer tanto los puntos fuertes como las áreas de vulnerabilidad y de superar los sesgos aún presentes en los procesos de identificación (Pfeiffer, 2022).

En segundo lugar, la verdadera inclusión no puede limitarse a la presencia física del alumnado en el aula, sino que debe traducirse en experiencias de aprendizaje flexibles, estimulantes y emocionalmente sostenibles, capaces de fomentar el pensamiento de alto nivel y la creatividad. Estrategias como el enriquecimiento curricular,

el aprendizaje multinivel o el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) demuestran que es posible atender a esta diversidad cognitiva sin necesidad de separar ni de sobrecargar, sino a través de la personalización y la intencionalidad pedagógica (Tordjman & Freeman, 2018; CAST, 2018).

Por último, la irrupción de la inteligencia artificial y las tecnologías digitales representan una oportunidad para avanzar hacia una enseñanza más personalizada, siempre que se utilicen de manera crítica, ética y responsable, ampliando las posibilidades del docente sin sustituir la dimensión humana del acto educativo (Selwyn, 2022).

En definitiva, educar a estudiantes con altas capacidades no es una tarea de élite, sino una cuestión de inclusión educativa auténtica y visión de futuro que enriquece a toda la comunidad escolar (Tordjman & Freeman, 2018). Una limitación importante de este trabajo es su carácter aplicado y de revisión bibliográfica, que requiere validación empírica a través de estudios longitudinales y análisis comparativos entre contextos educativos diversos (Pfeiffer, 2022). Las líneas futuras de investigación deberían centrarse en evaluar la eficacia real de las estrategias de IA en aulas inclusivas y desarrollar protocolos unificados de identificación a nivel nacional.

7. REFERENCIAS

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Aznar Díaz, I., & Cáceres Reche, M. P. (2023). Ética y decisiones humanas en la inteligencia artificial educativa. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(71).
- Baeza-Yates, R. (2021). Los desafíos éticos de la IA. *360 UPF*, (9). <https://www.upf.edu/es/web/360upf/numero9/calidoscopi/ricardo-baeza-yates>
- Baeza-Yates, R. (2024). *Las sombras de la IA y sus desafíos*. Congreso Futuro 2024. <https://www.optia.org/biblio.html>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
- CCOO Enseñanza. (2025). *Informe sobre ratios y condiciones laborales del profesorado 2024-2025*. <https://ensenanza.ccoo.es>
- Dalton-Puffer, C. (2007). Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms. *Language Teaching Research*, 11(2), 117–135.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15 (2), 119–147.
- Gagné, F. (2018). Academic talent development and the DMGT 2.0 framework. In J. S. Renzulli, S. M. Reis, & S. Gubbins (Eds.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (2nd ed.). Prufrock Press.

- García-Perales, F. J., & Almeida, L. S. (2019). Executive functions in gifted students: A review of the literature. *Revista de Psicología Educativa*, 25 (1), 45–52.
- Heller, K. A., Perleth, C., & Lim, T. K. (2005). The Munich Model of Giftedness designed to identify and promote gifted students. *High Ability Studies*, 16 (2), 183–203.
- Higueras-Rodríguez, L. (2017). Intervención educativa en el alumnado con altas capacidades. *Ensayos Pedagógicos*, 12 (1), 69–81.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, 340, 122868–122952.
- Marland, S. P., Jr. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education* (Vol. 1). U.S. Government Printing Office.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023). *Datos y cifras. Curso escolar 2022-2023*. <https://www.educacionyfp.gob.es>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2024). *Datos y cifras. Curso escolar 2023-2024*. <https://www.educacionyfp.gob.es>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con altas capacidades intelectuales. Curso 2016-2017*. MECD.
- Mulrine, C. F. (2007). Creating a virtual learning environment for gifted and talented learners. *Gifted Child Today*, 30 (2), 37–40.
- <https://doi.org/10.4219/gct-2007-30>
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., & Moon, S. M. (Eds.). (2016). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (2nd ed.). Prufrock Press.
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F., & Worrell, F. C. (2017). *Talent development as a framework for gifted education: Implications for best practices and research*. Routledge.
- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford University Press.
- Pfeiffer, S. I. (Ed.). (2008). *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices*. Springer.
- Pfeiffer, S. I. (2012). *Essentials of gifted assessment*. John Wiley & Sons.
- Pfeiffer, S. I. (2015). *Essentials of gifted children's identification and assessment*. John Wiley & Sons.
- Pfeiffer, S. I. (2022). *Handbook of giftedness in children* (2nd ed.). Springer.
- Reis, S. M. (2002). Gifted females in elementary and secondary school. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 165–177). Prufrock Press.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2009). Myth 1: The gifted and talented constitute one single category of chil-

- dren. *Gifted Child Quarterly*, 53 (4), 233–235.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60 (3), 180–184.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 217–245). Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2012). *The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for talent development* (3rd ed.). Prufrock Press.
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. Jossey-Bass.
- Rose, D. H. (2006). Universal Design for Learning in postsecondary education: Reflections on principles and their application. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19 (2), 135–151.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Selwyn, N. (2022). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.
- Sheffield, L. J. (2007). Developing mathematical promise and creativity. *Journal of the Korea Society of Mathematical Education Series D: Research in Mathematical Education*, 11(4), 255–270.
- Silverman, L. K. (2013). *Giftedness 101*. Springer Publishing Company.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
- Tourón, J., & Castelló, A. (2018). *Alumnado con altas capacidades: Identificación y respuesta educativa*. Narcea.
- Tordjman, S., & Freeman, J. (2018). The inclusion of gifted students in mainstream education: A review. *High Ability Studies*, 29 (1), 1–20.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- Willard-Holt, C., & Morelock, M. (2019). Twice-exceptional learners: Identification and intervention. *Gifted Child Today*, 42 (3), 145–156.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), 89–100.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41 (2), 64–70.

SECCIÓN II. METODOLOGÍAS Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN EL AULA BILINGÜE

SECTION II. METHODOLOGIES AND EDUCATIONAL EXPERIENCES IN BILINGUAL CLASSROOMS

- > **Capítulo 5. La enseñanza bilingüe de las ciencias: motivación y emociones en el enfoque CLIL**
María Acevedo Pliego - Universidad de Castilla-La Mancha 59 - 68

- > **Capítulo 6. Mediación escrita a partir de gráficos en niveles iniciales**
Gema Alcaraz Mármol; María Victoria Guadamillas Gómez y Ana Martín-Macho Harrison - Universidad de Castilla-La Mancha 69 - 79

- > **Capítulo 7. Facilitating Conceptual Expression in L2 Beginners through Verbal, Symbolization Training**
Junko Itokazu - University of the Ryukyus 80 - 100

- > **Capítulo 8. El discurso exploratorio como herramienta pedagógica para desarrollar el pensamiento en aulas bilingües de Primaria**
Lorena López Oterino - Universidad de Castilla-La Mancha 101 - 112

- > **Capítulo 9. Prevención de conductas disruptivas en Educación Primaria mediante el modelado de rutinas y procedimientos**
Inmaculada García Madrid - CEIP Vicente Ros, Cartagena (Murcia) [113](#) - 121

- > **Capítulo 10. Atención a la diversidad en la Educación Infantil Bilingüe**
Antonio Daniel Juan Rubio - Universidad de Granada 122 - 137

- > **Capítulo 11. La culture comme outil pédagogique dans l'apprentissage du français langue étrangère**
Concepción Porras Pérez -Universidad de Granada 138 - 148

La Enseñanza Bilingüe de las Ciencias: Motivación y Emociones en el enfoque CLIL

MARÍA ACEVEDO PLIEGO 
Universidad de Castilla La Mancha

RESUMEN

El presente estudio consta de una revisión sistemática de la literatura por medio del cual se examina el papel que ciertos factores como la motivación y la autoestima desempeñan en el aprendizaje en enfoques CLIL, comparando su implementación en áreas lingüísticas y áreas de ciencias. Para ello, y tras una búsqueda detallada, se han analizado 14 artículos de carácter cuantitativo y cualitativo. Dicho estudio desvela que CLIL adopta una función esencial en el ámbito emocional del aprendizaje del alumnado, promoviendo de forma positiva factores como la motivación intrínseca y la satisfacción del alumnado. sin embargo, los resultados también muestran algunas desavenencias ante la posible presencia de emociones negativas como la ansiedad y frustración, las cuales podrían entorpecer una implementación satisfactoria del enfoque CLIL. teniendo en cuenta que dicho enfoque promueve un aprendizaje profundo y contextualizado (Lasagabaster & Ruiz de Zarobe, 2010), se pretende realizar un estudio preciso acerca de la implementación metodológica CLIL y así poder evaluar los obstáculos a los que el alumnado podría hacer frente a la hora de mantener el grado de motivación e interés y dejar atrás el miedo al aprendizaje de una segunda lengua.

Palabras clave: *CLIL, Motivación, ANSIEDAD, Enseñanza de Ciencias, Autoeficacia.*

ABSTRACT

The present study consists of a systematic review of literature through which the role of certain factors, such as motivation and self-esteem in learning under-CLIL approaches, is examined, comparing their implementation in linguistic and science subjects. to this end, and after a detailed search, 14 quantitative and qualitative studies were analyzed. This study reveals that CLIL plays a fundamental role in the emotional dimension of students' learning, positively promoting factors such as intrinsic motivation and learner satisfaction. However, the results also show some discrepancies regarding the possible presence of negative emotions such as anxiety and frustration, which could hinder a successful implementation of the CLIL approach. given that this approach promotes deep and contextualized learning (Lasagabaster and Ruíz de Zarobe, 2010), this study aims to conduct a precise analysis of CLIL methodological implementation to assess the obstacles that students may face when trying to maintain their levels of motivation and interest and overcome their fear of learning a second language.

Key words: *CLIL, Motivation, Anxiety, Science Education, Self-efficacy.*

1. INTRODUCCIÓN

La competencia comunicativa se ha convertido en una de las destrezas esenciales a desarrollar en los contextos educativos debido a la creciente globalización en la que nos encontramos. Pues, el dominio de varias lenguas, junto con la lengua materna, hace posible la construcción de una sociedad más interconectada y multicultural (Bermúdez y Fandiño, 2012; Gerena y Ramírez-Verdugo, 2014). Herranz (2017), a su vez, sostiene que dichas competencias no solamente promueven la conexión entre diferentes culturas, sino que también promueven el desarrollo personal, académico y profesional de los estudiantes. En esta línea, la educación bilingüe se ha convertido en un eje principal no solo en el sistema educativo a nivel europeo, sino también mundial (Pérez y Ráez, 2015). La fusión entre la adquisición de contenidos curriculares por medio de una lengua extranjera (en la mayoría de los casos, el inglés para contextos españoles), ha proporcionado nuevos enfoques en metodologías innovadoras que ayudan a suscitar el desarrollo cognitivo, social y cultural del alumnado (Hernández-Prados et al., 2023).

Hoy por hoy, la metodología CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) es considerada uno de los enfoques pedagógicos más recurrentes en los programas bilingües. Pues, por medio de dicho enfoque, se intenta fortalecer las competencias lingüísticas desde edades muy tempranas y promover el aprendizaje de contenidos provenientes de materias no lingüísticas por medio de una lengua extranjera, considerándola así, como herramienta formativa (Nieto et al., 2023). Autores como Coyle, Hood y Marsh (2021, p.1), consideran que CLIL no es una nueva forma de instrucción de lenguas o contenido, sino “una fusión innovadora de ambos”. Es por esto por lo que la puesta en práctica de la enseñanza bilingüe en las primeras etapas educativas tiene sus raíces en España desde hace más de dos décadas, y en este sentido, se requiere la necesidad de reflexionar sobre qué posibles mejoras podrían tenerse en cuenta a la hora de conseguir una implementación enriquecedora (Pérez-Guillot et al., 2020).

El enfoque CLIL se caracteriza por su impacto a la hora de incrementar la motivación del alumnado (Coyle, 2006) y, además, favorecer la inclusión social, la igualdad de oportunidades, la equidad de género y el progreso educativo de los centros (Marsh, 2002). Es por ello, que este estudio pretende evaluar la repercusión que la motivación puede suponer en el proceso de aprendizaje del alumnado en estos contextos bilingües. Para ello, se ha intentado evaluar dicha variable desde diferentes perspectivas y áreas del conocimiento, como por ejemplo en la asignatura de ciencias, ya que como bien indica Piacentini (2021) es una asignatura muy presente para impartir en los programas bilingües.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Variables afectivas: motivación y autoestima

En base a la implementación de estos programas bilingües y a sus implicaciones didácticas, sociales y culturales, factores como la motivación, la actitud y predisposición del alumnado en estos contextos bilingües son relevantes a la hora de considerar el verdadero impacto en su desempeño académico.

Tras años de progreso y de estudio constante, el sistema educativo ha reconocido que un aprendizaje efectivo e integral no solamente se basa en las capacidades cognitivas del individuo, sino también en su desarrollo emocional e integración social. En base a esto, autores como Gardner (1983) y Goleman (1996), han manifestado que dichas emociones tienen una importante influencia en el desempeño académico del alumnado, incluyendo así la motivación y la atención. Un hecho de su importancia es la incorporación de la competencia emocional en el currículum educativo, tanto a nivel nacional como europeo, considerándose, así, una de las

competencias clave para el aprendizaje (DeSeCo, 2006; LOE, 2006). Por ello, y teniendo en cuenta dicho contexto, CLIL se considera como un recurso y una oportunidad idónea para poder integrar el desarrollo emocional y la motivación por medio de la cooperación y la comunicación significativa, entre muchos otros (Nieto, 2012).

La motivación se considera un factor muy resonante que puede influir en el rendimiento lingüístico del alumnado, llegando a convertirse en una variable individual a la hora de adquirir una segunda lengua (L2) (Lasagabaster, 2010). Así, y considerada como “una cuestión relativamente estable y lineal” (Heras y Lasagabaster, 2015, p.72), investigaciones recientes, por el contrario, recalcan que la motivación presenta rasgos dinámicos y sensibles al contexto. Es decir, dicha variable y sus efectos dependerán del proceso de aprendizaje de los estudiantes y, por supuesto, de los enfoques metodológicos llevados a cabo en el aula por parte del docente (Vandergrift, 2005).

En esta línea, no cabe duda de que existe una clara correlación entre el grado de motivación de los estudiantes y el aprendizaje de la lengua extranjera (Masgoret y Gardner, 2003). Sin embargo, también cabe destacar que estudios paralelos a estos han revelado una importante disminución de esta motivación en los estudiantes a medida que su progreso académico avanza en las diferentes etapas educativas (Heras y Lasagabaster, 2015). Esto, en parte, reafirma lo mencionado anteriormente en las últimas investigaciones; pues estos bajos niveles de motivación podrían estar relacionados tanto con la diversidad metodológica empleada en las diferentes etapas de primaria y secundaria y, por supuesto, de los cambios psicológicos y sociales.

Por tanto, se puede observar que la competencia emocional desempeña un papel fundamental en el proceso de aprendizaje del alumnado. De este modo, y para obtener un desarrollo integral en su rendimiento académico y mejorar su bienestar, es conveniente comprender la naturaleza dinámica y la relación con los factores metodológicos y contextuales del alumnado (Dörnyei, 2005; Gardner, 1985; Goleman, 1996). Es así, como el enfoque CLIL surge como una propuesta pedagógica que desemboca en una fusión entre el desarrollo cognitivo, lingüístico y afectivo por medio de un aprendizaje más significativo, cooperativo y, sobre todo, motivador (Coyle, 2006; Lasagabaster, 2011; Nieto, 2012).

2.2. CLIL (Content and Language Integrated Learning) como enfoque motivacional

El enfoque CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) propone trabajar los contenidos curriculares por medio de la enseñanza de una segunda lengua (Aragón-Méndez, 2007). Por medio de este, se pretende conseguir la adquisición y aprendizaje de nuevos contenidos académicos vinculados a materias que no son propias de la lengua extranjera, junto con el empleo y aprendizaje de la lengua extranjera en el aula de forma simultánea (Coyle et al., 2010). Además, la implementación de este enfoque no solamente destaca el significado, sino que también se centra en la forma del lenguaje, permitiendo a su vez a los estudiantes una mejor adquisición en cuanto al contenido conceptual de la materia y las reglas gramaticales del idioma extranjero (Carrió-Pastor, 2019).

En esta línea, se ha podido apreciar que la dimensión afectiva del aprendizaje ofrece resultados beneficiosos ya que dicho aprendizaje no solamente se centra en el significado en sí, sino en el proceso de comunicación por medio de una L2, dando lugar a un alumnado más motivado y con bajos niveles de ansiedad (Coyle, 2008; Heras & Lasagabaster, 2015). Asimismo, este enfoque se puede caracterizar como un aprendizaje profundo y contextualizado por medio del cual la lengua extranjera se utiliza como vehículo transmisor, dando lugar a un aprendizaje más implícito y a la adquisición de un vocabulario más técnico (Dekeyser, 2000; Lasagabaster & Ruiz de Zarobe, 2010).

Sin embargo, y a pesar de las múltiples ventajas que CLIL puede ofrecer, investigaciones recientes como las de Lasagabaster y Ruiz de Zarobe (2010) recalcan la importancia de seguir indagando y estudiando la imple-

mentación de este enfoque metodológico. Pues, su implementación podría mostrar ciertas diferencias según el tipo de alumnado o los contenidos a analizar. Aun así, CLIL es considerado como un enfoque innovador que proporciona herramientas didácticas para mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras y, así, promover la igualdad de oportunidades en los distintos contextos educativos (Coyle, 2010).

3. METODOLOGÍA

Para poder realizar este estudio se ha llevado a cabo una revisión sistemática de la literatura en el dominio afectivo. Especialmente, el estudio se ha centrado en variables como la motivación y la autoestima del alumnado en un enfoque CLIL, prestando especial interés en el área de ciencias. Para ellos, las bases de datos precisas para dicha búsqueda son las siguientes: Web of Science (WOS), SCOPUS y Dialnet. Una vez aplicados tanto los criterios de inclusión como los de exclusión, el análisis empírico ha ofrecido un total de 14 artículos científicos de carácter cuantitativo y cualitativo.

4. RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación han sido divididos según el área en el que los contenidos se han impartido y así, poder observar con determinación, el impacto del enfoque CLIL en áreas no científicas y en áreas científicas. Por ello, se han analizado estos trabajos de forma específica de acuerdo con estas variables, apareciendo los resultados en dos tablas diferentes, una para cada uno de estos factores (Anexo I). Los resultados obtenidos para cada una de ellas se presentan a continuación.

4.1. Motivación y autoestima hacia el aprendizaje del inglés

Tabla 1.

Resumen del análisis de los trabajos seleccionados de acuerdo con la variable “motivación y autoestima hacia el enfoque CLIL”.

| Subcategorías | Publicaciones (7) | Autor(es) y Año |
|---|-------------------|--|
| Emociones positivas experimentadas por el alumnado en contextos bilingües | 4 | Lasagabaster (2011), Lasagabaster & Sierra (2009), Heras et al. (2015), Navarro Pablo & García Jiménez (2018). |
| Emociones negativas manifestadas por el alumnado en contextos bilingües. | 2 | Fernández & Canga (2014), Seikkula-Leino (2007). |
| Vínculo entre la motivación, el estado emocional y el rendimiento académico del alumnado. | 4 | Lasagabaster (2011), Pfenninger (2016), Seikkula-Leino (2007), Navarro Pablo & García Jiménez (2018). |
| Efectos emocionales adversos: ansiedad y frustración. | 2 | Fernández & Canga (2014), Seikkula-Leino (2007). |
| Efectos emocionales beneficiosos: motivación intrínseca y satisfacción. | 4 | Lasagabaster (2011), Lasagabaster & Sierra (2009), Heras et al. (2015), Pfenninger (2016). |

Fuente: Elaboración propia

En base a los resultados obtenidos en la Tabla 1, se puede observar de forma generalizada que CLIL actúa como un pilar determinante en el dominio afectivo del alumnado, ofreciendo una concepción nueva del aprendizaje de lenguas. Este aspecto positivo, y base a estudios de Lasagabaster (2011) y Lasagabaster y Sierra (2009), se puede apreciar en el elevado grado de motivación que los alumnos en contextos CLIL presentan en comparación con aquellos alumnos que pertenecen a un contexto EFL tradicional. Este grado de motivación se refleja por medio de un mayor entusiasmo y en las actitudes positivas de cara a la lengua extranjera, identificándola como un predictor clave de dicho auge lingüístico (Pfenninger, 2016 y Navarro Pablo y García Jiménez, 2018).

A pesar de estos primeros indicios, cabe destacar también ciertos matices por una vulnerabilidad crítica en cuanto al estado emocional de los alumnos. Pues, las investigaciones muestran la siguiente paradoja afectiva: aunque la motivación intrínseca muestra indicios altos, la confianza y el autoconcepto en la L2 pueden resultar decadentes (Seikkula-Leino, 2007). Es aquí donde el duelo entre el deseo e interés por aprender y la autopercepción podrían jugar malas pasadas y dar pie, a su vez, a aquellas emociones negativas como la ansiedad y la frustración. Es por esto por lo que estudios como los de Fernández y Canga (2014) apuntan a que la motivación es un factor influyente del propio contexto, aludiendo a que la falta de un andamiaje adecuado podría hacer fracasar la implementación del enfoque CLIL.

4.2. Motivación y autoestima hacia las ciencias en el enfoque CLIL

Tabla 2.

Resumen del análisis de los trabajos seleccionados de acuerdo con la variable “motivación y autoestima hacia el enfoque CLIL en el área de las ciencias”.

| Subcategorías | Publicaciones (6) | Autor(es) y Año |
|---|-------------------|---|
| Emociones positivas experimentadas por el alumnado en los enfoques bilingües. | 4 | Halbach y Aenlle (2024), Maldonado Chauca et al. (2023), Ruíz (2021), Calderón Jurado y Morilla García (2018), Nieto Moreno de Diezmas et al. (2024). |
| Emociones negativas experimentadas por el alumnado en los enfoques bilingües. | 1 | Ramírez-Orduña et al. (2020). |
| Vínculo entre la motivación, el estado emocional estudiantil y el rendimiento académico. | 3 | Ramírez-Orduña et al. (2020), Maldonado Chauca et al. (2023), Calderón Jurado y Morilla García (2018). |
| Efectos emocionales adversos: ansiedad y frustración. | 1 | Ramírez-Orduña et al. (2020). |
| Efectos emocionales beneficiosos: motivación intrínseca y satisfacción. | 4 | Halbach y Aenlle (2024), Maldonado Chauca et al. (2023), Ruíz (2021), Calderón Jurado y Morilla García (2018). |
| Influencia de la motivación en los enfoques bilingües en estudiantes con necesidades educativas especiales. | 1 | Calderón y García (2018) |

Fuente: Elaboración propia

En base a la Tabla 2, los resultados apuntan a que el alumnado perteneciente a programas bilingües tiene que hacer frente a un “doble esfuerzo cognitivo” para poder adquirir una mejor comprensión de los contenidos científicos en la lengua inglesa. Esto, como consecuente, y como bien afirma Ruiz (2021) puede ocasionar

emociones negativas en los estudiantes. No obstante, de forma generalizada, se puede observar que estos resultados muestran un impacto balanceado (tanto positivo como negativo) en cuanto a la motivación y la satisfacción del alumnado en contextos bilingües. Esta exposición a la lengua conlleva a un desarrollo más avanzado de las competencias lingüísticas (Maldonado Chauca et al., 2023; Mede y Çınar, 2018; Nieto et al., 2024). Así, enfoques metodológicos como el Literay Approach, han producido un efecto muy positivo en el proceso de aprendizaje de aquellos alumnos con ciertas carencias lingüísticas, pues el uso de la lengua como vehículo de instrucción puede fortalecer la motivación intrínseca y mejorar el proceso educativo (Halbach y Aenlle, 2024).

Por el contrario, hay una mínima parte de estos resultados que muestran que en ciertas ocasiones el alumnado puede experimentar frustración y ansiedad a la hora de adquirir conocimientos en ciencias por medio del inglés. Ramírez-Orduña et al. (2020) lo reafirma tras realizar su investigación y a concluye con que los alumnos pertenecientes a contextos no bilingües obtienen sensaciones más positivas en comparación con aquellos que estudian en contextos bilingües. Además, asegura que el rendimiento también es significativamente mejor para los estudiantes no bilingües en el área científica, lo que coincide con otros estudios como los de Anghel, Cabrales, y Carro (2013, 2016), Fernández-Sanjurjo, Fernández-Costales, y Arias (2017), Hughes y Madrid (2019) y Sótoca (2013) en centros bilingües y no bilingües. Esto, podría recalcar la importancia de las habilidades lingüísticas como base para la adquisición de contenidos en ciencias y poder evitar, así, efectos adversos en cuanto al desarrollo emocional y académico del alumnado.

En cuanto a los alumnos con necesidades educativas especiales, los resultados indican que existe una necesidad de reforzar la atención a la diversidad y a los diferentes ritmos de trabajo de estos alumnos dentro del enfoque CLIL, y así, poder obtener una implementación de este más efectiva (Calderón y García, 2018). Así, se proporcionaría una educación basada en igual de condiciones por medio de la cual aquellos alumnos con bajo nivel de inglés o problemas cognitivos podrían formar parte de la comunidad bilingüe, experimentando emociones positivas.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras los resultados obtenidos en este estudio se ha podido apreciar de forma significativa la dualidad que el enfoque CLIL irrumpe en el panorama educativo; por un lado, se le considera como una metodología eficiente que activa la motivación, pero, por otro lado, también puede desencadenar ciertas emociones negativas (como ansiedad y estrés), especialmente en contextos bilingües de áreas científicas. En base a estos factores afectivos y las subcategorías presentes en las Tabla 1 y Tabla 2, la literatura registrada en este estudio se vuelca mayoritariamente en los beneficios y los aspectos positivos: CLIL como un enfoque metodológico que promueve y desarrolla la motivación intrínseca, la satisfacción y la actitud positiva (Halbach y Aenlle, 2024; Calderón Jurado y Morilla García, 2018). Esto podría deberse a que dicho enfoque provee al idioma una función genuina y significativa (Marsh, 2000) por medio de la cual se consiguen cubrir necesidades psicológicas básicas de competencia y autonomía en el alumnado (Deci y Ryan, 1985). Así, por medio de estos resultados, se puede constatar que la motivación en sí no es un resultado, sino un detonante que advierte de los posibles diferentes ritmos de progreso en cuanto al rendimiento lingüístico y académico (Lasagabaster, 2011; Pfenninger, 2016). Por su parte, en el área de ciencias, cabe destacar que la puesta en práctica de guías metodológicas como las de Maldonado Chauca et al. (2023), ponen de manifiesto que un diseño correcto curricular y pedagógico pueden potencializar de forma significativa el logro y la autoeficacia.

Por su parte, en el área de las ciencias se ha podido observar cierta vulnerabilidad en cuanto al desarrollo emocional del alumnado en el enfoque CLIL. Debido a la «doble carga cognitiva» (Ruiz, 2021) que el aprendizaje de ciencias puede suponer en contextos bilingües, la ansiedad, la frustración y el miedo suelen ser más presentes en el aula (Ramírez-Orduña et al., 2020; Seikkula-Leino, 2007). Pues, podría decirse que el uso de

una L2 a la hora de adquirir conocimientos científicos afectaría de forma negativa la demanda cognitiva de este mismo (Ramírez-Orduña et al., 2020). En línea con los resultados que muestran una connotación negativa-neutra en niveles de motivación hay una clara asociación con las posibles carencias didácticas en cuanto al andamiaje lingüístico (o scaffolding). Esto, nos da a entender que estas posibles carencias no están relaciones con el enfoque CLIL en sí, sino con la forma en la que se implementa metodológicamente. Asimismo, la figura docente y su desempeño en el aula juegan un papel imprescindible a la hora de lidiar con estos niveles de ansiedad o baja motivación, ya que el docente es el mayor referente de apoyo y guía para el alumnado en el aula. Es por ello por lo que CLIL se considera una metodología poderosa pero que requiere establecer un balance entre lo emocional y lo lingüístico para evitar la aparición de estas emociones negativas.

Por tanto, en base a lo mencionado anteriormente, podríamos concluir insistiendo en la importancia de la formación docente a la hora de implementar una educación bilingüe emocionalmente competente. De esta forma, el Filtro Afectivo (Krashen, 1985) podría frenarse y dejar de dificultar el interés en el alumnado, promoviendo así la atención en la adquisición de contenidos de ciencias y alejando el foco de la frustración que la barrera lingüística puede provocar en el proceso de aprendizaje.

6. REFERENCIAS

Aragón-Méndez, M. (2007). Las ciencias experimentales y la enseñanza bilingüe. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 4(1), 152-175.

Calderón Jurado, B., & Morilla García, C. (2018). Students' attitude and motivation in bilingual education. *International Journal of Educational Psychology: IJEP*, 7(3), 317-342.

Nieto Moreno de Diezmas, E. (2012) CLIL and the development of emotional competence, *Miscelanea, a Journal of English and American studies*, 45, pp. 53-73

Nieto Moreno de Diezmas, E., García Fernández, B., & Reyes Ruiz-Gallardo, J. (2024). The Impact on Motivation of CLIL-izing EMI in Science Education. A Longitudinal Case Study in Pre-Service Teacher Training. *Journal of Technology and Science Education*, 14(2), 569-587.

Fernández, A. and Canga, A. (2014). "A preliminary study on motivation and gender in CLIL and non-CLIL types of instruction", in *International Journal of English Studies*, 4, 1: 21-36.

Halbach, A., & Aenlle, M. (2024). Adaptando la enseñanza del inglés al enfoque AICLE: el efecto del Literacy Approach en la motivación de los estudiantes. *Revista de educación*, 403, 61-88.

Heras, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2015). The impact of CLIL on affective factors and vocabulary learning. *Language Teaching Research* (artículo sobre CLIL y factores afectivos).

Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(1), 3-18.

Lagasabaster, D. and Sierra, J. M. (2009). "Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes", in *International CLIL Research Journal*, 1, 2: 4-17.

Maldonado Chauca, A. K., Pérez Ortiz, C. S., & Segundo Campoverde, J. (2023). Implementación de Guía Metodológica de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguajes para Mejorar el Aprendizaje de las Ciencias en Inglés. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 7(5), 6837-6860.

Navarro Pablo, Macarena; García Jiménez, Eduardo. Are CLIL Students More Motivated? An Analysis of Affective Factors and their Relation to Language Attainment. *Porta Linguarum*, 29: 71-90 (2018). [http://hdl.handle.net/10481/54023]

Pfenninger, S. (2016). "All good things come in threes: Early English learning, CLIL and motivation in Switzerland", in *Cahiers de l'ILSL*, 48: 119-14

Piacentini, V. (2021). CLIL and Science education. A review for a Language focus in Science teaching. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 16(3), 113-131.

Ramírez-Orduña, M. S., Sánchez Herrera, S., Cubero Juárez, J., & Borrachero Cortés, A. B. (2020). Emociones y rendimiento académico en el aprendizaje bilingüe de las ciencias de la naturaleza. *Publicaciones*, 50(3), 125-162.

Ruiz Cordero, M. B. (2021). Nivel de satisfacción del alumnado sobre los programas de enseñanza bilingüe en Castilla-La Mancha/Student's level of satisfaction about the bilingual learning programmes in Castilla-La Mancha. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 33, 129-160.

Seikkula-Leino, J. (2007). "CLIL learning: Achievement levels and affective factors", in *Language and Education*, 21, 4: 328-341

7. ANEXOS

Tabla 1.

Se muestran los resultados del análisis de las publicaciones seleccionadas que describen relaciones entre la docencia impartida mediante el enfoque CLIL con la variable "motivación y autoestima hacia el enfoque CLIL".

| Publicación | Contexto Educativo | Objetivo | Enfoque Metodológico | Resultados Clave en Motivación y Logro |
|---|----------------------|---|---------------------------------------|--|
| Fernández, A. and Canga, A. (2014). "A preliminary study on motivation and gender in CLIL and non-CLIL types of instruction", in <i>International Journal of English Studies</i> , 4, 1: 21-36. | Educación Primaria | Estudiar las diferencias de motivación y género en CLIL y no-CLIL. | Cuantitativo-Comparativo (Preliminar) | La motivación está fuertemente modulada por la implementación y el contexto específico del programa. |
| Heras, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2015). The impact of CLIL on affective factors and vocabulary learning. <i>Language Teaching Research</i> (artículo sobre CLIL y factores afectivos). | Educación Secundaria | Evaluar el impacto de CLIL en factores afectivos (motivación y self-esteem) y aprendizaje de vocabulario. | Cuantitativo-Comparativo | CLIL tiene un impacto positivo en factores afectivos y ayuda a reducir las diferencias de género en la motivación hacia el inglés. |

| | | | | |
|--|----------------------|--|--|--|
| Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. <i>Innovation in Language Learning and Teaching</i> , 5(1), 3–18. | Educación Secundaria | Comparar el logro en inglés y la motivación en contextos CLIL y EFL. | Cuantitativo-Comparativo (Transversal) | Estudiantes CLIL estaban significativamente más motivados y entusiasmados. |
| Lagasabaster, D. and Sierra, J. M. (2009). "Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes", in <i>International CLIL Research Journal</i> , 1, 2: 4-17. | Educación Secundaria | Analizar el efecto de CLIL sobre las actitudes hacia el inglés y las lenguas cooficiales. | Cuantitativo-Comparativo | Los programas CLIL fomentan actitudes más positivas hacia el aprendizaje de idiomas en general. |
| Navarro Pablo, Macarena; García Jiménez, Eduardo. Are CLIL Students More Motivated? An Analysis of Affective Factors and their Relation to Language Attainment. <i>Porta Linguarum</i> , 29: 71-90 (2018). [http://hdl.handle.net/10481/54023] | Educación Secundaria | Evaluar si los estudiantes CLIL están más motivados, analizando la relación entre factores afectivos y el logro lingüístico. | Cuantitativo-Comparativo | El impacto positivo de CLIL está condicionado por la calidad de la implementación y la coordinación. |
| Pfenninger, S. (2016). "All good things come in threes: Early English learning, CLIL and motivation in Switzerland", in <i>Cahiers de l'ILSL</i> , 48: 119-14 | Educación Secundaria | Examinar la asociación entre el rendimiento en L3, la edad de inicio, la motivación y el tipo de instrucción. | Cuantitativo (Análisis multi-nivel) | La motivación y el tipo de instrucción (CLIL) son predictores más fuertes de la competencia lingüística. |
| Seikkula-Leino, J. (2007). "CLIL learning: Achievement levels and affective factors", in <i>Language and Education</i> , 21, 4: 328-341 | Educación Primaria | Investigar el logro y los factores afectivos (motivación y self-esteem) en CLIL. | Cuantitativo-Comparativo | Estudiantes CLIL muestran fuerte motivación, pero también menor autoconcepto o confianza en sus habilidades en L2. |

Tabla 2.

Se muestran los resultados del análisis de las publicaciones seleccionadas que describen relaciones entre la docencia impartida mediante el enfoque CLIL con la variable "motivación y autoestima hacia el enfoque CLIL en el área de las ciencias".

| Publicación | Contexto Educativo | Objetivo | Enfoque Metodológico | Resultados Clave en Motivación y Logro |
|--|---------------------------|--|--|---|
| Calderón Jurado, B., & Morilla García, C. (2018). Students' attitude and motivation in bilingual education. <i>International Journal of Educational Psychology: IJEP</i> , 7(3), 317-342. | Secundaria / Bachillerato | Analizar la actitud y la motivación en la educación bilingüe y su relación con el rendimiento. | Cuantitativo-Comparativo | Se confirma una actitud y motivación positivas en los programas bilingües. La motivación se relaciona positivamente con el rendimiento académico. |
| Halbach, A., & Aenlle, M. (2024). Adaptando la enseñanza del inglés al enfoque AICLE: el efecto del Literacy Approach en la motivación de los estudiantes. <i>Revista de educación</i> , 403, 61-88. | Secundaria / Bachillerato | Evaluar el efecto del Literacy Approach en la motivación de estudiantes CLIL. | Cuantitativo-Experimental (Intervención) | El Literacy Approach (centrado en la literacidad académica) tuvo un efecto positivo en la motivación del alumnado en clases CLIL. |

| | | | | |
|--|-------------------------------|---|---|--|
| Heras, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2015). The impact of CLIL on affective factors and vocabulary learning. <i>Language Teaching Research</i> (artículo sobre CLIL y factores afectivos). | Educación Secundaria | Evaluar el impacto de CLIL en factores afectivos (motivación y self-esteem) y aprendizaje de vocabulario. | Cuantitativo-Comparativo | CLIL tiene un impacto positivo en factores afectivos y ayuda a reducir las diferencias de género en la motivación hacia el inglés. |
| Maldonado Chauca, A. K., Pérez Ortiz, C. S., & Segundo Campoverde, J. (2023). Implementación de Guía Metodológica de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguajes para Mejorar el Aprendizaje de las Ciencias en Inglés. <i>Ciencia Latina: Revista Multidisciplinaria</i> , 7(5), 6837-6860. | Educación General (Ciencias) | Implementar una guía metodológica CLIL para mejorar el aprendizaje de las Ciencias en Inglés. | Cuantitativo-Experimental | La guía metodológica CLIL demostró mejorar significativamente el aprendizaje de las Ciencias, infiriéndose un impacto positivo en la motivación al logro. |
| Nieto Moreno de Diezmas, E., García Fernández, B., & Reyes Ruiz-Gallardo, J. (2024). The Impact on Motivation of CLIL-izing EMI in Science Education. A Longitudinal Case Study in Pre-Service Teacher Training. <i>Journal of Technology and Science Education</i> , 14(2), 569-587. | Educación Infantil | Estudiar y evaluar cómo la actitud y la motivación afectan a los estudiantes con respecto al programa bilingüe. | Cuantitativo-Experimental | Ofrece dos puntos de vista. Por un lado, la motivación y la actitud hacia las ciencias en estos programas bilingües son positivas; por otro lado, es importante prestar más atención a la diversidad en las aulas. |
| Ramírez-Orduña, M. S., Sánchez Herrera, S., Cubero Juárez, J., & Borrachero Cortés, A. B. (2020). Emociones y rendimiento académico en el aprendizaje bilingüe de las ciencias de la naturaleza. <i>Publicaciones</i> , 50(3), 125-162. | Educación Bilingüe (Ciencias) | Estudiar la relación entre emociones y rendimiento académico en el aprendizaje bilingüe de las Ciencias de la Naturaleza. | Cuantitativo (Correlacional) | Las dificultades asociadas a la lengua pueden "anular" la demanda cognitiva de las Ciencias, sugiriendo que las emociones negativas obstaculizan el rendimiento. |
| Ruiz Cordero, M. B. (2021). Nivel de satisfacción del alumnado sobre los programas de enseñanza bilingüe en Castilla-La Mancha/Student's level of satisfaction about the bilingual learning programmes in Castilla-La Mancha. <i>Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación</i> , 33, 129-160. | Secundaria / Bachillerato | Analizar el nivel de satisfacción del alumnado sobre los programas de enseñanza bilingüe. | Cuantitativo (Encuesta de Satisfacción) | El alumnado muestra un nivel de satisfacción moderado-alto con los programas bilingües. |

Mediación escrita a partir de gráficos en niveles iniciales

GEMA ALCARAZ MÁRMOL  , MARÍA VICTORIA GUADAMILLAS GÓMEZ  , ANA MARTÍN-MACHO HARRISON 

Universidad de Castilla-La Mancha

RESUMEN

La normativa europea y nacional conceden importancia a la mediación lingüística y cultural como actividad lingüística y como competencia. La transmisión de información específica por escrito se presenta como uno de los descriptores de la mediación, incluso en niveles elementales de competencia lingüística. Así, este trabajo estudia 46 producciones escritas de nivel A2, en respuesta a una tarea de mediación basada en gráficos. La muestra se divide en dos grupos de participantes, realizando el primer grupo la tarea con instrucciones más simples y el segundo con instrucciones más detalladas. En conjunto, se analizan las producciones de acuerdo a tres criterios: la atención a la interlocutora, las fórmulas lingüísticas de comparación y la presencia de la L1 (COE, 2020). Los resultados indican que la atención a la interlocutora fue escasa, aunque las niñas le prestan en general más atención que los niños. Además, el tipo de enunciado no supuso un factor determinante en el uso de estructuras lingüísticas de comparación requeridas para una correcta transmisión de información, aunque sí resultó en una tendencia menor a la enumeración.

Palabras clave: *mediación lingüística, género, tarea escrita.*

ABSTRACT

La normativa europea y nacional conceden importancia a la mediación lingüística y cultural como actividad lingüística y como competencia. La transmisión de información específica por escrito se presenta como uno de los descriptores de la mediación, incluso en niveles elementales de competencia lingüística. Así, este trabajo estudia 46 producciones escritas de nivel A2, en respuesta a una tarea de mediación basada en gráficos. La muestra se divide en dos grupos de participantes, realizando el primer grupo la tarea con instrucciones más simples y el segundo con instrucciones más detalladas. En conjunto, se analizan las producciones de acuerdo a tres criterios: la atención a la interlocutora, las fórmulas lingüísticas de comparación y la presencia de la L1 (COE, 2020). Los resultados indican que la atención a la interlocutora fue escasa, aunque las niñas le prestan en general más atención que los niños. Además, el tipo de enunciado no supuso un factor determinante en el uso de estructuras lingüísticas de comparación requeridas para una correcta transmisión de información, aunque sí resultó en una tendencia menor a la enumeración.

Key words: *linguistic mediation, gender, writing task*

1. INTRODUCCIÓN

La Ley de educación 3/2020 LOMLOE presta atención a la mediación lingüística y cultural. Así, el currículo de Lengua Extranjera para Educación Primaria recoge la mediación como la actividad lingüística dirigida a facilitar la comprensión mutua y a procesar y transmitir información básica y sencilla. Se propone para ello el uso de estrategias como la reformulación, de manera oral o escrita, ya sea entre lenguas diferentes o entre distintas modalidades o registros dentro de una misma lengua, recurriendo para ello tanto a medios convencionales como al uso de plataformas virtuales (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024).

Los diferentes currículos de las comunidades autónomas se hacen eco también de las propuestas del Volumen Complementario del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) (COE, 2020). La actividad de mediar, de acuerdo con el documento, engloba la mediación de textos, de conceptos y la mediación en la comunicación. Entre las estrategias propuestas se destacan además las que tienen que ver con explicar o simplificar un texto o contexto.

Uno de los aspectos más destacables del MCERL de 2020 es la provisión de descriptores en relación con la mediación. Estos sobresalen por ser ricos en contextos discursivos, así como en soportes y recursos, pudiendo con ello resultar de gran interés a docentes en el diseño de tareas. Así, en relación con la mediación en niveles iniciales, A2, y en referencia a la actividad de mediar textos, se establecen tareas tales como la transmisión de información específica, la explicación de datos, el resumen o la traducción por escrito y en modo oral o signado.

En concreto, en la transmisión de información específica por escrito, los descriptores indican que los aprendientes de nivel A2 pueden: “enumerar (en lengua B) información específica de textos sencillos (en lengua A) sobre temas cotidianos de interés o necesidad inmediatos.” (COE, 2020, p. 227). Dentro del ámbito educativo, el contexto discursivo propuesto podría estar en relación con los “libros de texto, lecturas de clase, sobre una tarea escolar, prueba o trabajo para casa, cómo realizar un experimento sencillo, etc.” (COE, 2020, p. 227).

Se observa, así pues, atención a la escritura en la L2 no sólo como producto o en relación con un género textual en particular, sino también como un proceso que sucede en un contexto discursivo específico con posibles necesidades de las personas intervinientes.

De este modo, este trabajo pretende estudiar la habilidad para transmitir información específica por escrito en aprendientes de nivel A2 y, en particular, atender a cómo los participantes se fijan en las necesidades de la persona interlocutora, resumiendo y comparando la información que se presenta en una tarea con soporte multimodal. Dadas las necesidades que el profesorado de diferentes niveles educativos presenta para aplicar la mediación (Alcaraz Mármol, Martín-Macho Harrison y Guadamillas Gómez, 2024; Lisa Samper y Timón Redondo, 2023). Los resultados de esta intervención pueden ser de interés para docentes al diseñar y guiar tareas similares en su aula.

2. LA ENSEÑANZA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

El repertorio léxico y gramatical de los aprendientes de nivel A2 es limitado, por ello, la enseñanza de la escritura no resulta siempre sencilla y ha de estar andamiada de acuerdo con las necesidades de los grupos y con su nivel. De acuerdo con Badger y White (2000), en la enseñanza de la escritura se puede atender al producto final, al proceso o al género textual. Sin embargo, el MCERL se refiere más bien a estos tres posibles enfoques de manera integrada, señalando que el resultado final “implica el aprendizaje de las convenciones propias de un género textual concreto y el conocimiento de las expectativas del público al que va dirigido” (COE, 2020, p.72).

Si por algo destaca la actividad de mediar, ya sea de modo oral o escrito, es por dar un papel muy destacado al interlocutor/a y a sus necesidades y contexto. Sin embargo, a pesar de lo expuesto en el MCERL, investigaciones recientes apuntan que los aprendientes de L2 presentan carencias muy relevantes en este aspecto.

En esta línea, Taguchi y Barón (2024) subrayan la dificultad que los aprendientes de niveles intermedios e iniciales poseen para desplegar sus recursos lingüísticos ante las reacciones y pesquisas de sus interlocutores. De acuerdo con los trabajos de Hammouri y Al-Khanji (2023) y de Guadamillas Gómez (2024), esto podría tener que ver con la falta de instrucción explícita en aspectos pragmáticos y de mediación lingüística, en particular.

Más allá de las cuestiones específicas relacionadas con la atención al contexto y necesidades de la tarea, existen otros factores que pueden repercutir en la calidad de las producciones escritas. El estudio de Yarrow y Topping (2001) subraya que los mecanismos o dinámicas previas de colaboración, la propia tarea y su descripción, los mecanismos de andamiaje, así como sus objetivos pueden afectar al resultado final.

En relación con los apoyos o estrategias de andamiaje, los resultados de algunos estudios parecen indicar que las producciones escritas son de mayor calidad cuando el alumnado recibe indicaciones o apoyos previos. En concreto, las tareas parecen mejorar en organización textual, repertorio léxico y precisión (Piamsai, 2020; Yarrow y Topping, 2001).

Así pues, la familiarización con el género textual, el vocabulario específico y el soporte puede ser fundamental para que los escolares lleven a cabo una tarea escrita con éxito (Gibson, 2008). En el caso del soporte, la descripción de imágenes o gráficos está recogida como posible actividad comunicativa en niveles iniciales e intermedios en el MCERL de 2020. En concreto, los gráficos presentan gran potencial en contextos escolares de enseñanza bilingüe. Estudios como los de Vincent (2006) y Pacheco et al. (2021, p. 167) indican que los escolares necesitan de andamiaje para acceder a estos textos de naturaleza multimodal. Pudiendo, así, esta alfabetización visual o multimodal previa representar una variable en la obtención de resultados.

Las indicaciones o el enunciado, como se apuntaba, pueden ser factores fundamentales para los escolares. Peng y Bao (2023) muestran que una complejidad mayor en el enunciado (i.e. detalles del género y necesidades contextuales) no repercute en aspectos como la fluidez y la precisión que se despliegan en las tareas. No obstante, sí se traduce en una mayor complejidad léxica y sintáctica. Esto coincide con el trabajo de Cho (2019). En este se sugiere la necesidad de guiar los enunciados de las tareas escritas, proporcionando preguntas o enumerando contenidos esperados.

Por el contrario, el estudio de Barkaoui (2024) mostró que no existían diferencias significativas en la descripción de imágenes por escrito que respondiesen al nivel de dificultad de las tareas, aunque sí eran latentes las asociadas al nivel de maestría o competencia previo de los participantes. Esto está en línea con la investigación de Qin y Groombridge (2023), que observan que los estudiantes con mayor competencia en L2 tienden a producir resúmenes de mayor calidad en los que se integran las ideas principales. Por otro lado, la tendencia descriptiva del alumnado con menor desarrollo de la competencia comunicativa suele ser la enumeración frente al resumen (Treczyńska, 2022).

En el trabajo de Barkaoui (2024), sí se apreciaron algunas diferencias en la extensión de las tareas atendiendo al género, produciendo las chicas fragmentos más extensos que los chicos, aunque no fue un aspecto que se estudió en profundidad. Se recogen algunas evidencias en esta línea en el siguiente subapartado.

2.1 El género como variable en la expresión escrita

Investigaciones recientes han prestado atención a las diferencias entre niños y niñas en la adquisición tem-

prana del lenguaje. Rinaldi et al. (2023) señalan que las niñas tienden a destacar entre los 3 y los 6 años en vocabulario, gramática, pronunciación y en otras áreas lingüísticas sobre los niños. Sin embargo, las diferencias entre niños y niñas van disminuyendo a medida que los grupos avanzan en edad y parecen desvanecerse al comienzo de la escolarización. Se apunta a factores de tipo biológico y cultural para explicar que las niñas posean esta mayor capacidad, aunque también se admite que los resultados obtenidos no son suficientemente concluyentes y las variables individuales han de ser tenidas en cuenta.

Otros trabajos se fijan en aspectos que tienen que ver con la empatía y la predisposición comunicativa. En esta línea, Harrop et al. (2019) observan cómo las niñas presentan una preferencia más marcada por los rostros y las señales sociales, en contraste con los niños, quienes suelen orientar más su atención hacia estímulos no sociales. De manera similar, el estudio de Lanthier et al. (2019) sugiere que las niñas son más sensibles a las señales de la mirada y mantienen un contacto visual más constante durante la comunicación.

El género se ha estudiado como variable en el rendimiento y actitud en tareas escolares. Un ejemplo de ello es el análisis de González Gómez et al. (2021), llevado a cabo en el contexto de Educación Primaria. En este, se subraya que la empatía, así como la atención a la persona interlocutora tienden a estar más presentes en las tareas e interacciones de las niñas que en las de los niños en los primeros años de esta etapa de Primaria. Lo anterior se explica atendiendo a una posible tendencia más prosocial en las niñas que en los niños. De modo similar, el trabajo de Sánchez-Pérez (2014), llevado a cabo con niños y niñas de entre 6 y 12 años confirma niveles de empatía superiores en niñas que en niños en esta franja de edad.

También se ha analizado el género como una variable que puede afectar a la complejidad y precisión de las tareas de expresión escrita. En concreto, este puede ser determinante en aspectos como la organización, la precisión gramatical y de vocabulario, así como en los relativos a la ortografía y la caligrafía. Así, Beard y Burrell (2010, p. 495) señalan que en el período comprendido entre los 9 y los 11 años, las niñas realizan estas tareas con más éxito que sus compañeros. Además, el estudio señala que a los 10 años los textos de los niños tienden a tener una extensión menor que los de las niñas. Sin embargo, se afirma que los chicos de 11 años mejoran significativamente sus producciones escritas, si se comparan con las del curso anterior y, a pesar de ser aún producciones más breves, sí cumplen con el propósito comunicativo (p.511).

Otros estudios, aunque solo se fijan en aspectos concretos como el vocabulario en las tareas escritas, obtienen resultados similares. En esta línea, el trabajo de Agustín Llach (2021, p.55) señala que los textos de las niñas son más extensos que los de los niños entre los 9 y los 10 años. Sin embargo, a pesar de ser textos más extensos, en ellos se cometen un número de fallos léxicos significativamente superior al de los chicos.

El género es por ello una variable sobre la que se necesita más investigación. Aunque todo apunta a un despliegue lingüístico superior en chicas que en chicos en los primeros cursos de Educación Primaria, se insiste en la necesidad de aportar mayores evidencias.

3. OBJETIVO

Este trabajo tiene como objetivo analizar las producciones escritas de alumnado de nivel A2 en respuesta a una tarea de mediación con enunciados diferenciados. Se atiende a los siguientes criterios para el análisis de las producciones: atención a la interlocutora propuesta, presencia de fórmulas lingüísticas de comparación, presencia de la L1 y uso de la enumeración o el resumen. Se estudia si el género y si la presencia o no de instrucciones en el enunciado repercute en un mayor o menor cumplimiento de estos criterios.

4. METODOLOGÍA

4.1 Participantes

Se analizan las producciones de dos grupos de 23 estudiantes (n=46) inscritos en una Escuela Municipal de Idiomas de una capital de provincia. Todos los participantes cursan el Grado A del Ciclo Inicial de la escuela y son estudiantes de 6° curso de Educación Primaria, estando su edad comprendida entre los 11 y los 12 años. De estos, 25 son niños y 21 son niñas. El alumnado de la escuela proviene de centros públicos y concertados de la ciudad.

4.2 Instrumento y procedimiento

Como base para el estudio, se diseñó una tarea de mediación. Dentro de la tipología establecida por el MCERL sobre actividades de mediación, la tarea empleada en este estudio correspondía a la categoría de mediar textos. Más concretamente, los participantes debían explicar datos, es decir, resumir para una amiga dos gráficos, a los que tiene dificultad para acceder. Los gráficos son barras de estructura sencilla, y están adaptados a la edad y la madurez cognitiva de la muestra. El primer gráfico indica los hábitos de lectura y visionado de películas del público de 8 años, mientras que en el segundo gráfico se muestra la misma información, referida en este caso a público de 10 años.

Para esta tarea se crean dos enunciados diferentes. En el enunciado que se le proporciona al primer grupo no se dan detalles adicionales y únicamente se dice que han de resumir la información que muestran las gráficas para su amiga (ver figura 1). El segundo grupo recibe ese mismo enunciado, pero en este caso se añade que, además de resumir la información para su amiga, han de comparar ambas gráficas atendiendo a sus colores y los porcentajes que muestran (ver figura 2). A los participantes del estudio se les da un límite de tiempo de 20 minutos para la realización de la tarea, y no se les permite utilizar diccionario ni otros recursos de ayuda.

Figura 1.

Gráfica sobre la lectura y el visionado de películas en escolares de 8 años

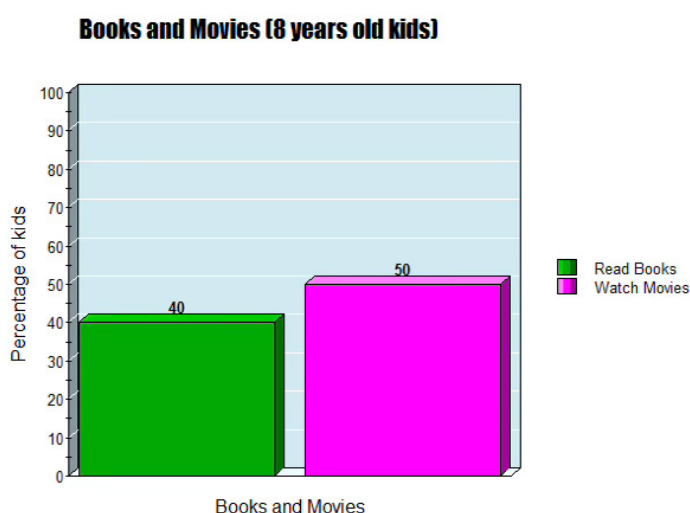
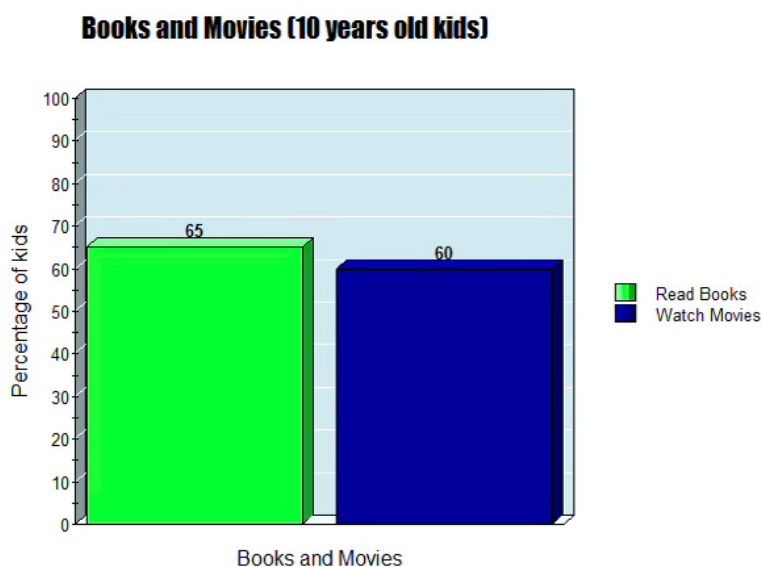


Figura 2.

Gráfica sobre la lectura y el visionado de películas en escolares de 10 años



Fuente: Creación propia

4.3. Análisis de datos

Para el tratamiento de la información obtenida en el estudio se emplearon técnicas de estadística descriptiva e inferencial, con el objetivo de ofrecer una visión global de los resultados y determinar la existencia de diferencias significativas entre los grupos analizados. Por un lado, se aplicó la estadística descriptiva, mediante el cálculo de porcentajes y frecuencias relativas correspondientes a los distintos aspectos evaluados. Este procedimiento permitió resumir la información y facilitar la interpretación de las tendencias y patrones presentes en los datos.

Por otro lado, se llevó a cabo un análisis de estadística inferencial con el propósito de contrastar hipótesis y establecer comparaciones entre los grupos de estudio. Para ello, se utilizó la prueba t para dos muestras independientes, la cual resulta adecuada cuando se pretende determinar si existen diferencias estadísticamente significativas en las medias de dos grupos distintos.

La aplicación de esta prueba permitió comprobar si las diferencias observadas entre los grupos eran atribuibles al azar o si, por el contrario, existían evidencias suficientes para afirmar la existencia de una diferencia real. El nivel de significación adoptado fue de $p < 0.05$, criterio comúnmente utilizado en estudios sociales y educativos para aceptar o rechazar la hipótesis nula.

Para el análisis de las producciones se consideraron cuatro criterios principales: la atención a la interlocutora, las fórmulas lingüísticas de comparación, la presencia de la L1 y el texto como resumen o enumeración (COE, 2020). El primer criterio, la atención a la interlocutora, se refiere al grado en que se muestra la sensibilidad comunicativa, adaptando el discurso a las necesidades, conocimientos y expectativas de su interlocutora en este caso. El segundo criterio, las fórmulas lingüísticas de comparación, apunta a identificar el uso adecuado y variado de estructuras comparativas como indicador del desarrollo lingüístico y la competencia comunicativa en la lengua meta.

El tercer criterio analiza la presencia de la L1, observando en qué medida la lengua materna interfiere o influye en la producción en la L2. Esto aporta información relevante sobre el proceso de interlengua y las estrategias de transferencia utilizadas por los participantes. Finalmente, el cuarto criterio se basa en la clasificación del texto según su estructura global, distinguiendo entre producciones de tipo resumen y aquellas que adoptan un formato más enumerativo, con el fin de valorar la coherencia y cohesión del discurso. En conjunto, estos cuatro aspectos ofrecen un marco analítico integral que permite examinar las producciones desde una perspectiva tanto lingüística como comunicativa, facilitando una comprensión más profunda de las competencias desarrolladas por los participantes en cuanto a habilidades de mediación. Además, se estableció una comparativa de cada uno de los criterios atendiendo al género de los participantes.

5. RESULTADOS

En términos generales, y sin entrar en la comparación entre los dos grupos de participantes, los resultados muestran una distribución diversa en las estrategias y recursos utilizados. En primer lugar, el criterio de atención a la interlocutora presenta un porcentaje del 10,9 %, lo que indica que solo una minoría de participantes adaptó su discurso considerando de manera explícita a su interlocutora. Este dato sugiere una tendencia limitada hacia la adecuación comunicativa, posiblemente relacionada con el nivel de competencia pragmática o con la falta de conciencia del contexto de interacción. Este bajo porcentaje coincide con lo observado en Taguchi y Barón (2024), donde hablantes de L2 mostraron dificultad para ajustar los recursos lingüísticos ante reacciones del interlocutor, especialmente en niveles iniciales o intermedios de competencia, como en este caso en particular, donde la muestra corresponde a estudiantado en la etapa de Educación Primaria. De manera similar, Hammouri y Al-Khanji (2023) sugieren que la atención al interlocutor es algo que se trata de manera poco o nada explícita en el aula de lengua extranjera, y que por tanto suele ser de las más difíciles para el estudiantado si no se trabaja expresamente.

Por otro lado, el uso de fórmulas lingüísticas de comparación alcanza un 34,8 %, lo que refleja una presencia moderada de este recurso en las producciones analizadas. Este resultado puede interpretarse como un indicio de desarrollo intermedio en la competencia lingüística, ya que el empleo de estructuras comparativas implica un manejo más elaborado de la lengua meta y cierta capacidad de organización discursiva. Este hallazgo es consistente con lo observado por Silva (2024), quien encontró que el uso de estrategias de comparación en la producción escrita de estudiantes de español como lengua extranjera contribuye a una mayor complejidad y coherencia en los textos producidos.

En cuanto a la presencia de la L1, se observa un 8,7 %, porcentaje relativamente bajo que evidencia una interferencia limitada de la lengua materna en las producciones. Este dato resulta positivo, pues sugiere que la mayoría de los participantes logró mantener la producción en la lengua meta, aunque en algunos casos se detectaron influencias léxicas o sintácticas puntuales, al no haber podido recurrir a herramientas de apoyo como diccionarios. Resulta interesante, por tanto, que los participantes, pese a sus limitaciones lingüísticas en L2, no hayan recurrido de manera significativa a la L1 (Kafipour y Jafari, 2021).

Finalmente, en lo referente a la estructura textual, los resultados muestran que un 58,7 % de las producciones se configuraron como resúmenes, mientras que el 41,3 % restante adoptó un formato de enumeración. Esta diferencia indica una mayor tendencia hacia la síntesis de la información y la organización jerárquica de las ideas, lo cual puede considerarse un indicador de mayor competencia discursiva y de una comprensión más global del contenido trabajado. Estos hallazgos concuerdan con los resultados de Qin y Groombridge (2023), quienes observaron que los estudiantes con mayor competencia en L2 tienden a producir resúmenes que integran ideas principales, mostrando mejores habilidades de lectura y escritura. Asimismo, Trepczyńska (2022) encontró que el empleo de resúmenes frente a simple enumeración es un indicador del desarrollo en la competencia comunicativa en L2, lo que refuerza la interpretación de que el predominio de resúmenes en

la muestra estudiada refleja una capacidad destacada para organizar y sintetizar la información de forma coherente, incluso en niveles elementales como es el caso.

Centrándonos ahora en la comparación de los dos grupos de participantes, no se encontraron diferencias significativas respecto a las estructuras lingüísticas de comparación ni en cuanto al uso del L1. Sin embargo, el análisis estadístico de resultados mediante la prueba t mostró diferencias significativas entre el grupo que había recibido instrucciones detalladas y el que no. Así, el grupo que realizó la tarea donde se especificaban instrucciones optó más por el resumen que por la mera enumeración ($p < 0,05$). El resumen se considera una de las manifestaciones de mediación, más concretamente, mediación de textos, frente a la mera enumeración, que indica un estadio inferior en el desarrollo de la competencia comunicativa. Este hecho apunta a que la manera en que la tarea se presenta podría influir en el desarrollo y el resultado de la misma. Nuestros resultados van en la línea de Cho (2019). En su estudio se comparan dos tipos de presentación de una tarea escrita, y se puede observar cómo el alumnado reaccionaba de manera distinta a cada una de ellas. De manera similar, Peng y Bao (2023) observan cómo distintos enunciados para una misma tarea influyen significativamente en el producto de escritura por parte del estudiantado.

Por otro lado, atendiendo a si los participantes se identifican como niño o niña, se pudo observar una relación entre género y la atención a la interlocutora. Así, el análisis de resultados mostró diferencias significativas entre niños y niñas. La prueba t nos muestra un valor p menor que 0,05, indicando que las niñas demostraron más atención a la interlocutora que los niños. Los resultados obtenidos en el presente trabajo se alinean con investigaciones que evidencian una mayor orientación social y comunicativa en las niñas.

Así, estudios recientes apuntan a que las niñas tienden a mostrar mayor atención y receptividad hacia estímulos sociales como los interlocutores en comparación con los niños. Un ejemplo lo encontramos en Harrop et al. (2019), que observaron cómo las niñas presentan una preferencia más marcada por los rostros y las señales sociales, en contraste con los niños, quienes suelen orientar más su atención hacia estímulos no sociales. De manera similar, Lanthier et al. (2019) sugieren que las niñas son más sensibles a las señales de mirada y mantienen un contacto visual más sostenido durante la comunicación, lo que refuerza la idea de una mayor disposición femenina a la atención interpersonal. De hecho, en una revisión reciente llevada a cabo por Rinaldi et al. (2023) sobre el desarrollo comunicativo temprano se señala que las niñas muestran más habilidades lingüísticas y responsividad social que los niños. Dichos aspectos están estrechamente vinculados con la atención a la interlocución.

6. CONCLUSIÓN

Las conclusiones de este estudio se refieren fundamentalmente a las variables nivel de detalle de las instrucciones de la tarea y género de la persona participante. Ha de tenerse en cuenta que la tarea se realizó sin ningún tipo de instrucción previa relativa a la interpretación o comparación de gráficos ni a la adecuación a la persona receptora, más allá de las incluidas en los enunciados escritos. Así, estas conclusiones pueden resultar de utilidad sobre todo de cara a diseñar secuencias completas donde sí se introduzca una fase previa a la realización de la tarea de mediación escrita en niveles iniciales.

Si atendemos al enunciado de la tarea, las instrucciones aportadas, parecen haber influido en el nivel de síntesis, pues quienes realizaron la actividad siguiendo instrucciones detalladas han resumido más que quienes no las recibieron (Peng y Bao, 2023). No obstante, la enumeración observada en casi la mitad de las producciones, sin atender a la presencia o no de instrucciones, podría estar relacionada con el nivel de desarrollo de la L2 en el que se encuentran, esto es, A2 (COE, 2020; Qin y Groombridge, 2023).

Por otro lado, el género de quien responde a la tarea constituiría una variable más relevante que el enuncia-

do, sobre todo cuando se trata de la adecuación a la persona receptora. Así, las niñas prestan en general más atención que los niños a la interlocutora, lo cual confirma estudios previos en los que el sexo no resultó determinante en el rendimiento al redactar (Beard y Burrell, 2010, p. 495), pero sí en la empatía (González Gómez et al., 2021 y Sánchez-Pérez, 2014).

Nuestros resultados confirman el impacto del nivel de detalle de las instrucciones en el producto al que dan lugar, lo cual es relevante de cara a la redacción de enunciados en tareas de mediación. Así mismo, apuntan a la necesidad de seguir desarrollando estrategias de mediación en diferentes tipos de tareas escritas en L2, según recoge la normativa actual (Lisa Samper y Timón Redondo, 2023). En este sentido, podría ser interesante trabajar en la identificación por parte del alumnado de niveles iniciales de los aspectos que se pueden observar o comparar en tareas con gráficos, dado que el hecho de indicárselos explícitamente supuso una diferencia en sus producciones escritas. Por último, la instrucción explícita debería contemplar también la mejora de la atención hacia la persona interlocutora particularmente en el caso de los alumnos y no tanto, en general, en el de las alumnas.

7. REFERENCIAS

- Agustín Llanç, M. P. (2022). Gender Differences in Vocabulary Acquisition in Foreign Language in Primary Education. Evidence from Lexical Errors. Servicio de publicaciones de la Universidad de La Rioja.
- Alcaraz Mármol G., Martín-Macho Harrison A. y Guadamillas Gómez M. V. (2024). Mediación lingüística y cultural en Inglés como Lengua Extranjera. Conocimientos y actitudes docentes en Educación Primaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 36(Especial), 169-177. <https://doi.org/10.5209/dill.98419>
- Badger, R. y White, G. (2000). A Process Genre Approach to Teaching Writing. *ELT Journal*, 54(2), 153-160. <https://doi.org/10.1093/elt/54.2.153>
- Barkaoui, K. (2024). Exploring the Effects of Task Difficulty and Learner Variables on Performance on Picture Description Writing Tasks. *Assessing Writing*, 60, 100827. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2024.100827>
- Beard, R., y Burrell, A. (2010). Writing Attainment in 9-to 11-year-olds: Some Differences between Girls and Boys in two Genres. *Language and Education*, 24(6), 495-515. <https://doi.org/10.1080/09500782.2010.502968>
- Cho, M. (2019). The Effects of Prompts on L2 Writing Performance and Engagement. *Foreign Language Annals*, 52(3), 576-594. <https://doi.org/10.1111/flan.12411>
- COE (Consejo de Europa) (2020). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. Recuperado de [https:// www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/](https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/)
- Gibson, S. A. (2008). An Effective Framework for Primary-grade Guided Writing Instruction. *The Reading Teacher*, 62(4), 324-334. <https://www.jstor.org/page-scan-delivery/get-page-scan/27699696/0>
- González Gómez, A.L.; Farrington, D.P. y Llorent, V.J. (2021). Descriptive and Quasi-Experimental Studies about Moral Emotions, Online Empathy, Anger Management, and Their Relations with Key Competencies in Primary Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 18, 11584. <https://doi.org/10.3390/ijerph182111584>

- Guadamillas Gómez, M. V. (2024). El andamiaje conversacional en una tarea oral de mediación: un análisis del uso del habla de contacto y otras fórmulas lingüísticas de cortesía positiva. *Aula Abierta*, 53(1), 81-87. <https://doi.org/10.17811/rifie.19662>
- Hammouri, D y Al-Khanji, R. (2023). Pragmatic Competence in Learner English: The Case of Jordanian EFL Learners. *Theory and Practice in Language Studies* 13(4), 1076-1086. <https://doi.org/10.17507/tpls.1304.30>
- Harrop, C., Jones, D., Zheng, S., Nowell, S., Schultz, R. y Parish-Morris, J. (2019). Visual attention to Faces in Children with Autism Spectrum Disorder: Are There Sex Differences? *Molecular Autism*, 10, 28. <https://doi.org/10.1186/s13229-019-0276-2>
- Kafipour, R y Jafari, S. (2021). Procrastination and its Effect on English Writing Errors and Writing Performance of Medical Students. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 10(3), 743-750. <https://doi.org/10.17509/ijal.v10i3.31763>
- Lanthier, S. N., Jarick, M., Zhu, M. J. H., Byun, C. S. J., y Kingstone, A. (2019). Socially Communicative Eye Contact and Gender Affect Memory. *Frontiers in Psychology*, 10, 1128. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01128>
- Lisa Samper, P., y Timón Redondo M. (2023). Reflexiones sobre la concreción en el aula del currículo establecido en la LOMLOE para primera lengua extranjera y los retos del profesorado. *Supervisión* 67(67), 1-23. <https://doi.org/10.52149/Sp21/67.11>
- LOMLOE – Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024). Currículo. Lengua Extranjera. Recuperado el 29 de septiembre de 2025 de <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-primaria.html>
- Pacheco, M. B., Smith, B. E., Deig, A., y Amgott, N. A. (2021). Scaffolding Multimodal Composition with Emergent Bilingual Students. *Journal of Literacy Research*, 53(2), 149-173. <https://doi.org/10.1177/1086296X211010888>
- Peng, C. y Bao, Z. (2023). Effects of Reasoning Demands Triggered by Genre on Chinese EFL Learners' Writing Performance. *Frontiers in Psychology*, 14(1), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1164262>
- Piamsai, C. (2020). The Effect of Scaffolding on Non-Proficient EFL Learners' Performance in an Academic Writing Class. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 13(2), 288-305.
- Qin y Groombridge (2023). Deconstructing Summary Writing: Further Exploration of L2 Reading and Writing. *Sage Open*, 13(4), 1-10. <https://doi.org/10.1177/21582440231200935>
- Real Decreto 157/2022 por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 52, de 1 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>
- Rinaldi, P., Pasqualetti, P., Volterra, V., y Caselli, M. C. (2023). Gender Differences in Early Stages of

- Language Development: Some Evidence and Possible Explanations. *Journal of Neuroscience Research*, 101(5), 643-653. <https://doi.org/10.1002/jnr.24914>
- Sánchez-Pérez, N., Fuentes, L. J., Jolliffe, D., y González-Salinas, C. (2014). Assessing Children's Empathy through a Spanish Adaptation of the Basic Empathy Scale: Parent's and Child's Report Forms. *Frontiers in Psychology*, 5, 118090. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01438>
- Silva, M. C. E. (2024). Estrategias de aprendizaje para la producción de textos en español como lengua extranjera. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 1-16. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2539>
- Taguchi, N. y Barón, J. (2024). Pragmatic Competence as Linguistic Adaptation: Adapting Linguistic Resources to Different Listener Reactions. *System*, 127, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103509>
- Trepczyńska, M. (2022). Summarization Strategies in Timed Independent Summary Writing of L2 Undergraduate Students. En M. Szczyrbak y Z. Mazur (Eds.), *New Perspectives in English and American Studies* (pp. 192-209). Cambridge University Press.
- Vincent, J. (2006). Children Writing: Multimodality and Assessment in the Writing Classroom. *Literacy*, 40(1), 51-57. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9345.2006.00426.x>
- Yarrow, F. y Topping, K.J. (2001), Collaborative Writing: The Effects of Metacognitive Prompting and Structured Peer Interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 261-282. <https://doi.org/10.1348/000709901158514>

Facilitating Conceptual Expression in L2 Beginners through Verbal Symbolization Training

JUNKO ITOKAZU 
University of the Ryukyus

ABSTRACT

Drawing inspiration from early childhood communication—where toddlers express meaning effectively through gestures, simplified responses, and symbolic behaviors, this study examines how similar forms of symbolic mediation can be applied to adult second-language (L2) beginners. It explores whether meaningful idea exchange in L2 can be enhanced through training that enables learners to encode complex concepts into short, comprehensible expressions adapted to peers of comparable proficiency. An exploratory study was conducted with 58 CEFR A2-level university students who were randomly assigned to a control group (CG) and an experimental group (EG). All participants completed pre-task reading and comprehension activities based on an English literary text. The EG received introductory verbal symbolization training designed to simplify expressions and support conceptual elaboration. These techniques were subsequently applied during small-group discussions in English. Preliminary findings indicate that the EG demonstrated greater interactional engagement and, in some cases, was able to engage in abstract meaning-making entirely in L2 through the use of symbolic resources. While further refinement and additional experimentation are warranted, the findings highlight the pedagogical potential of verbal symbolization techniques for fostering communication, conceptual thinking, and dialogic competence in early-stage L2 acquisition.

Key words: *symbolization training, L2 beginners, conceptual thinking, multimodal learning, CEFR A2, collaborative reasoning*

RESUMEN

Inspirándose en la comunicación durante la primera infancia, en la que los niños pequeños expresan eficazmente su significado mediante gestos, respuestas simplificadas y comportamientos simbólicos, este estudio examina cómo se pueden aplicar formas similares de mediación simbólica a los adultos principiantes en una segunda lengua (L2). Explora si el intercambio significativo de ideas en la L2 puede mejorarse mediante una formación que permita a los alumnos codificar conceptos complejos en expresiones breves y comprensibles adaptadas a compañeros de nivel similar. Se llevó a cabo un estudio exploratorio con 58 estudiantes universitarios de nivel A2 del MCER, que fueron asignados aleatoriamente a un grupo de control (GC) y a un grupo experimental (GE). Todos los participantes completaron actividades de lectura y comprensión previas a la tarea basadas en un texto literario en inglés. El GE recibió una formación introductoria en simbolización verbal diseñada para simplificar las expresiones y apoyar la elaboración conceptual. Posteriormente, estas técnicas se aplicaron durante debates en pequeños grupos en inglés. Los resultados preliminares indican que el GE demostró una mayor participación interactiva y, en algunos casos, fue capaz de participar en la creación de significado abstracto íntegramente en la L2 mediante el uso de recursos simbólicos. Si bien se requiere un mayor refinamiento y experimentación adicional, los resultados destacan el potencial pedagógico de las técnicas de simbolización verbal para fomentar la comunicación, el pensamiento conceptual y la competencia dialógica en las primeras etapas de la adquisición de la L2.

Palabras clave: *entrenamiento en simbolización, principiantes en la L2, pensamiento conceptual, aprendizaje multimodal, MCER A2, razonamiento colaborativo.*

1. INTRODUCTION

Throughout history, humanity has celebrated the ability to think. Pascal's notion of "the thinking reed" symbolizes the paradox of human fragility and intellectual magnitude: a tiny being capable of encompassing the universe within its mind (Pascal, 1670/2003). Similarly, Heidegger lamented in *What Is Called Thinking?* that "we are not yet thinking enough," expressing his concern that intellectual negligence endangers our very existence (Heidegger, 1968). His argument rests on the premise that thinking is not merely a capacity but a responsibility. If humankind can narrow the gap between potential and practice, perhaps we might prevent destruction and sustain our planet. Education, then, must evolve rapidly to cultivate this essential human faculty.

In the twenty-first century, education has redefined its core mission, emphasizing human capacities such as critical thinking, metacognition, and collaboration—competencies long underrepresented in traditional schooling. Frameworks such as the World Café model highlight the potential for collaborative dialogue to generate creative insights that often exceed those produced through individual reasoning (Brown & Isaacs, 2005). Within the field of second language (L2) pedagogy, however, beginners often struggle to express conceptual ideas that extend beyond vocabulary and grammar. Traditional instruction prioritizes linguistic accuracy and comprehension, but frequently neglects learners' capacity to externalize and develop conceptual thought in the target language.

Building upon Vygotsky's (1983) theory of symbolic mediation and Swain's (2006) concept of languaging, the present study explores how verbal symbolization training—a pedagogical approach combining visual and verbal meaning-making—can facilitate conceptual expression among L2 beginners. Specifically, it examines how learner-generated drawings, keywords, and group dialogue interact to promote both comprehension and conceptual development in EFL classrooms.

Entitled "Facilitating Conceptual Expression in L2 Beginners through Verbal Symbolization Training," this research investigates a pedagogical model designed to foster conceptually rich dialogue among learners with limited linguistic proficiency. Its central aim is to encourage collaborative learning through dialogic interaction and to deepen understanding by elevating the conceptual level of classroom discourse.

In Japan, particularly at regional universities, the average English proficiency of first-year students corresponds roughly to CEFR A2. To engage meaningfully with intellectually stimulating content, a minimum of B1 proficiency is typically required. This mismatch often results in two extremes: courses that remain cognitively unstimulating due to oversimplification, or courses that are linguistically overwhelming and thus discourage active participation. Consequently, the question arises: *How can first-year university students with limited linguistic competence engage in intellectually meaningful dialogue and collaborative learning?*

This question has guided the author's ongoing research since 2015, centered on the educational value of learning through dialogue. The current study represents a continuation and refinement of that exploration, seeking to identify how verbal symbolization can serve as a bridge between linguistic limitation and conceptual richness in early-stage L2 communication.

2. LITERATURE REVIEW

2.1. Learner-Generated Drawing and Comprehension

Van Meter and Garner (2005) demonstrated that learner-generated drawing enhances comprehension by helping students externalize their mental representations of meaning. Drawing promotes the integration of tex-

tual and visual information, enabling learners to visualize relationships and discuss interpretations collaboratively. Their synthesis revealed that students exhibited higher motivation and deeper understanding when generating their own drawings compared to responding to conventional comprehension questions. Thus, drawing serves as a cognitive bridge between visual and verbal processing, promoting metacognitive reflection and engagement. In the present study, learner-generated drawing is expected to stimulate students' motivation and activate more dynamic discussion.

2.2. Implicit Learning (Oguro, 2019)

Oguro (2019) introduced the concept of an effect referring to moments of sudden optimization in information processing that generate intrinsic reward. He argued that implicit learning—connecting linguistic, musical, and creative cognition—is enhanced through aesthetic and expressive activities. When learners experience an unexpected cognitive integration, this effect yields insight and satisfaction, reinforcing motivation. From this perspective, creative symbolization may simultaneously activate cognitive and emotional pathways in L2 learning.

2.3. Integration of Drawing and Verbal Symbolization

Combining visual and verbal expression activates multiple cognitive channels. The process of compressing textual meaning into visual symbols and subsequently re-expanding it into language fosters higher-order conceptualization. This dual-mode learning strengthens both explicit analytical reasoning and implicit creative processing, allowing learners to internalize abstract ideas through multimodal engagement (Van Meter & Garner, 2005; Vygotsky, 1983; Swain, 2006). Consequently, integrating drawing and verbal symbolization provides an effective route for conceptual learning in L2 contexts, forming the pedagogical foundation for the present study. This recursive process resonates with Bruner's (1960, 1977) notion of the spiral curriculum, in which learners revisit key ideas at progressively deeper levels of understanding. Each symbolic representation—whether visual or verbal—serves as a new entry point for reflection and reconstruction, supporting the gradual internalization of conceptual meaning.

2.4. Socio-Cultural Mediation and Concept Formation (Vygotsky, 1983)

Vygotsky emphasized the notion that concept formation is inseparable from social and cultural activity, arguing that “the development of thinking is a function of the adolescent's total social and cultural growth, affecting not only the content but also the method of his thinking” (p. 59). Discussion-based symbolization activities thus serve not merely as communicative exercises but as mechanisms for transforming thought itself. His *method of double stimulation*—linking sensory materials with symbolic signs—demonstrates how drawing and dialogue co-construct conceptual meaning in educational contexts.

2.5. Concept Formation and Symbolic Mediation

Vygotsky's account of concept formation in *Thought and Language* explains that learners develop higher mental functions by coordinating external materials with linguistic signs, a process demonstrated in his dual-stimulation experiment where “the sensory material and the word are both indispensable parts of concept formation” (Vygotsky, 1983). Symbolic mediation thus refers to the use of such materials and signs to reorganize thinking, while dialogic interaction describes the collaborative talk through which meanings are negotiated and transformed. In the present study, Symbolization Training operationalizes these principles: students create drawings as external symbolic materials and extract keywords as linguistic signs. These constitute the two forms of stimulation that structure their reasoning. The discussion phase is the mediated dialogic activity through which

these tools are applied, producing observable abstraction and conceptual development. The control group receives weaker stimuli (a short summary and minimal keywords), allowing comparison of how richer symbolic mediation enhances dialogic interaction and the formation of generalized concepts.

2.6. Language as a Mediation Process (Swain, 2006)

Swain (2006) defines languaging as “the process of making meaning and shaping knowledge and experience through language” (p. 97). Building on Vygotsky’s sociocultural theory, she argues that language functions as a psychological tool that mediates cognition. Through speaking or writing, learners externalize their thinking, making it visible, examinable, and open to refinement. Languaging is therefore not simply expressing ideas but using language to construct, question, and reorganize understanding.

This view aligns directly with the goals of the Symbolization Training. Learners first externalize emerging concepts through visual or verbal symbols, and then use collaborative discussion to refine these initial representations. In this process, language mediates conceptual development: symbolic forms provide the initial structure, and dialogic interaction enables learners to transform these structures into more abstract and coherent understandings.

2.7. Socratic Pedagogy and Critical Thinking

The principles of Socratic pedagogy, originating from Socrates’ dictum that “wisdom begins in wonder,” emphasize the cultivation of critical reasoning through structured questioning. In a contemporary classroom context, this method has been developed into a pedagogical framework for fostering critical thinking. The system, as described by Paul Wagner (2021), encourages students to scrutinize commonly accepted premises and moral assumptions by engaging in guided dialogue. Through the use of counter-examples and reasoned challenges, learners are prompted to reconsider what they believe to be true or just. In this pedagogical process, “important questions” serve as intellectual provocations that invite students to articulate, defend, and revise their reasoning. The dialogue partners—often classmates holding contrasting views—act as catalysts for reflection, enabling participants to uncover unexamined biases and reconstruct stronger rational foundations for their claims. Even when definitive answers remain elusive, the sustained practice of questioning and open-ended inquiry becomes itself a form of intellectual discipline. Moreover, students who observe such exchanges gain indirect learning benefits: they witness how ideas evolve, how reasoning is tested, and how conceptual understanding emerges through dialogue. This Socratic framework thus parallels the present study’s approach to dialogic learning, in which “important questions” and spontaneous responses function as scaffolds for reasoning, metacognition, and conceptual development.

2.8. Deep Learning and Internalization (Coyle & Meyer, 2021)

Coyle and Meyer (2021) provide a cognitive explanation of how deep learning occurs through the interaction between episodic and semantic memory systems. Traditionally, episodic memory—based on personal experiences—and semantic memory—based on structured learning—were seen as separate domains. However, recent findings indicate that meaningful learning takes place when new semantic information is linked to episodic memory, allowing learners to conceptualize and internalize new knowledge. Internalization, in this sense, means the process of transforming external information into one’s own mental structure—integrating it into one’s belief system and behavior. This process goes beyond surface understanding; it enables the learner to apply and use knowledge naturally in authentic contexts. Coyle and Meyer further describe how abstract concepts are transformed into knowledge. At a superficial level, abstract ideas appear as isolated points. Through reflection and association, these “points” become connected into recognizable patterns that can be integrated

with existing mental frameworks. Once learners identify these patterns and connect them to prior knowledge, internalization becomes possible. Importantly, language plays a pivotal role in this transformation process. According to the authors, the act of verbalization—whether through inner speech or external dialogue—supports conceptualization and deep learning. Dialogue with others, in particular, provides an optimal condition for externalizing thought, negotiating meaning, and reinforcing the internalization of newly formed concepts.

This theoretical perspective aligns closely with the present study’s approach to Verbal Symbolization Training, which seeks to activate the same cognitive pathway—from conceptualization to verbalization to internalization—through dialogic interaction. In the present study, students take turns responding to the teacher’s abstract question, gradually connecting their individual “dots” of ideas into shared conceptual patterns. This collaborative meaning-making process exemplifies the pathway from conceptualization to verbalization to internalization described by Coyle and Meyer (2021). This theoretical framework provides the conceptual grounding for the methodology of the present study, described in the following section.

2.9. Model of Symbol Emergence (Hagiwara et al., 2019)

Recent advances in computational linguistics also shed light on how meaning can dynamically emerge through social interaction. Hagiwara et al. (2019) proposed a model of symbol emergence in multi-agent systems, explaining how individuals construct and share symbolic categories through semiotic communication without relying on pre-existing linguistic systems. This perspective complements sociocultural and CLIL frameworks by emphasizing that meaning-making is not only cognitively but also interpersonally constructed through interaction.

3. METHOD

3.1. Participants

The study was conducted with undergraduate EFL learners at the University of the Ryukyus in Japan. The study involved two cohorts of university students enrolled in English communication courses. During the spring semester, all participants were first-year students majoring primarily in humanities and education. In contrast, the fall semester cohort was more diverse, including students from faculties such as engineering, social sciences, language studies, education, health sciences, and international studies. Approximately one-fourth of the fall participants were upper-year students, including some in their fourth year of study. This variation introduced diversity in English proficiency, motivation, and academic background, which offered valuable insights for classroom observation; however, it also represented a limitation when comparing results across cohorts.

In total, 58 students at the CEFR A2 level (36 in the spring semester and 22 in the fall semester) participated in the study. For the spring experiment (Phase 1), all participants provided informed consent prior to data collection. For the fall semester experiment (Phase 2), the research procedures were approved by the institutional ethics committee prior to data collection.

3.2. Design and Procedure

The symbolization training was implemented and refined over two consecutive semesters. The initial design was developed and tested during the spring semester over approximately four months. Through iterative cycles of classroom observation, student feedback, and teacher reflection, the procedure was continuously revised.

The refined version was subsequently administered during the fall semester, limited to four pilot sessions, to evaluate the effects of the improved design and task structure. This iterative approach allowed for a clearer understanding of how students interacted with the symbolic tasks and how these tasks influenced their linguistic and cognitive engagement. Each session followed a consistent structure comprising four stages:

3.2.1. Pre-discussion Symbolization

Participants in the EG completed a symbolization worksheet prior to discussion. They were given approximately ten minutes to visualize and draw the key ideas or messages they found meaningful in the assigned text. This stage encouraged close reading, reflection, and externalization of conceptual understanding through imagery.

3.2.2 Collaborative Discussion

Students then used their drawings as communicative aids to explain their ideas to peers, employing keywords, gestures, and short English expressions. Despite limited grammatical control, the combination of visual and verbal cues supported meaning-making. Discussions were audio-recorded from the pre-discussion phase through the main task to capture the entire meaning-making process.

3.2.3 Comprehension and Reflection

Following the discussion, students completed a Q&A worksheet including comprehension, interpretive, and opinion-based questions. Their written responses were collected for qualitative comparison with oral performance.

3.2.4. Control Group Procedure

The CG completed identical reading and discussion tasks but prepared using a sentence-based summary sheet instead of drawing. They summarized the main ideas in English sentences and referred to these notes during discussion.

3.3 Materials

Given the participants' proficiency level, a simplified English version of *The Little Prince* was selected as the core reading text. The literary narrative provided both accessible language and conceptual depth, making it suitable for symbolic interpretation and reflection. Supplementary materials included comprehension sheets, symbolization worksheets, and audio-recording devices.

3.4 Data Analysis and Coding Framework

All classroom discussions were audio-recorded and transcribed using the Whisper Transcript application, which automatically timestamps speech and identifies both English (L2) and Japanese (L1) utterances. For the analysis of classroom dialogue, a coding framework was adapted from existing frameworks grounded in 21st-century skills (Partnership for 21st Century Learning, 2019; OECD, 2019), the World Café approach (Brown & Isaacs, 2005), and the Cambridge Educational Thinking Analysis (CETA) framework (Cambridge As-

essment, 2019). In Appendix A, Tables A2 and A3 present the discourse categories and coding scheme used for the present analysis. Two independent coders analyzed the data. Inter-coder reliability was established using Cohen’s kappa, which reached a value of 0.79 (Appendix B), indicating a substantial level of agreement. Qualitative analysis was conducted on the data from the best performing group, EG-D (Table1), for detailed qualitative examination. The analytical focus of the coding framework was further aligned with established domains of twenty-first-century competencies, as outlined in the following section.

3.5 Twenty-first Century Competencies by Domain (NRC, 2012)

The design of the Verbal Symbolization Training was informed by the “thinking–feeling–interacting” scaffolding processes, intended to support learners’ cognitive, affective, and social dimensions. In framing this design, the study draws on the conception of twenty-first-century competencies articulated in the National Research Council report *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century* (National Research Council [NRC], 2012), which categorizes transferable knowledge and skills into cognitive, intrapersonal, and interpersonal domains. These three domains are summarized in Table 1, which outlines representative constructs and associated skills within each category. Coyle and Meyer (2021) adopt this framework in *Beyond CLIL: Pluriliteracies Teaching for Deeper Learning*, linking it to pluriliteracies pedagogy for deeper learning. In this study, discourse-analysis categories—such as reasoning, metacognition, reflective utterances, and collaborative dialogue—are mapped onto these domains to demonstrate how the training intentionally integrates higher-order and self-regulatory thinking within communicative interaction.

Table 1.
Twenty-First Century Competencies by Domain

| Domain | Examples and Core Constructs | Associated Skills |
|---------------|--|--|
| Cognitive | Cognitive processes; strategies; knowledge; creativity | Critical thinking; information literacy; innovation; flexibility |
| Intrapersonal | Work ethic; self-regulation; positive self-evaluation | Responsibility; initiative; appreciation for diversity |
| Interpersonal | Teamwork; collaboration; leadership | Communication; cooperation; conflict resolution |

Note. This table was adapted from the National Research Council (2012), as cited in Coyle and Meyer (2021), and reorganized for the purposes of the present study.

3.6 Role Switching and Post-training Questionnaire

To examine the effect of the training more clearly, the control and experimental groups were switched in Chapter 3. After the symbolization training was conducted during this chapter, a short post-training questionnaire was administered to assess students’ perceived differences. The post-training questionnaire items are provided in Appendix C.

3.7 Limitations

While the dual-semester design enabled longitudinal comparison, differences in participant composition limited

direct statistical comparison. Moreover, due to the exploratory nature of the study and the relatively small sample size, the results should be interpreted as preliminary indicators rather than conclusive evidence. Continued implementation and data collection are expected to strengthen the reliability of the findings in subsequent research phases.

4. RESULTS

The results of the current experiment are summarized as follows.

4.1.1 Phase One:

The first stage of the experiment lessons targeting 36 college students, all freshmen, were conducted during the spring semester, 2025. Two groups—a CG and an EG—participated in the discussion-based activities. Classes were held twice a week (90 minutes each) for four months. Discussions were recorded eight times in total, of which four sessions involved symbolization training. Three of these recordings were transcribed and analyzed qualitatively. Preliminary observations indicated that only one of the groups that received the symbolization training produced relatively higher-order outputs compared with the control groups and the rest of the experimental groups. However, frequent code-switching from L2 to L1 was observed, especially when participants attempted to express abstract concepts. Based on these findings, the training procedure was refined for the second phase of the experiment during the fall semester.

4.1.2 Phase Two:

The second phase of the experiment was implemented in the autumn semester, targeting 22 students, resulting in a more structured design and clearer analytical outcomes. Four rounds of discussions were recorded, and the session that demonstrated the richest higher-order output was selected for detailed categorical analysis, which will be described in detail in qualitative research result in the later part of the result section.

By contrast, most non-trained groups (i.e., the control groups, CG-A to C) relied heavily on pre-written sentences, and frequently switched to L1 during spontaneous exchanges. While their comprehension of the text was deep and reflective, their oral production remained largely L1-based. One CG, (CG-C), nevertheless demonstrated meaningful dialogic interaction in L1, showing high conceptual engagement though lacking L2 fluency.

Overall, the qualitative analysis highlighted that symbolization training facilitated more spontaneous and conceptually sophisticated L2 discourse. Even when linguistic limitations persisted, the visual mediation process appeared to scaffold cognitive organization and support higher-order meaning-making.

The analysis of classroom discourse revealed clear qualitative differences between the EG and the CG.

4.2 Pre-discussion Phase

In the pre-discussion phase, students in the EG tended to express their interpretations using short, self-generated English sentences. While their grammatical range was limited, their utterances focused on key concepts and personal viewpoints. In contrast, the CG mainly relied on phrases from the text or pre-written summaries, often reading them aloud verbatim.

4.3 Spontaneous Question Response

Both groups struggled to respond to an impromptu question posed by the instructor immediately before the main discussion. Limited preparation time imposed a cognitive load on A2-level learners, leading to code-switching between English (L2) and Japanese (L1), or even full transitions to L1 when fluency broke down.

4.4 Conceptual Expression and L2 Flexibility

Despite these challenges, several students in the EG succeeded in articulating higher-order thoughts in English. Their symbolic preparations enabled them to anchor abstract ideas. Conversely, the CG occasionally produced insightful remarks in Japanese, but their L2 usage remained largely dependent on the text.

4.5 Participation Patterns and Mutual Adaptation

Students in the EG participated more frequently in discussion and produced a wide range of lexical items during spontaneous exchanges. Instances of peer clarification and reformulation were observed. In contrast, students in the CG often referred to written notes during discussion. In both groups, code-switching between L2 and L1 occurred during peer interaction.

4.6 Quantitative Coding Analysis

The preliminary quantitative indicators that guided the selection of groups for subsequent analyses are summarized in Table 2. “Interactions” represent the number of speaker turns, indicating the overall activeness of each discussion. “L2 Use (%)” reflects the proportion of English used during the task, serving as an index of linguistic engagement. “Q&A Score (%)” represents comprehension accuracy after discussions and was used to confirm whether learners had achieved sufficient understanding to participate in open-ended dialogue.

As shown in Table 2, interaction frequency and L2 use varied substantially across groups, whereas comprehension scores remained uniformly high (approximately 90%). This suggests that all participants possessed sufficient textual understanding to engage meaningfully in dialogic interaction.

Based on these indicators, Groups CG-C and EG-F were selected for detailed quantitative discourse analysis because they exhibited the highest levels of interactional engagement (CG-C = 50 turns; EG-F = 70 turns).

Table 2.
The Group Characteristics

| Group | Interactions | L2 Use (%) | Comprehension (%) |
|-------|--------------|------------|-------------------|
| EG-G | 35 | 60 | 87.1 |
| EG-F | 70 | 70 | 84.1 |
| EG-E | 35 | 60 | 95.2 |
| EG-D | 20 | 85 | 93.7 |
| CG-C | 55 | 40 | 86.5 |
| CG-B | 35 | 50 | 89.0 |
| CG-A | 35 | 50 | 94.0 |

4.6.1 Utterance Category Analysis

Presents the utterances of two representative groups—one from the CG and one from the EG (CG-C and EG-F)—which were coded and categorized into the following six discourse functions:

Meta-dialogue / Reflection – Reflecting on the flow and content of discussion

Agreement / Support – Expressing agreement or empathy and providing social support

Evaluation / Challenge – Critically examining others' opinions

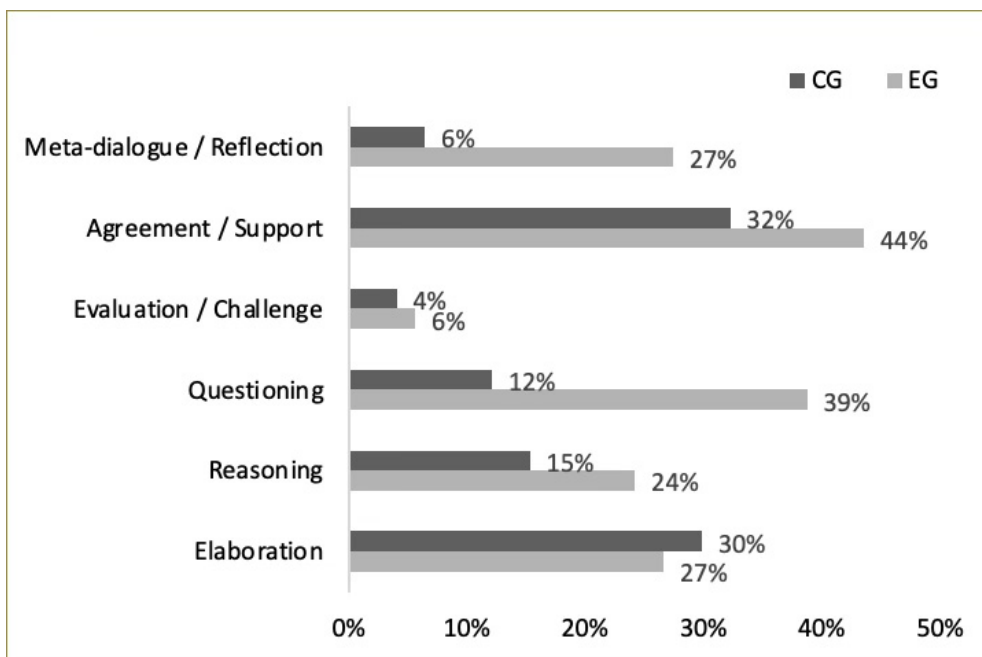
Questioning – Requesting clarification, exploration, or explanation

Reasoning – Presenting reasons or evidence

Elaboration – Developing or extending ideas

Figure 1.

Distribution of Conceptual Depth Across Groups

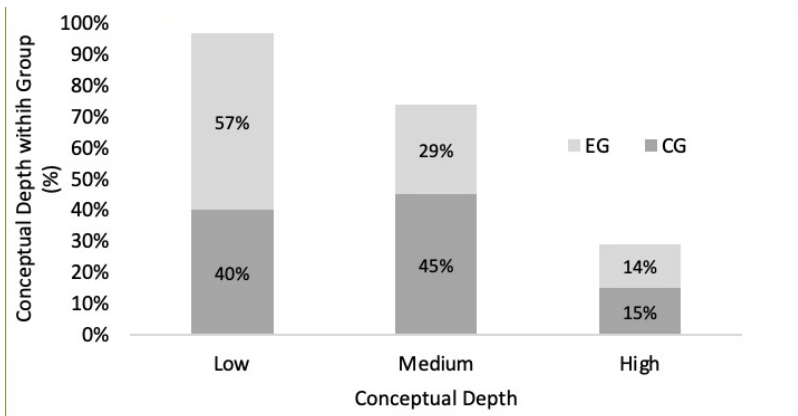


The analysis revealed that concept-oriented dialogue and collective reasoning episodes occurred more frequently in the EG. Specifically, higher frequencies were observed in the categories of “Reasoning,” “Questioning,” and “Meta-dialogue.” The analysis revealed that concept-oriented dialogue and collective reasoning episodes occurred more frequently in the EG. Specifically, higher frequencies were observed in the categories of “Reasoning,” “Questioning,” and “Meta-dialogue.” These differences point to a tendency for more reflective and analytical discourse in the EG.

4.6.2 Conceptual Depth Analysis

Figure 1 presents the distribution of conceptual depth across the EG and the CG. Coding was based on the three-level framework—Low, Medium, and High—which reflects the degree of abstraction and synthesis achieved during L2 discussions.

Figure 2.
Distribution of Conceptual Depth Across Groups



In the EG, 57% of utterances were coded as Low, 29% as Medium, and 14% as High. In contrast, the CG showed 40% Low, 45% Medium, and 15% High. Inter-coder reliability was established using Cohen's Kappa ($\kappa = 0.78$), indicating a substantial level of agreement.

4.7 Qualitative Analysis

This section presents the qualitative findings drawn from classroom discourse data, focusing particularly on one group (Table 2: EG-D). Among the seven groups, four received symbolization training (Table 2: EG-G, EG-F, EG-E, EG-D) and three did not (Table 2: CG-C, CG-B, CG-B). In EG-D, the drawings depicted the narrative scenes in fine detail, and all three members recalled and described situations during pre-discussion activities. The group conducted the pre-discussion primarily in L2. The following images (Figure 3–5) were recreated based on the students' original drawings to illustrate their symbolic representations.

Figure 3.
Drawing by Speaker 1 (S1) Recreated



Figure 4.
Drawing by Speaker 2 (S2) Recreated

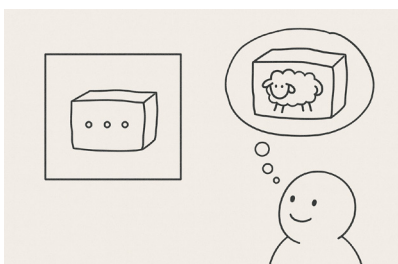


Figure 5.

Drawing by Speaker 3(S3) Recreated



The utterances using those drawing, recorded during Pre-discussion phase by S1, S2, and S3, are as follow:

Excerpt 1. S1 (Group: EG-D)

Writer's airplane broke down and he spent time lonely and boy came up. The boy said to him, "Please draw me a sheep." He tried, but the boy said to try more. So he drew a box and showed the boy, and the boy was happy. I don't know why he was happy. But I think he has imagination, so it means the boy can imagine freely.

Here, S1 verbalized complex, abstract thought in L2 through step-by-step explanations consisting of A2-level vocabulary and expressions. If S1 had been allowed to use L1, the explanation might be as described as follow:

Logically, the drawing of a box does not satisfy the boy's request for a drawing of a sheep. Therefore, it might be difficult to understand why the boy was happy with the drawing of a box. However, we can infer from the previous scene, in which the boy was able to imagine freely the type of sheep he wanted, that he envisioned the exact kind of sheep he desired inside the box.

This type of ambiguous thought is generally difficult for L2 beginners to communicate. In this instance, however, the A2-level student conveyed her intended meaning and was understood by group members through the use of drawings and keywords, such as "imagination" and "boy can imagine," during peer interaction.

Excerpt 2. S2 (Group: EG-D)

The boy looked at the box and drew a picture, and the boy imagined a sheep, and so the story showed that children's imagination is really great.

Unlike S1, who gradually transitioned from describing the background scene to highlighting the key illustration, S2 immediately focused on the essential scene of this chapter. The student's phrase "children's imagination is really great" is a very simple L2-level expression, yet it was repeatedly used by another speaker during the main discussion in the latter half of the session. In other words, once this expression was introduced by the student as a key message of the chapter, it was subsequently reused by other group members throughout the discussion.

Excerpt 3. S3 (Group: EG-D)

The man drew the picture that wasn't understood by grown-ups. But the Little Prince can understand. Second,

the man draws some pictures of sheep, but the Little Prince can't understand them. Finally, the man draws the box and says the sheep is in the box, so the Little Prince can understand. I think this chapter shows that pictures are not... (switched to L1; the recording was unclear.)

Here, he highlighted some of the key concepts in this chapter, such as "wasn't understood by grown-ups, but the Little Prince could understand," which represents a central theme introduced in the narrative. He could not finish his additional comment and switched to L1, but the recording was unclear.

During the main discussion—the final stage of the lesson on Chapter Two—two of the three members of the group EG-D (S1 and S3) successfully articulated abstract concepts entirely in L2. Their responses to the instructor's open-ended questions posed on the spot (Q1 "Why did the narrator draw as he was told?" and Q2 "How did the narrator feel about drawing afterward?") were produced without recourse to L1 and addressed both the narrative events and the narrator's internal states.

Excerpt 4. S1 (Group: EG-D)

I think he feels good about drawing because he drew the picture he made when he was six years old, and the boy understood it. He drew a box and the boy understood. The boy was happy. So he thought children's imagination is wonderful, and he feels good.

Excerpt 5. S3 (Group: EG-D)

I think he feels happy or interested because when he drew a picture of a boa constrictor, the boy could understand. And when the man drew the picture of the sheep in the box, the boy could also understand.

In these spontaneous exchanges, learners went beyond literal description by referring to the narrator's feelings and the inferred relationship between the narrator and the boy, using only L2.

Through the integrated activities of reading the text, expressing key messages in drawings and keywords, and sharing these with the group, students generated individual interpretations that were shared during group discussion.

Individual realizations

- The drawing of a six-year-old boy is full of imagination.
- Adults do not understand children's imagination.
- The Little Prince understood a drawing made by the pilot as a child.
- The Little Prince could imagine freely whatever he wanted.
- He dislikes drawings made without imagination.
- He appreciates drawings created with imagination.

Group-level summary. Children's imagination is wonderful, but adults fail to understand it.

4.8 Result of Post-training Questionnaire:

To further examine the effects of the training, the CG and EG were switched, and a post-training questionnaire was administered. Each question was answered by 18 participants (N = 18). Percentages are based on response counts. For Question 1, which examined whether students perceived the training as helpful for text comprehension, 11% responded "helped a lot," 44% responded "somewhat helped," and 44% responded "not very helpful" (Figure 6).

Question 2 asked which mode—drawing or sentence writing—was perceived as more effective for comprehension. Responses were almost evenly divided between the two modes (Figure 7). Question 3 examined whether students felt the training influenced their performance during discussions. Responses indicated that 24% answered “helped a lot,” 44% answered “somewhat helped,” and 31% answered “not very helpful” (Figure 8). Among participants who indicated that the training helped or somewhat helped their discussion performance, a follow-up question (Question 4) asked which mode was more effective for discussion. Responses were equally divided between drawing and sentence writing (Figure 9). Finally, Question 5 examined how the training contributed to students’ communication. Of the respondents, 42% reported that it helped them express their ideas better in English, while 58% indicated that it helped them express their ideas using both English and Japanese (Figure 10).

Figure 6.

Responses to the question 1, “Did the training help you understand the chapter?”

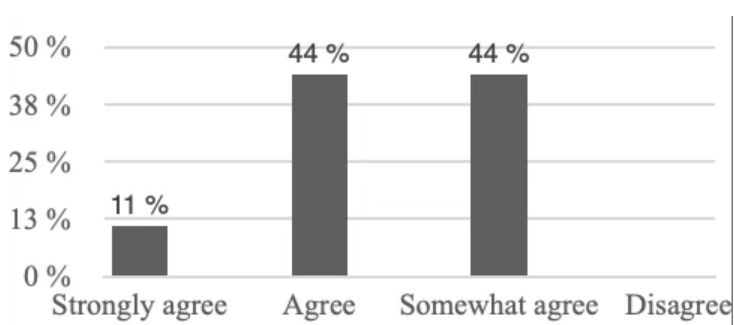


Figure 7.

Responses to the question 2, “Which aided you more?”

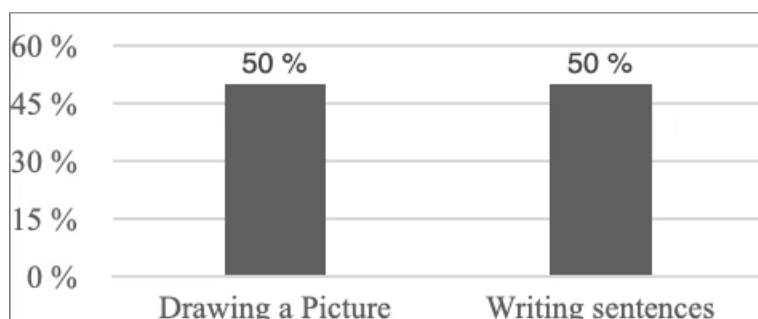


Figure 8.

Responses to the question 3, “Did the training help your fluency during discussions?”

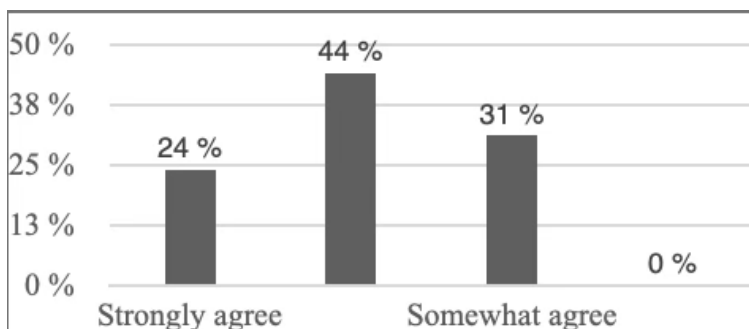


Figure 9.

Responses to the question 4, “Which aided you for the following discussions?”

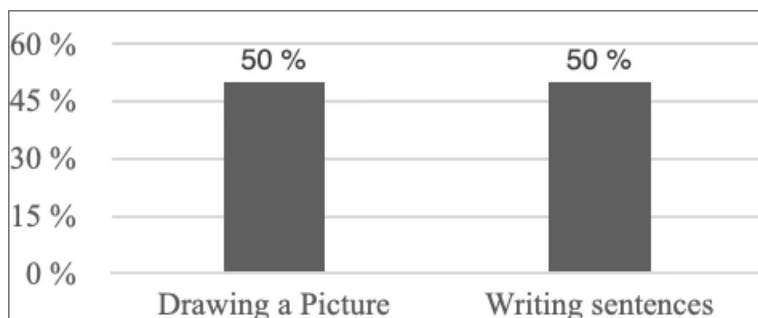
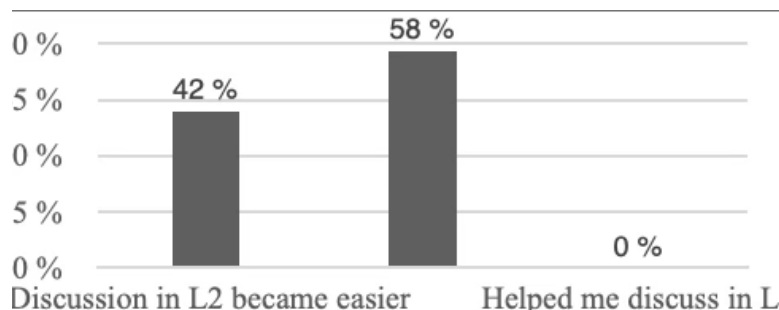


Figure 10.

Responses to the question 5, “How did it help you?”



5. DISCUSSION

Overall, the questionnaire results suggest that while both drawing- and sentence-based symbolization contributed to learners’ comprehension and discussion, sentence-based preparation was perceived as slightly more effective for facilitating higher-order discussion. At the same time, the substantial proportion of learners who favored drawing indicates that visual representation also played a meaningful role in supporting conceptual understanding and verbalization. The mixed responses regarding language use—English only versus a combination of English and Japanese—reflect the transitional nature of learners’ linguistic development at the CEFR A2 level. The results suggest that verbal symbolization training fosters deeper dialogic engagement among beginner-level L2 learners by facilitating conceptual thinking and promoting spontaneous expression. In this respect, symbolization activities appear to encourage greater ownership of meaning and more independent language construction, as learners are prompted to formulate ideas in their own linguistic resources rather than relying on pre-written forms. The act of drawing and symbolizing key ideas prior to discussion thus appears to prime learners cognitively and emotionally, allowing them to take ownership of meaning rather than relying on memorized forms. This symbolic preparation may serve as a mental rehearsal mechanism, bridging the gap between conceptualization and verbalization.

From a sociocultural perspective, these findings align with Vygotsky’s (1983) view that symbols act as mediational tools enabling learners to externalize inner thought. Visual and verbal representations jointly create a shared semiotic space, supporting joint meaning-making even across linguistic boundaries. The observed code-switching patterns—while sometimes viewed as linguistic fallback—can also be interpreted through the lens of translanguaging (García & Wei, 2014), where learners flexibly use all linguistic resources to sustain conceptual continuity. In this sense, both groups displayed strategic code-switching to ensure peer compre-

hension, suggesting that bilingual resources functioned as mediational means rather than as mere compensatory strategies.

Moreover, the dialogic behaviors observed in the experimental group (EG) correspond closely to the principles outlined by Howe et al. (2019), who argue that effective classroom dialogue involves explicitly linking contributions, resolving differences, and adopting a metacognitive stance toward interaction. In the present study, the EG exhibited more active participation, greater lexical flexibility, and a higher willingness to communicate, and instances of collaborative meaning negotiation were common. Several discourse episodes revealed how one speaker summarized or restructured peers' ideas, demonstrating collaborative coordination and reflection upon shared meaning. These moments illustrate how learners moved from descriptive exchanges to joint conceptual reasoning, suggesting that the open-ended, student-centered dialogue fostered both cognitive and metacognitive engagement.

Further insight is provided by the quantitative distribution of conceptual depth across groups. Although the proportion of high-level conceptualization was slightly higher in the CG, this difference may be partly attributed to frequent code-switching into L1, which allowed participants to articulate abstract ideas more easily. In contrast, the EG demonstrated a clearer gradation between medium and low conceptual levels, suggesting more stable conceptual structuring within L2 use. The CG, by comparison, showed greater variability, possibly influenced by reliance on L1 support. Taken together, these findings suggest that symbolization training may stabilize conceptual layering within L2 discourse, even when the absolute frequency of high-level output remains comparable across groups.

Furthermore, it should be noted that dialogic learning requires sufficient comprehension of the source text to ensure meaningful participation. Since classroom time was partially allocated to peer discussion, the implementation of this training presupposed that learners had already achieved adequate reading comprehension. In this study, post-reading checks confirmed that the average comprehension accuracy was generally high, approaching 90% on average, indicating that participants had reached a level of understanding sufficient to sustain open-ended dialogue. This suggests that dialogic engagement can be most effective when built upon a solid foundation of textual understanding.

Pedagogically, the study underscores the potential of multimodal scaffolding in beginner-level L2 instruction. Incorporating visual symbolization tasks before discussion can lower affective barriers, reduce performance anxiety, and foster willingness to communicate (MacIntyre et al., 1998). Moreover, the symbolic stage appears to enhance semantic elaboration, prompting learners to reformulate ideas in their own linguistic repertoire—a critical step toward conceptual fluency.

However, several limitations should be acknowledged. First, the relatively small sample size and variation in participants' backgrounds constrain generalizability. Second, code-switching and task-based spontaneity introduce variables that complicate direct measurement of L2 proficiency gains. Nonetheless, these behaviors reflect authentic communicative strategies rather than methodological noise; they illuminate how learners negotiate meaning collaboratively within their current linguistic capacity.

The discussion analysis of Group EG-D, which demonstrated the strongest effect of the training and served as the target for qualitative investigation, provides meaningful insights for future research directions. In the pre-discussion phase, participants expressed fragments of their abstract concepts in L2 and listened to fragments expressed by others. Through this reciprocal process, they formed shared knowledge, awareness, and intuitive insights (Oguro, 2019). Within this collective meaning-making, emergent symbols and key expressions—such as “imagination” and “boy can imagine”—surfaced to represent the group's co-constructed understanding or shared story.

In the subsequent main discussion, participants used these collaboratively created keywords—representing

shared contexts and newly formed concepts—to attempt to express abstract ideas that had not yet fully surfaced in their consciousness. In doing so, each student verbalized part of their conceptual understanding as an individual realization, and through dialogic interconnection, these partial ideas were woven together into a comprehensive conceptual pattern that was gradually verbalized in L2. This dynamic process, described in the qualitative findings of the main discussion in the Results section, illustrates how learners co-constructed meaning at a conceptual level through dialogic interaction (Griffin et al., 2012).

Future research should explore how such emergent keywords are created within classroom dialogue and how they evolve through interactional processes. By tracing the development of these collectively generated words—which embody shared contextual meanings understood only by the participants themselves—it will be possible to investigate how discussion can expand such shared concepts. Ultimately, this line of inquiry may help A2-level learners express higher-order ideas in L2 and achieve deeper learning through collaborative dialogue.

In summary, symbolization training demonstrates potential as a bridge between linguistic limitation and conceptual expression. By enabling learners to “think through symbols before speaking through language,” this approach encourages deeper cognitive engagement and dialogic collaboration—even at early stages of L2 learning.

6. CONCLUSION

The present study examined the pedagogical potential of verbal symbolization training as a means of enhancing dialogic interaction and conceptual expression among CEFR A2-level university students. Implemented initially during the spring 2025 semester and refined during the fall 2025 semester, the training demonstrated early indications that short, pre-discussion activities involving visual symbolization appear to promote verbal engagement, conceptual articulation, and collaborative reasoning in English discussions—even among learners with limited linguistic resources.

The findings support the hypothesis that symbolic mediation, achieved through drawings, keywords, and other visual representations, enables students to externalize thought and co-construct meaning with peers. By doing so, learners move beyond surface-level comprehension toward conceptual communication, where abstract ideas may be expressed through shared symbolic references. This process also appears to reduce anxiety and foster psychological safety, allowing students to experiment with complex ideas without fear of linguistic failure.

From a pedagogical standpoint, these findings highlight the importance of multimodal scaffolding in second-language instruction. Integrating visual and verbal symbolization before discussion provides a cognitive bridge between thinking and speaking, helping learners to rehearse and structure meaning conceptually before articulation. This dual-modality approach not only strengthens comprehension but also cultivates conceptual fluency—a form of expressive flexibility that precedes linguistic accuracy.

Although these results are preliminary, they suggest promising directions for future research. The next phase of the project will incorporate quantitative measures of fluency and lexical diversity, longitudinal tracking across multiple semesters, and cross-cultural comparisons to examine how symbolization functions across different linguistic and educational contexts. Such extensions will help clarify how visual–verbal integration contributes to the sustained development of higher-order thinking and dialogic competence in L2 learners.

Ultimately, this study contributes to the growing understanding that thinking through symbols before speaking through language can serve as a crucial bridge between linguistic limitation and conceptual expression, en-

abling beginner-level L2 learners to participate meaningfully in dialogic knowledge construction.

7. ACKNOWLEDGMENTS

I would like to express my sincere gratitude to the students who participated in the dialogic learning courses conducted during the spring and autumn semesters of this study. I am also grateful to my daughter, a graduate of the International Baccalaureate program, for her thoughtful contribution to the dialogue analysis. Finally, I would like to thank Dr. Reginald Kearney for his invaluable assistance with the final proofreading of this manuscript.

8. REFERENCES

- Brown, J., & Isaacs, D. (2005). *The World Café: Shaping our futures through. conversations that matter.* Berrett-Koehler.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education.* Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1977). Preface. In *The process of education* (Rev. ed., pp. vii–xvi). Harvard University Press.
- Camtree & Faculty of Education, University of Cambridge. (n.d.). T-SEDA: A resource. for practical inquiry into dialogue. Camtree. Retrieved October 18, 2025, from <https://camtree.org/learn/t-seda>
- Coyle, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning.* Cambridge. University Press.
- Coyle, D., & Meyer, O. (2021). *Beyond CLIL: Pluriliteracies teaching for deeper. learning.* Cambridge University Press.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education.* Palgrave Macmillan.
- Griffin, P., McGaw, B., & Care, E. (Eds.). (2012). *Assessment and teaching of 21st. century skills.* Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5>
- Hagiwara, Y., Kobayashi, H., Taniguchi, A., & Taniguchi, T. (2019). Symbol. emergence as an interpersonal multimodal categorization. arXiv. <https://arxiv.org/abs/1905.13443>
- Heidegger, M. (1968). *What is called thinking?* (J. G. Gray, Trans.). Harper & Row.
- Hennessy, S., & T-SEDA Research Team. (2019). *Teacher Scheme for Educational. Dialogue Analysis (T-SEDA) resource pack (Version 7).* University of Cambridge, Faculty of Education. <https://www.educ.cam.ac.uk/research/programmes/tseda/Teacher-SEDA%20packv7b1stApr19%20.pdf>
- Hennessy, S., Rojas-Drummond, S., Higham, R., Márquez, A. M., Maine, F., Ríos, R. M., García-Carrión, R., Torreblanca, O., & Barrera, M. J. (2016). Developing a coding scheme for analysing classroom dialogue across educational contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*, 9, 16–44. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.12.001>
- Howe, C., Hennessy, S., Mercer, N., Vrikki, M., & Wheatley, L. (2019). Teacher–student dialogue during

classroom teaching: Does it really impact on student outcomes? *Journal of the Learning Sciences*, 28(4–5), 462–512. <https://doi.org/10.1080/10508406.2019.1573730>

MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545–562. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>

National Research Council. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Academies Press.

Oguro, T. (2019). *Geinōteki sōzō wa nō no doko kara umareru no ka?: Geinō, ongaku, kotoba no shikōjiken* [Where in the brain is artistic creativity born?: Exploratory experiments in performance, music, and language]. NHK Publishing.

Pascal, B. (2003). *Pensées* (R. Ariew, Trans.). Hackett Publishing. (Original work published 1670)

Swain, M. (2006). Linguaging, agency, and collaboration in advanced second language proficiency. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95–108). Continuum.

Van Meter, P., & Garner, J. K. (2005). The promise and practice of learner-generated drawing: Literature review and synthesis. *Educational Psychology Review*, 17(4), 285–325.

Vygotsky, L. S. (1983). *Thought and language* (E. Hanfmann & G. Vakar, Trans.). MIT Press. (Original work published 1934)

APPENDIX

Table A1.

Discourse Analysis Category

| Coding Category (This Study) | Contribution & Strategies (from T-SEDA) | What do we hear? (Examples) |
|--|--|---|
| Meta-dialogue / Reflection (MD) | Reflects on how the dialogue is going; monitors participation and understanding. | “Let’s listen to each other.”, “We should check if everyone understands.”, “Maybe we need to take turns.” |
| Agreement / Support (A) | Expresses agreement or empathy; provides social or affective support to peers. | “I agree with you.”, “That makes sense.”, “I think so too.” |
| Evaluation / Challenge (CH) | Critically but constructively questions or tests an idea; seeks clarification or evidence. | “I don’t agree because ...”, “But what if ...?”, “That might not fit because ...” |
| Questioning / Clarification (Q) | Asks for clarification or further information; checks mutual understanding. | “What do you mean by ...?”, “Can you explain that again?”, “Do you mean ...?” |
| Reasoning (R) | Provides reasons or evidence; justifies statements or actions; uses causal language. | “Because ...”, “It works since ...”, “I think it’s better because ...” |
| Elaboration / Build on (E) | Builds on, elaborates, or extends another’s idea; adds information or connects to previous talk. | “Yes, and also ...”, “That’s like what ___ said earlier.”, “It could mean ... because ...” |

Note. Extracted items from the T-SEDA Toolkit (pp. 42–47) and aligned with the analytical categories used in this study. The table includes three columns: Coding Category, Contribution & Strategies, and What Do We Hear?.

Source:

T-SEDA Collective. (2023). *Toolkit for Systematic Educational Dialogue Analysis (T-SEDA): A resource for inquiry into practice* (Version 9). University of Cambridge. <http://bit.ly/T-SEDA>

Table A2. x
Discourse Categories for Analysis

| Category | SEDA Codes | Definition | Example Function | Higher-order Level | L2 Relevance |
|--|------------|---|--|--------------------|---|
| Meta-dialogue / Reflection (MD) | M1–M2 | Summarizing or reflecting on the discussion process | Discusses or regulates discourse flow | High | Sign of reflective engagement |
| Agreement / Support (A) | A1–A2 | Expressing agreement or empathy | Shows understanding or social support | Medium | Social scaffolding; maintains collaboration |
| Evaluation / Challenge (CH) | C1–C2 | Critically evaluating or disputing ideas | Questions or disagrees with reasons | High | Central for critical thinking (rare but valuable) |
| Questioning / Clarification (Q) | Q1–Q2 | Seeking clarification or probing meaning | Asks for explanation or deeper understanding | Medium | Encourages reasoning in peers |
| Reasoning (R) | R1–R2 | Providing reasons or evidence | Gives logical explanation or cause | High | Key indicator of higher-order dialogue |
| Elaboration / Build on (E) | E1–E3 | Building on or clarifying ideas | Explains or expands on others' statements | Medium–High | Common in L2 discussions |

Note. Adapted from the SEDA framework (University of Birmingham, n.d.).

Table A3.
Intercoder Reliability Summary for Discourse Coding

| Discourse Category | Agreement | Disagreement |
|----------------------------|-----------|--------------|
| Meta-dialogue / Reflection | 20 | 0 |
| Agreement / Support | 40 | 5 |
| Evaluation / Challenge | 5 | 0 |
| Questioning | 2 | 0 |
| Reasoning | 20 | 6 |
| Elaboration | 32 | 2 |

Note. Intercoder reliability analysis showed substantial agreement. Cohen's kappa was $\kappa = .80$, calculated from 131 coded units ($P_o = .85$, $P_e = .25$).

Appendix C

Post-Symbolization Training Questionnaire

Question 1

Did you find any differences in understanding the text?

- 1. Very much
- 2. Somewhat
- 3. A little
- 4. Not at all

→ If you answered 1 or 2, please answer the next question.

Question 2

Which method was more effective for understanding?

- 1. Drawing
- 2. Sentence writing

Question 3

Did you find any differences in the subsequent discussion?

- 1. Very much
- 2. Somewhat
- 3. A little
- 4. Not at all

→ If you answered 1 or 2, please answer the next question.

Question 4

Which method was more effective for discussion?

- 1. Drawing
- 2. Sentence writing

Question 5

What kind of change did you notice?

- 1. When drawing, I could express ideas more freely in English.
- 2. When drawing, I could express what I wanted to say both in English and Japanese more effectively.
- 3. When drawing, I felt I could express what I wanted to say better in Japanese.

Thank you very much for your cooperation.

El discurso exploratorio como herramienta pedagógica para desarrollar el pensamiento en aulas bilingües de Primaria

LORENA LÓPEZ OTERINO 
Universidad de Castilla La Mancha

RESUMEN

Esta investigación examina el papel del discurso exploratorio como estrategia docente en aulas bilingües de Educación Primaria, analizando su impacto en el desarrollo del razonamiento crítico, la construcción colaborativa del conocimiento y la mejora de las habilidades lingüísticas en inglés como segunda lengua. El estudio se realizó con 48 alumnos de quinto curso (10-11 años) de un colegio público en España, organizados en un grupo experimental y un grupo de control con características similares. Durante seis meses, el grupo experimental participó en actividades diseñadas para promover el discurso exploratorio, incluyendo tareas colaborativas, debates guiados o resolución de problemas, mientras que el otro grupo trabajó los mismos contenidos sin una intervención específica. La investigación adoptó un enfoque mixto, combinando métodos cualitativos y cuantitativos. Se aplicaron evaluaciones iniciales y finales con ambos grupos mediante grabaciones y transcripciones de interacciones orales, analizadas con rúbricas centradas en justificación de ideas, uso del lenguaje exploratorio y construcción sobre las aportaciones de otros compañeros. Además, el alumnado del grupo experimental completó un cuestionario de autopercepción que exploraba aspectos clave como la confianza al expresarse en inglés, la motivación, la percepción del trabajo colaborativo y el impacto emocional de las tareas realizadas. Los resultados revelan mejoras significativas en la producción oral y en la capacidad de razonamiento crítico del alumnado del grupo experimental, así como alumnos más motivados y con mayor confianza comunicativa. Estos hallazgos confirman que el discurso exploratorio constituye una herramienta pedagógica eficaz para potenciar un aprendizaje bilingüe más profundo, reflexivo y sostenido, integrando el desarrollo lingüístico y cognitivo en un mismo proceso educativo.

Palabras clave: *discurso exploratorio, bilingüismo, pensamiento crítico, educación primaria, enseñanza del inglés, ciencias*

ABSTRACT

This research examines the role of exploratory discourse as a pedagogical strategy in bilingual primary education classrooms, analyzing its impact on the development of critical reasoning, the collaborative construction of knowledge, and the enhancement of English language skills as a second language. The study was conducted with 48 fifth-grade students (aged 10–11) from a public bilingual school in Spain, organized into an experimental group and a control group with comparable characteristics. Over a period of six months, the experimental group engaged in activities specifically designed to foster exploratory discourse, including collaborative scientific inquiry tasks, guided debates, and problem-solving activities, while the control group worked on the same content without targeted intervention. The research employed a mixed-methods approach, combining qualitative and quantitative analyses. Baseline and final assessments were conducted using recordings and transcripts of oral interactions, which were evaluated with rubrics focusing on coherence, justification of ideas, use of exploratory language, and the ability to build on peers' contributions. In addition, students in the experimental group completed a self-perception questionnaire addressing key aspects such as confidence in expressing themselves in English, motivation, perceptions of collaborative work, and the emotional impact of the activities. The findings reveal significant improvements in oral production and critical reasoning of the experimental group, alongside increased motivation and greater communicative confidence. These results support the conclusion that exploratory discourse constitutes an effective pedagogical tool for promoting deeper, more reflective, and sustained bilingual learning, integrating both linguistic and cognitive development within the educational process.

Key words: *exploratory discourse, bilingualism, critical thinking, primary education, english language teaching, science.*

1. INTRODUCCIÓN

Este estudio examina el uso del diálogo exploratorio en el contexto de un aula bilingüe, con el objeto de comprender su influencia en el desarrollo del pensamiento crítico, la construcción colaborativa del conocimiento y el progreso lingüístico en inglés como segunda lengua. El estudio tiene lugar en un entorno educativo específico: una clase de quinto curso de Educación Primaria en Madrid, durante las clases de ciencias impartidas en inglés. En este contexto, se compara un grupo experimental, en el que los alumnos participan activamente en diálogos exploratorios -entendidos como una forma de discurso reflexivo y compartido-, con un grupo de control que recibe una enseñanza tradicional sin fomentar deliberadamente este tipo de interacción. Los dos grupos resultantes son homogéneos en cuanto a edad, dominio de la segunda lengua y distribución por sexos, circunstancia que permite comparar las condiciones de análisis y aporta fiabilidad al estudio.

El enfoque metodológico adoptado permite examinar de forma sistemática cómo el tipo de discurso utilizado en el aula -exploratorio frente a tradicional- afecta a dimensiones cognitivas y lingüísticas específicas, como la argumentación, la reflexión conjunta y el uso del inglés en contextos de comunicación reales. El diálogo exploratorio se propone, en este marco, como una herramienta docente con potencial transformador en la educación bilingüe, especialmente en materias no lingüísticas como las ciencias, donde la integración de contenidos e idiomas constituye un reto pedagógico significativo.

Este tema de estudio se ha elegido basándose en tres ejes fundamentales. En primer lugar, desde una perspectiva teórica, el diálogo exploratorio ha sido ampliamente reconocido como un medio eficaz para promover el pensamiento compartido y el aprendizaje profundo. Si bien, su aplicación en las aulas bilingües de primaria, y más concretamente en el ámbito de las ciencias, sigue siendo un área poco explorada, lo que confiere a esta investigación un carácter innovador en la intersección de la lingüística aplicada con el aula bilingüe. En segundo lugar, responde a una necesidad pedagógica contemporánea: en un contexto en el que proliferan los programas bilingües en el sistema educativo español, es esencial identificar enfoques metodológicos que no solo transmitan contenidos en una segunda lengua, sino que también fomenten procesos cognitivos de alto nivel y un aprendizaje colaborativo significativo. En este sentido, se propone que el discurso exploratorio puede actuar como una herramienta eficaz para alcanzar estos objetivos dentro de los marcos educativos bilingües emergentes. Por último, la solidez metodológica del estudio, basado en un diseño con un grupo experimental y un grupo de control, permite una comparación directa de los efectos derivados del enfoque discursivo empleado. Este esquema propicia la puesta en marcha de instrumentos analíticos rigurosos, como el análisis de la interacción oral y la categorización discursiva, que posibilitan una evaluación precisa acerca de fenómenos como la argumentación, el razonamiento compartido y el uso del inglés en situaciones comunicativas auténticas. Así, el análisis propuesto se estructura en torno a una cuestión educativa claramente definida y socialmente relevante, y se apoya en una base teórica consolidada que guía de forma coherente el desarrollo de la investigación. La combinación del enfoque empírico, la base teórica y la relevancia pedagógica permite un enfoque integral del potencial del diálogo exploratorio como estrategia en la enseñanza bilingüe, abriendo nuevas vías de reflexión y práctica docente en este campo.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos de esta investigación se centran en analizar el impacto del diálogo exploratorio como estrategia docente en el contexto de un aula de primaria bilingüe. Más específicamente, se busca analizar hasta qué punto este tipo de interacción discursiva favorece el desarrollo del pensamiento crítico, la construcción colaborativa del conocimiento y la mejora de las habilidades lingüísticas en inglés como segunda lengua. Para ello, se parte del supuesto de que las interacciones discursivas en el diálogo exploratorio promueven una participación más activa y reflexiva de los alumnos, lo que resulta especialmente relevante en contextos bilingües en los que el aprendizaje de contenidos y lenguas se produce de manera integrada (AICLE que

significa Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras). Además, se persigue contrastar el efecto de la enseñanza basada en el diálogo exploratorio con el de la enseñanza tradicional, a fin de detectar si se producen diferencias significativas respecto a aspectos como la argumentación, la participación activa de los alumnos y el uso funcional del inglés en situaciones reales de aprendizaje. Con este planteamiento, se quiere contribuir a generar evidencia empírica que apoye el valor pedagógico del discurso exploratorio en los programas bilingües y que sirva para diseñar prácticas educativas más inclusivas y eficaces. A partir de estos objetivos, se asume que el diálogo exploratorio es una herramienta pedagógica valiosa en los programas bilingües, sobre todo en el área de las ciencias donde el razonamiento, la argumentación y la construcción conjunta de conocimiento se configuran como ejes centrales del aprendizaje.

3. MARCO TEÓRICO

Este apartado aborda el discurso exploratorio en contextos educativos, destacando su papel en la construcción del conocimiento y la interacción en el aula. Se examina el enfoque AICLE en el área de ciencias naturales dentro de la Educación Primaria, atendiendo a sus implicaciones pedagógicas y lingüísticas. Finalmente, se analiza el uso del discurso exploratorio en el aula bilingüe como estrategia para favorecer el aprendizaje integrado de contenidos y lengua.

3.1. Fundamentos del discurso exploratorio

Mercer (2000) ha desarrollado ampliamente el concepto de discurso exploratorio, al que caracteriza como un tipo de interacción dialógica en la que los participantes crean y establecen un conocimiento común. El discurso exploratorio se enfoca en una búsqueda conjunta de entendimiento, a diferencia del discurso disputativo que es más competitivo y se centra en confrontar posturas. En esta clase de diálogo, se aprecia que las ideas sean justificadas, que haya cuestionamiento recíproco y que los argumentos se revisen de manera crítica. Por esta razón, fomenta la argumentación lógica, el diálogo fundamentado y la reflexión conjunta (Mercer & Littleton, 2007) y es un componente fundamental del pensamiento crítico.

Alexander (2006) sostiene en esta línea que este tipo de conversación es indispensable para una educación dialógica, ya que transforma el aula en un lugar donde el conocimiento no se transmite de forma unilateral, sino que se negocia, revisa y crea en conjunto. Desde el punto de vista cognitivo, favorece en gran medida la adquisición de capacidades de metacognición, pensamiento crítico y generación de significados complejos (Mercer & Littleton, 2007). También, fomenta la unión del grupo en el ámbito social, crea un entorno seguro para participar y asegura que se incorporen voces variadas en la creación conjunta de conocimiento (Mercer, 2000). Por medio de esta práctica dialógica, el aula se convierte en una comunidad de aprendizaje donde se aprecia la diversidad cognitiva, se respeta la variedad de puntos de vista y se brinda apoyo mutuo. Así, los alumnos no solamente aprenden contenido, sino que también desarrollan habilidades de colaboración, argumentación y construcción de sentido compartido.

3.2. El enfoque AICLE en el área de Ciencias Naturales en Educación Primaria

El modelo bilingüe en Educación Primaria en España

La implementación de programas bilingües en Europa es encabezada por España, con un crecimiento particularmente importante en regiones como Andalucía y Madrid, según Lorenzo et al. (2010). El propósito principal de esta política es mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes y capacitarlos para actuar en un ambiente multilingüe y globalizado. La instrucción bilingüe en la Educación Primaria conlleva enseñar

asignaturas del currículo, como ciencias naturales, en un idioma extranjero (normalmente el inglés), lo cual necesita una perspectiva pedagógica integradora. Este enfoque se conoce como AICLE o CLIL en inglés. No obstante, esta implementación afronta desafíos importantes, como la capacitación de los maestros y el manejo de la diversidad cultural y lingüística en el aula (Durán-Martínez et al., 2020; Otto & Cortina-Pérez, 2023). Los escenarios bilingües requieren que el alumnado asimile tanto el contenido como la lengua de manera simultánea, lo que supone una carga adicional a nivel lingüístico y cognitivo. Desde el punto de vista cognitivo, se espera que los alumnos resuelvan problemas, manejen ideas abstractas y desarrollen su pensamiento crítico (Bruton, 2015; Cummins, 2000). En cuanto al aspecto lingüístico, se espera que comprendan y generen un lenguaje académico complejo. Varios estudios han advertido acerca del peligro de simplificar el contenido o de dejar fuera a los alumnos con menor capacidad lingüística si no se les brinda la ayuda adecuada (Nikula, 2017).

La enseñanza de Ciencias Naturales en entornos AICLE

El campo AICLE tiene una parte especialmente delicada que es la materia de ciencias naturales, a causa de la naturaleza abstracta y técnica de los temas tratados y del uso abundante de un vocabulario específico (Yore & Treagust, 2006). Para enseñar ciencia en un idioma extranjero, no solo es necesario que el profesor tenga dominio sobre el contenido disciplinario, sino también sobre las estrategias lingüísticas que posibilitan traducir ese saber a términos que sean comprensibles para los alumnos (Llinares & Whittaker, 2012; Tang, 2016). La perspectiva AICLE ha demostrado tener el potencial de incrementar la motivación hacia la materia y mejorar la comprensión de conceptos científicos (Piesche et al., 2016). Sin embargo, su eficiencia depende de que existan materiales didácticos adaptados, estrategias multimodales y capacitación específica para los educadores en la didáctica de las ciencias en L2 (Williams & Tang, 2020). Los contenidos de las ciencias exigen que los alumnos manejen procesos cognitivos superiores, como la formulación de hipótesis, la interpretación de datos, el establecimiento de relaciones causales y la creación de explicaciones fundamentadas en evidencia (Wellington & Osborne, 2001). El requerimiento de expresar el conocimiento científico en un idioma extranjero, lo que conlleva el uso de terminología especializada, estructuras sintácticas complejas y registros formales (Nikula, 2017), se añade a estas exigencias.

3.3. El discurso exploratorio en el aula bilingüe

El discurso exploratorio como medio de razonamiento

En el marco del aula bilingüe, y en particular en la enseñanza de las ciencias, el discurso exploratorio se convierte en un instrumento esencial para fomentar el pensamiento científico. Esta modalidad de interacción dialogada fomenta procesos esenciales, como la creación de hipótesis, la argumentación basada en evidencias y el trabajo conjunto para desarrollar explicaciones (Alexander, 2006; Mercer & Dawes, 2014). Así, por medio de este tipo de discurso, el pensamiento se vuelve manifiesto y se comparte, lo que posibilita que los alumnos expresen, examinen y perfeccionen sus ideas a partir de las aportaciones del grupo. En ambientes AICLE, en los que se enseña, como veíamos, la ciencia en un idioma adicional, el discurso exploratorio gana valor porque favorece el desarrollo tanto lingüístico como cognitivo al mismo tiempo (Evnitskaya, 2018) y la interacción oral cumple una función mediadora esencial, facilitando la integración simultánea de contenido disciplinar y lengua extranjera (Dalton-Puffer, 2011). Según Mercer (2000), el discurso exploratorio posibilita que los alumnos formulen preguntas, construyan y evalúen hipótesis, examinen pruebas empíricas y mantengan diálogos argumentativos. Estos son componentes esenciales del pensamiento científico. Cuando se lleva a cabo intencionadamente mediante una pedagogía dialógica, esta clase de interacción propicia la co-construcción de explicaciones científicas, el empleo del lenguaje para razonar y la asimilación de prácticas discursivas propias del conocimiento científico (Alexander, 2006; Knight & Mercer, 2014).

Además, el diálogo exploratorio ayuda a que los procesos de razonamiento de los estudiantes se hagan vis-

ibles. Estas prácticas estimulan que se formulen preguntas de nivel superior y evitan interacciones limitadas, como las respuestas de una sola palabra, lo que genera una participación más científica, crítica y reflexiva. De manera similar, una investigación colaborativa entre México y el Reino Unido (Mercer, 2008) evidenció que impulsar el discurso exploratorio en las aulas de Educación Primaria favorece el desarrollo del razonamiento social y científico. Además, el discurso exploratorio adquiere un valor adicional en términos pedagógicos dentro del enfoque AICLE. Los alumnos enfrentan múltiples retos cuando tienen que procesar contenidos académicos complejos en una segunda lengua, los cuales solo pueden ser superados en contextos donde se promueva la conversación, la práctica de ideas y la reformulación lingüística sin miedo a cometer errores.

Condiciones pedagógicas para promover el discurso exploratorio

Para que se lleve a cabo un discurso exploratorio efectivo en el aula de ciencias, es necesario establecer un entorno discursivo intencionado. Algunas de las estrategias esenciales son: la instauración de reglas elementales para la conversación, como el respeto recíproco, la escucha activa y la fundamentación argumentativa de las ideas. La utilización de preguntas abiertas que fomenten la reflexión y el análisis. La inclusión de períodos de espera que propician respuestas más complejas (Mercer, 2000). La representación explícita por parte del maestro de cómo desarrollar argumentos sólidos. La efectividad de estas estrategias ha sido verificada por varios estudios empíricos. Knight y Mercer (2014) notaron que utilizar regularmente un discurso exploratorio en tareas de investigación científica a través de la inclusión de este tipo de estrategias lleva a resultados de aprendizaje más sólidos y profundos.

4. METODOLOGÍA

Los participantes, las actividades de intervención, el diseño y el enfoque de la investigación, así como los momentos y los instrumentos de evaluación, se examinan en esta sección.

4.1. Enfoque y diseño de la investigación

Esta investigación adopta un enfoque mixto cualitativo-cuantitativo. Se comparan dos grupos de alumnos de primaria en un entorno bilingüe (AICLE): un grupo experimental, que participa en actividades específicas destinadas a desarrollar el discurso exploratorio, y un grupo de control, que trabaja sobre el mismo contenido sin intervención directa centrada en el discurso. El propósito consiste en analizar cómo el uso consciente del discurso exploratorio mejora la producción oral, el razonamiento crítico y la interacción significativa en una lengua extranjera (L2), especialmente en el ámbito de las ciencias.

4.2. Participantes

El grupo de estudio está formado por 48 alumnos de quinto curso de primaria (de entre 10 y 11 años) de un colegio público bilingüe de España. Se distinguen dos grupos: un grupo experimental con 24 alumnos (12 niñas y 12 niños) y un grupo de control con 24 alumnos (11 niñas y 13 niños). Además, para reforzar la validez interna del diseño, se aplicó un procedimiento de emparejamiento previo: antes de la asignación a los grupos, se analizaron las calificaciones en ciencias del trimestre anterior, los resultados de la prueba diagnóstica lingüística del centro y la valoración del docente de inglés sobre habilidades de interacción oral. Estos datos garantizaron que la distribución fuera equilibrada y permitieron reducir posibles sesgos de partida. Los niveles de competencia lingüística (A2/B1 según el MCER) y rendimiento académico en ciencias son similares en ambos grupos. La asignación final se realizó manteniendo intacta la estructura natural de los dos grupos-clase existentes, pero verificando que ambos fueran comparables en estas variables y que todo el alumnado con-

tara con autorización familiar para la grabación de interacciones.

4.3. Actividades de intervención

La intervención tiene una duración de seis meses, con cuatro sesiones de 45 minutos por semana. El grupo experimental realiza actividades estructuradas en torno a tareas de investigación científica colaborativa, resolución de problemas con fases de debate guiado, preguntas abiertas orientadas a la argumentación y diálogos mediados por el profesor con modelización del discurso. Una actividad puede consistir, por ejemplo, en investigar los cambios en el estado de la materia mediante una simulación digital y debatir en grupo las causas, hipótesis y explicaciones del fenómeno.

Así, para precisar las actividades de discurso exploratorio, se incorporaron tareas como debates estructurados con turnos designados, en los que los alumnos debían justificar sus hipótesis utilizando expresiones tipo “I think... because...”, “I agree with... but...”, o “What if we consider...?”. También, rondas de predicciones y comprobaciones, donde cada grupo proponía explicaciones iniciales antes de un experimento y posteriormente revisaba sus argumentos en función de la evidencia obtenida. Igualmente, problemas de ciencias, por ejemplo: “¿Por qué algunos objetos flotan y otros se hunden aunque parezcan similares?” o “¿Cómo explicarías a otro grupo por qué el hielo se derrite más rápido en un líquido que en otro?”. Por otro lado, diálogos mediados por el docente, quien introducía preguntas metacognitivas del tipo “¿Puedes explicar tu razonamiento de otra forma?”, “¿Qué evidencia apoya tu idea?” o “¿Qué podrías añadir a lo que ha dicho tu compañera?”. Asimismo, discusiones en parejas destinadas a que los alumnos verbalizaran procesos de pensamiento antes de compartirlos con el grupo completo. Estas actividades buscan promover un discurso explícitamente razonado, colaborativo y orientado hacia la construcción conjunta del conocimiento.

4.4 Temporalización e instrumentos de evaluación

En términos de temporalización, antes de aplicar el discurso exploratorio con el grupo experimental en la clase de ciencias, se lleva a cabo una evaluación inicial, y ambos grupos (grupo de control y grupo experimental) se evalúan mediante grabaciones de interacciones orales. Posteriormente, estas grabaciones se transcriben y codifican. Seguidamente, con el grupo experimental se llevan a cabo tareas de expresión exploratoria mediante actividades colaborativas, modelización del discurso y tareas de investigación, entre otras. Para finalizar, se efectúa una evaluación final utilizando las grabaciones de ambos grupos para analizar su discurso, y los alumnos del grupo experimental completan el cuestionario de percepción. En ambos análisis, inicial y final, con ambos grupos se utilizan rúbricas de evaluación del discurso basadas en: claridad y coherencia del discurso; justificación de las ideas; uso del lenguaje exploratorio en inglés; y capacidad para construir sobre las ideas de los demás. El cuestionario de autopercepción completado por los alumnos del grupo experimental explora: su nivel de comodidad al expresarse en inglés; su percepción del trabajo colaborativo; y la evolución de su capacidad para explicar y razonar.

4.5. Análisis y discusión de resultados

En este apartado se presentan los principales hallazgos derivados de la investigación, organizados en dos dimensiones complementarias. Por un lado, se explican los resultados obtenidos en el análisis de la producción oral, evaluados mediante rúbricas específicas que permiten medir el progreso en coherencia, justificación de ideas, uso del lenguaje exploratorio y construcción sobre las aportaciones de los demás, tanto del grupo de control como del grupo experimental en ambos periodos de análisis. Y, por otro lado, se examina la percepción del alumnado del grupo experimental respecto a su participación en actividades colaborativas y el clima generado en el aula, atendiendo tanto a factores académicos como socioemocionales. La combinación de ambos

enfoques ofrece una visión integral sobre el impacto de la intervención en el desarrollo de la competencia comunicativa y en la disposición afectiva hacia el aprendizaje.

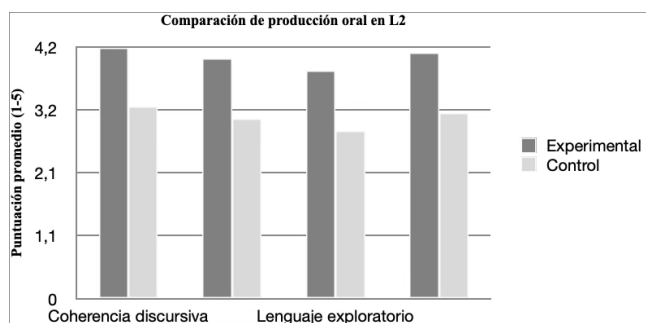
4.6. Análisis comparativo de la producción oral

Los resultados de la evaluación inicial (pretest) evidencian que tanto el grupo de control como el grupo experimental partían de niveles similares en las dimensiones evaluadas de la producción oral: coherencia discursiva, justificación de ideas, uso del lenguaje exploratorio y construcción sobre las ideas de los demás. En esta primera medición, ambos grupos mostraron un desempeño moderado, caracterizado por discursos con cierta falta de cohesión, escasa fundamentación de ideas y una interacción limitada entre los participantes. A modo ilustrativo, se presentan a continuación algunos fragmentos representativos de las interacciones recogidas en el aula. Un ejemplo del grupo de control en la evaluación inicial se refleja a continuación: “It melts because... I don’t know... because it melts.” Por otro lado, otro ejemplo del grupo experimental en esta primera evaluación se recoge seguidamente: “It melts faster, I’m not sure ... the temperature?”

En la evaluación final (postest), el grupo de control presentó ligeras mejoras respecto a la evaluación inicial. Dichos avances pueden atribuirse al proceso natural de aprendizaje derivado de su participación en las clases ordinarias de ciencias en inglés. No obstante, estas mejoras no se reflejaron de manera significativa en las dimensiones mencionadas, así como vemos en la tabla presentada más abajo, ya que no fueron objeto de un trabajo explícito ni sistemático durante el periodo de intervención. Estas tendencias se reflejan claramente en las producciones reales del alumnado, tal y como muestra el siguiente ejemplo del grupo de control en la evaluación final: “The shadow changes... the Sun moves...”. Por el contrario, el grupo experimental evidenció mejoras sustanciales en la evaluación final, especialmente en las dimensiones de coherencia discursiva, justificación de ideas, uso del lenguaje exploratorio y construcción sobre las ideas de los demás. Este progreso sugiere que la intervención pedagógica aplicada -centrada en promover la interacción, la argumentación y la construcción conjunta del discurso- tuvo un impacto positivo y diferencial en el desarrollo de las habilidades comunicativas orales. Las evidencias cualitativas refuerzan este avance, como puede observarse en la siguiente intervención del grupo experimental en la evaluación final: “I think the ice melts faster in warm water because the molecules move quicker. What if we test it again with cold water to compare?”

Así, los resultados de la producción oral evaluados mediante rúbricas mostraron claras diferencias en torno a las cuatro dimensiones de las que hablábamos. Estos avances apuntan a que los alumnos además de aprender a comunicarse mejor en la L2 consiguieron interiorizar funciones discursivas específicas del razonamiento científico, tal y como vemos en la tabla siguiente que compara las puntuaciones obtenidas por ambos grupos de alumnos en la evaluación final:

Tabla 1.
Comparación de puntuaciones promedio en producción oral



Fuente: elaboración propia

Según los resultados obtenidos se observa que, respecto a la coherencia discursiva, el grupo experimental obtuvo una media de 4,2 frente a 3,1 del grupo de control. También, que referente a la justificación de ideas, la puntuación en el grupo experimental es de 4,0 frente a 2,9 en el grupo de control. En cuanto al uso de lenguaje exploratorio, la puntuación es de 3,8 en el grupo experimental frente a 2,7 en el grupo de control. Y respecto a la construcción a partir de las ideas de los demás, la puntuación es de 4,1 en el grupo experimental frente a 3,0 en el grupo de control. Por último, sobre el desarrollo de las ideas de los demás, el grupo experimental presenta una puntuación de 4,1, mientras que el grupo de control solo obtuvo 3,0. Con estos datos se evidencia que los alumnos del grupo experimental no solo mejoran su fluidez comunicativa, sino que además asimilan funciones discursivas típicas del razonamiento científico: argumentar, justificar y desarrollar las ideas de sus compañeros. Este tipo de construcción colaborativa queda igualmente patente en las transcripciones del aula, como en el siguiente ejemplo del grupo experimental: "If Ana says the shadow changes because of the Sun's position, maybe we can measure it at different times to check". Desde un punto de vista teórico, Mercer y Dawes (2014) subrayan que el discurso exploratorio promueve la co-construcción de conocimiento, dado que los alumnos están aprendiendo a contrastar hipótesis, justificar enunciados y negociar significados. Pues bien, los resultados aquí obtenidos confirman que el grupo experimental alcanzó mayores niveles de interacción discursiva gracias al uso del lenguaje exploratorio en el aula bilingüe. Más aún, como señalan Gerns y Mortimore (2025), la activación de funciones discursivas cognitivas como explorar posibilita que los estudiantes se impliquen en procesos de pensamiento crítico. Así se refleja en la dimensión de construir sobre las ideas de los demás (4,1 frente a 3,0), en la cual los estudiantes lograron retomar y ampliar las aportaciones de sus compañeros, un rasgo característico del diálogo exploratorio. Otra evidencia cualitativa relevante procede de situaciones en las que los estudiantes revisan críticamente sus hipótesis, como en el siguiente caso: "Wait, I don't fully agree. If the temperature was the only factor, then why did sample B melt slower? Maybe we didn't control the amount of ice".

Por lo tanto, la diferencia en todas las dimensiones apunta a que el discurso exploratorio implementado en el grupo experimental permitió no solo mejorar el nivel lingüístico, sino también transformarlo en un vehículo para el razonamiento científico. Todo lo anterior es indicativo de que, por un lado, el diálogo exploratorio facilita el desarrollo del pensamiento crítico en el ámbito académico, ya que permite a los estudiantes analizar, cuestionar y evaluar la información de manera razonada. El hecho de participar en conversaciones abiertas, en las que se valoran las diferentes perspectivas, posibilita que los estudiantes adquieran herramientas cognitivas que van más allá de la memorización de contenidos. Por otro lado, con el diálogo exploratorio se refuerza la construcción colaborativa del conocimiento, ya que estimula la co-creación de ideas, la negociación de significados y la resolución conjunta de problemas científicos. En contraposición a los enfoques tradicionales focalizados en la transmisión de conocimientos, esta estrategia impulsa un aprendizaje activo y significativo. Así mismo, el uso del inglés como lengua de instrucción en el diálogo exploratorio contribuye a mejorar la competencia lingüística de los estudiantes, ya que se prioriza el uso funcional de la lengua en contextos comunicativos reales. Esta práctica propicia la adquisición de estructuras lingüísticas específicas del discurso académico y refuerza tanto la fluidez como la precisión en la expresión oral. Análogamente, los estudiantes que intervienen en dinámicas de clase basadas en el diálogo exploratorio muestran mayores niveles de participación, argumentación y uso contextualizado del inglés frente a los que reciben una enseñanza más tradicional, en la que predominan la exposición del profesor y la reproducción de contenidos. La diferencia queda patente en la calidad de las intervenciones orales, la iniciativa comunicativa y la capacidad de mantener intercambios discursivos complejos.

4.7. Percepción del alumnado y clima colaborativo

Uno de los factores determinantes en el aprendizaje de idiomas gira en torno a la percepción que tienen los estudiantes. Tanto la motivación como la autoconfianza en la L2 constituyen elementos primordiales para una participación sostenida y el éxito académico. En un clima comunicativo inclusivo en contextos AICLE se consigue aumentar la autoeficacia lingüística, convirtiendo la

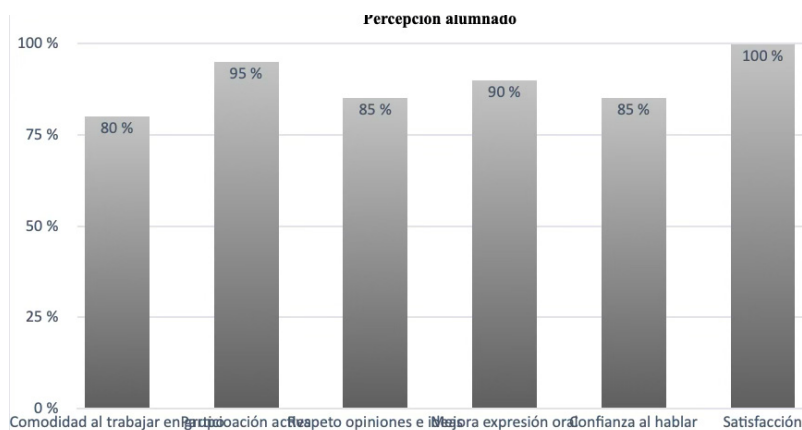
lengua extranjera en un medio para pensar en lugar de un obstáculo. Los resultados cualitativos obtenidos complementan estos datos, como se aprecia en las siguientes declaraciones del alumnado: “Me siento más capaz de explicar mis ideas en inglés”, “Cuando trabajo en grupo, me atrevo a hablar más», «Ahora entiendo mejor lo que dicen mis compañeros y puedo aportar algo”.

Este efecto positivo se ve confirmado por declaraciones de índole cualitativa como «Me siento más capaz de explicar mis ideas en inglés» o «Cuando trabajo en grupo, me atrevo a hablar más». Esta clase de percepciones tiene un impacto no solo en la dimensión académica, sino al mismo tiempo en la dimensión socioemocional, en cuanto que generan confianza y atenúan la ansiedad comunicativa en el aula (Tang, 2016). Por consiguiente, es evidente que el alto valor que se concede a la colaboración y el aumento de la confianza comunicativa evidencian que el discurso exploratorio en un contexto bilingüe fomenta tanto la competencia lingüística-académica como la disposición afectiva hacia el aprendizaje, actuando como agente catalizador de un aprendizaje más profundo y sostenido. En este estudio, se han analizado las percepciones de los alumnos del grupo experimental en la evaluación final mediante un cuestionario y una escala de respuesta numérica para ítems específicos. Para ello, se han utilizado preguntas cerradas (sí/no) y se ha calculado el porcentaje de respuestas afirmativas y negativas. La primera de las respuestas alude a la sensación de comodidad de los alumnos al trabajar en grupo; la segunda, a la participación activa de todos los miembros del grupo; la tercera, al respeto de las ideas y opiniones de cada miembro; la cuarta, al hecho de que la tarea oral ayudara a mejorar la expresión oral; la quinta, a la confianza adquirida a la hora de expresarse; y la última, a la satisfacción tras completar la actividad y con el tipo de actividades.

A modo de refuerzo, otra cita significativa refleja el impacto emocional y colaborativo de la intervención: “Antes no hablaba porque tenía miedo de equivocarme, pero ahora sé cómo explicar lo que pienso” o “En mi grupo todos opinan y eso me ayuda a entender mejor las cosas”.

La tabla siguiente muestra el porcentaje de respuestas afirmativas.

Tabla 2.
Percepción del alumnado en el grupo experimental



Fuente: elaboración propia

Los resultados muestran una percepción muy positiva del alumnado en relación con su experiencia educativa. En primer lugar, destaca la satisfacción general, que alcanza el 100%, lo que indica que todos los estudiantes se sintieron plenamente conformes con las tareas realizadas. Asimismo, la participación activa obtiene un 95%, reflejando un alto nivel de involucramiento y compromiso por parte del grupo. Por otro lado, un 90% de los estudiantes considera que mejoró su expresión oral, lo que sugiere que las dinámicas promovieron el desarrollo de habilidades comunicativas. Además, tanto el respeto por las opiniones e ideas (85%) como la

confianza al hablar (85%) evidencian un ambiente de respeto y seguridad que favorece la expresión individual y grupal. Finalmente, aunque la comodidad al trabajar en grupo presenta el porcentaje más bajo (80%), sigue siendo un resultado positivo que señala una buena disposición al trabajo colaborativo, aunque con cierto margen de mejora. En conjunto, los datos reflejan un entorno educativo participativo, motivador y altamente satisfactorio para el alumnado.

5. CONCLUSIÓN

En resumen, este estudio evidencia que aprender ciencias mediante el lenguaje exploratorio en contextos AICLE en Educación Primaria no solo refuerza el razonamiento científico y la expresión académica en la L2, sino que también consolida la confianza, la participación y la colaboración en el aula. Para recapitular, los resultados extraídos de este estudio mixto muestran que los alumnos del grupo experimental, que aprenden ciencias a través de actividades centradas en el discurso exploratorio, mejoran significativamente tanto en razonamiento científico como en producción oral en inglés (L2). Así pues, el entorno creado -diálogo exploratorio mediador y discurso argumentativo- permitió la exteriorización del pensamiento en la L2 y estimuló un aprendizaje activo y significativo.

En términos de mejora en la producción oral, la evaluación mediante rúbricas reveló claras diferencias: el grupo experimental obtuvo puntuaciones medias más altas en coherencia (4,2 frente a 3,1), justificación de ideas (4,0 frente a 2,9), uso de lenguaje científico (3,8 frente a 2,7) y desarrollo de las ideas de los demás (4,1 frente a 3,0). Estos hallazgos son el reflejo de la implementación exitosa de funciones discursivas en el contexto bilingüe.

Más allá de eso, la percepción de los estudiantes fue satisfactoria y hubo una mejora en el clima comunicativo. Así, más del 80 % de los estudiantes del grupo experimental dijeron sentirse más seguros al expresarse en inglés, y el 85 % valoró positivamente el carácter colaborativo de las actividades. Esta percepción se apoya en la teoría que sostiene Nawrot Lis (2019), quien dice que el aprendizaje basado en el diálogo exploratorio en el aula bilingüe genera más confianza lingüística y compromiso con el contenido.

En contrapartida, a pesar de los resultados positivos, el diseño presenta ciertas limitaciones que es necesario reconocer, como la falta de control de las variables de factores de confusión: el estudio no garantiza una atención exhaustiva a posibles variables mediadoras como el estatus socioeconómico, el apoyo familiar, la exposición adicional al inglés o las diferencias transversales entre los grupos. En este mismo sentido, lo limitado de la duración de la intervención planteada: se limitó a 6 meses, lo que limita la evaluación de efectos sostenidos en el tiempo. Posteriores investigaciones longitudinales más robustas permitirían evaluar si estas mejoras se consolidan o se extienden en contextos más amplios. Finalmente, el tamaño restringido de la muestra y el contexto único: los 48 alumnos que pertenecían a un único centro de Madrid restringen la validez externa de los hallazgos. Son necesarios estudios más extensos, con replicación y diversidad contextual, que permitan revalidar la generalización de los resultados. Sin embargo, a pesar de sus limitaciones, este estudio proporciona valiosas aportaciones metodológicas y pedagógicas: el diseño de actividades que potencian el pensamiento científico en L2. Las actividades de investigación colaborativa, la resolución guiada de problemas y las preguntas abiertas, entre otras, posibilitan el uso del discurso en L2 como herramienta de pensamiento y no solo como canal, reforzando las habilidades científicas fundamentales. También son importantes la formación del profesorado y la conciencia del discurso, ya que resulta esencial que los profesores conozcan y promuevan las funciones cognitivas del discurso, especialmente la de «explorar», y sean conscientes del poder del lenguaje como vehículo para el razonamiento científico. Paralelamente, la evaluación combinada y reflexiva con la integración de rúbricas, transcripciones, autoevaluaciones y observación dinámica hace posible una comprensión multidimensional del impacto educativo y brinda herramientas reproducibles para otros docentes e investigadores. Para concluir, se destaca la inclusión de los alumnos y la construcción colab-

orativa. La mejora de la confianza y la colaboración observada en el grupo experimental apunta a la creación de aulas más inclusivas, donde la L2 no se convierte en una barrera, sino más bien en un mediador para impulsar el conocimiento compartido. Mortimore (2025) subraya lo importante que es el clima emocional y estratégico en las aulas inclusivas y multilingües.

Además de los resultados obtenidos, este estudio tiene importantes implicaciones prácticas para la enseñanza de las ciencias en contextos AICLE: ofrece un modelo de intervención basado en el discurso exploratorio que puede incorporarse a la programación ordinaria, sin necesidad de materiales extraordinarios y con beneficios claros para la participación y el desarrollo lingüístico-académico. Los docentes pueden adaptar las rutinas discursivas utilizadas -preguntas abiertas, debates guiados, modelización del razonamiento- para fomentar un aprendizaje más profundo y para integrar la L2 como herramienta cognitiva. Asimismo, la evidencia obtenida sugiere que los equipos directivos y coordinaciones bilingües pueden utilizar estas estrategias para mejorar la coherencia metodológica del programa AICLE y fortalecer el enfoque comunicativo-cognitivo de las áreas no lingüísticas.

No obstante, las limitaciones identificadas también implican precauciones prácticas: la implementación de tareas de discurso exploratorio requiere formación docente específica, así como tiempos de aula que permitan la interacción y la reflexión, lo que podría ser un reto en contextos con currículos muy prescriptivos o ratios elevadas. Igualmente, la ausencia de control sobre variables externas recuerda que los resultados pueden variar significativamente según el perfil sociolingüístico del alumnado o el grado de apoyo familiar, por lo que se recomienda que futuros centros que repliquen esta metodología acompañen la intervención con un análisis contextual más amplio. Por último, el hecho de que la intervención fuera relativamente breve indica que los docentes deben considerar que la consolidación de habilidades discursivas requiere continuidad y presencia estable en la planificación anual.

6. REFERENCIAS

- Alexander, R. (2006). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk* (3rd ed.). York, UK: Dialogos.
- Bruton, A. (2015). CLIL: Detail matters in the whole picture. More than a reply to J. Hüttner and U. Smit (2014). *System*, 53, 119-128. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2015.07.005>
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182–204. Recuperado de: <https://doi.org/10.1017/S0267190511000092>
- Durán-Martínez, R., Beltrán-Llavador, F., & Martínez-Abad, F. (2020). Training priorities in primary education bilingual programmes in Spain. *European Journal of Teacher Education*, 45(3), 303–319. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02619768.2020.1827387>
- 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. Recuperado de: <https://raco.cat/index.php/clil/article/view/v1-n1-evnitskaya>
- Gerns, P., & Mortimore, L. (2025). Towards exploratory talk in secondary-school CLIL: An empirical study of the cognitive discourse function 'explore'. *Language Teaching Research*, 1-26. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/13621688241310740>

- Llinares, A., Morton, T., & Whittaker, R. (2012). *The roles of language in CLIL*. Cambridge University Press.
- Lorenzo, F., Casal, S., & Moore, P. (2010). The effects of content and language integrated learning in European Education: key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project. *Applied Linguistics*, 31(3), 418-442. Recuperado de: <https://investiga.upo.es/documentos/5ec7943d2999520a1d559295?lang=en>
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. London, UK: Routledge.
- Mercer, N. (2008). Talk and the development of reasoning and understanding. *Human Development*, 51(1), 90–100. Recuperado de: <https://doi.org/10.1159/000113158>
- Mercer, N., & Dawes, L. (2014). The study of talk between teachers and students, from the 1970s until the 2010s. *Oxford Review of Education*, 40(4), 430–445.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children’s thinking: A sociocultural approach*. London, UK: Routledge.
- Mortimore, P. (2024). Policy before research in bilingual education in Spain: teacher perceptions in STEAM classrooms. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 17(33), 24-36. Recuperado de: <https://acortar.link/Md-qkZh>
- Nikula, T. (2016). CLIL: A European approach to bilingual education. En J. Cenoz, D. Gorter y S. May (Eds.), *Second and Foreign Language Education*, pp. 1–14. Switzerland: Springer.
- Otto, A., & Cortina-Pérez, B. (2023). *Handbook of CLIL in pre-primary education*. Switzerland: Springer International Publishing AG.
- Piesche, N., Jonkmann, K., Fiege, C., & Keßler, J.-U. (2016). CLIL for all? A randomized controlled field experiment with sixth-grade students on the effects of content and language integrated science learning. *Learning and Instruction*, 44, 108–116. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.04.001>
- Knight, S., & Mercer, N. (2014). The role of exploratory talk in classroom search engine tasks. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(3), 303-319. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1080/1475939X.2014.931884>
- Tang, K. S. (2016). The interplay of representations and patterns of classroom discourse in Science teaching sequences. *International Journal of Science Education*, 38(13), 2069-2095. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09500693.2016.1218568>
- Wellington, J., & Osborne, J. (2001). *Language and Literacy in Science Education*. UK: Open University Press.
- Williams, M., and K. S. Tang. 2020. “The implications of the non-linguistic modes of meaning for language learners in science: a review”. *International Journal of Science Education*, 42(7), 1041-1067. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09500693.2020.1748249>
- Yore, L. D., & Treagust, D. F. (2006). Current realities and future possibilities: Language and science literacy—empowering research and informing instruction. *International Journal of Science Education*, 28(2–3), 291–314. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/09500690500336973>

Prevención de conductas disruptivas en Educación Primaria mediante el modelado de rutinas y procedimientos

INMACULADA GARCÍA MADRID 

inmaculada.garciamadrid13@murciaeduca.es

RESUMEN

El presente artículo propone una intervención metodológica para la prevención y reducción de las conductas disruptivas en Educación Primaria a través del modelado de rutinas y procedimientos. El planteamiento parte de la idea de que los alumnos aprenden no solo por instrucción directa, sino también por observación y práctica guiada. La propuesta se apoya en los principios del aprendizaje social, el refuerzo positivo y las prácticas restaurativas, orientando la acción docente hacia la creación de un ambiente estructurado, predecible y emocionalmente seguro. Durante las primeras semanas del curso, el profesorado modela, junto a su alumnado, los procedimientos que guiarán las transiciones, la organización de la clase y el cumplimiento de las normas. Estas actuaciones se complementan con el uso de captadores de atención, dinámicas de autorregulación y actividades para fomentar la convivencia positiva. El enfoque favorece el desarrollo de la autonomía, la empatía, la autorregulación y el respeto mutuo, reduciendo las interrupciones y mejorando la participación y el clima del aula.

Palabras clave: *convivencia escolar, rutinas, prevención, autorregulación, clima de aula*

ABSTRACT

This article presents a methodological proposal to prevent and reduce disruptive behaviors in Primary Education through the modelling of routines and procedures. The approach is based on social learning, positive reinforcement, and restorative practices, encouraging the teacher to create a structured and emotionally safe classroom environment. During the first weeks of the school year, the teacher models routines and transitions that are later practiced by the students. Attention grabbers, self-regulation activities, and cooperative dynamics complement the process. The proposal promotes empathy, self-control, and mutual respect, improving classroom climate and students' engagement.

Key words: *coexistence, routines, prevention, self-regulation, classroom climate*

1. INTRODUCCIÓN

La convivencia escolar constituye un elemento esencial para el aprendizaje y el bienestar emocional de los alumnos. Sin embargo, las conductas disruptivas continúan siendo una de las principales dificultades a las que se enfrenta el profesorado, afectando al desarrollo de las clases y a la dinámica grupal.

Diversos autores coinciden en señalar que la gestión del comportamiento no debe basarse en medidas punitivas, sino en estrategias preventivas que promuevan la responsabilidad y la autorregulación (Gotzens, 2001; Smith, Fisher y Frey, 2015). En esta línea, el presente artículo propone una metodología práctica que busca anticipar y reducir las conductas negativas mediante el modelado de rutinas y procedimientos, proporcionando un marco de actuación coherente, predecible y positivo para todo el alumnado. El Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje de 2014 (Teaching and Learning International Survey, TALIS) examinó algunos indicadores relacionados con el clima escolar y reveló que los profesores dedican más del 13% de su tiempo a resolver cuestiones disciplinarias, situándolas como una de las principales preocupaciones del profesorado español. En el informe realizado por la misma institución años más tarde (TALIS 2018) se afirmaba que el 58 % de los docentes de primaria incorporados en los últimos cinco años había recibido formación en cuestiones relacionadas con el comportamiento del alumnado y la gestión del aula, siendo este el porcentaje más bajo de todos los países que participaron en el estudio.

Gestionar situaciones complejas se ha vuelto esencial en nuestra sociedad, sin embargo, el progreso en educación ha sido escaso debido a que las interacciones entre maestros y alumnos, y los métodos de enseñanza han cambiado poco (Villalobos, 2011). En España la formación sobre disciplina no está incluida en los planes de formación de los futuros docentes. Como resultado, el profesorado tiende a aplicar su conocimiento de manera intuitiva en lugar de basarse en un enfoque científico (Gotzens et al., 2015). Los docentes suelen pensar y sentir que no han recibido la formación adecuada para resolver los conflictos de los alumnos de forma pacífica y educativa (Mena et al., 2015). Según Barrera (2008), las sanciones no son suficientes para un aprendizaje significativo y pueden agravar los problemas de conducta, por esta razón es crucial utilizar estrategias que fomenten comportamientos adaptativos en el aula. añadir a bibliografía. Curwin y Mendler (2007), proponen cambiar los modelos de conducta basados en la obediencia por modelos de responsabilidad dirigidos a mostrar comportamientos apropiados a través de buenos ejemplos. Además, señalan que es más efectivo enseñar a los alumnos cómo deben actuar que simplemente reprenderlos por comportamientos inadecuados.

En el sistema tradicional el docente se pregunta qué regla se rompió, quién es el responsable y cuál es el castigo, sin embargo, la disciplina restaurativa se enfoca en entender qué ocurrió, quiénes han sido afectados y en determinar cómo se va a solucionar la situación (Smith et al, 2015). Cuando un estudiante se comporta mal en clase y es expulsado nada se resuelve, pero cuando utilizamos prácticas restaurativas y nos enfocamos en la prevención de las conductas disruptivas las relaciones se restauran y se construye comunidad (Watchel, 2013). Entre las acciones preventivas se incluyen la creación de un ambiente seguro, una adecuada intervención tutorial y la formación en habilidades sociales del profesorado (Calero, 2012). Esto permitirá que los conflictos se resuelvan mediante un diálogo asertivo, promoviendo una convivencia basada en el respeto y la tolerancia.

El Manual de Alfabetización del Cuerpo de Paz (Corps 2008), destaca algunas ideas clave para una gestión efectiva de la conducta. En primer lugar, los maestros deben compartir con los alumnos la visión del comportamiento esperado desde el comienzo del curso. Enseñar y acordar estos comportamientos permitirá enfocarse más en la enseñanza y menos en la corrección disciplinaria. Curwin y Mendler (2007), citan el trabajo que Stanley Coopersmith (1967, 1975) realizó con la finalidad de proporcionar un modelo para que los educadores desarrollen enfoques, técnicas y estrategias que fomenten la responsabilidad en los jóvenes. En sus investigaciones Coopersmith (1967, 1975) encontró que los estudiantes con alta autoestima tenían cuatro características en sus entornos familiares que los diferenciaban de los demás y que se pueden incorporar a

las aulas para mejorar la conducta:

- **Calidez:** hacer que el aula sea un lugar acogedor con gestos simples como saludar a los estudiantes en la puerta, enviar notas de agradecimiento, conocer sus intereses, usar el humor, escuchar y dar retroalimentación positiva.
- **Límites claramente definidos:** establecer reglas claras que promuevan valores de no violencia, cooperación y respeto acordes a los objetivos educativos.
- **Atmósfera democrática:** involucrar a los alumnos en la creación de reglas y consecuencias da un sentido de responsabilidad y participación en el aprendizaje.
- **Habilidades para la toma de decisiones y resolución de conflictos:** utilizar los conflictos como oportunidades para enseñar soluciones alternativas y respuestas adecuadas, para ello es esencial modelar el comportamiento.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 Aprendizaje social y modelado

El aprendizaje social, formulado por Bandura (1987), sostiene que los individuos adquieren comportamientos observando e imitando las acciones de otros. En el contexto escolar, esto implica que el docente no solo enseña contenidos, sino también modos de actuar, relacionarse y convivir.

“Los niños aprenden observando el comportamiento de los adultos y las consecuencias que éste conlleva” (Bandura y Walters, 1974, p. 32). Por tanto, enseñar conductas adecuadas requiere demostrar explícitamente lo que se espera de ellos, practicarlo y reforzarlo de forma positiva. El modelado de procedimientos y rutinas constituye una aplicación práctica de esta teoría, ya que permite que los alumnos comprendan de manera clara las expectativas de comportamiento, reduzcan la incertidumbre y participen activamente en la construcción de un entorno ordenado y colaborativo.

2.2 Estrategias proactivas y refuerzo positivo

Según Sprick y Schleich (2013), la gestión eficaz del aula se apoya en estrategias **proactivas** que previenen los problemas antes de que aparezcan. Entre ellas destacan la enseñanza explícita de rutinas, el uso del refuerzo positivo y la corrección inmediata de las conductas inadecuadas desde un enfoque constructivo.

El elogio y el reconocimiento de las buenas prácticas resultan esenciales. Rafi, Ansar y Sami (2020) concluyen que las estrategias de refuerzo positivo aumentan la motivación, mejoran la autoestima y promueven la autorregulación.

2.3 Educación emocional y prácticas restaurativas

El desarrollo de habilidades emocionales es un componente clave en la prevención de conductas disruptivas. Durlak et al. (2011) señalan que los programas de aprendizaje socioemocional favorecen el rendimiento académico y reducen los problemas de conducta.

Por otro lado, las prácticas restaurativas (Wachtel, 2013) invitan al diálogo, la reparación del daño y la reflexión colectiva, promoviendo el sentido de comunidad y la empatía entre iguales. Incorporarlas al aula con-

tribuye a consolidar un clima de respeto y responsabilidad compartida.

3. OBJETIVOS

Objetivo general:

- Desarrollar actuaciones metodológicas que prevengan y reduzcan las conductas disruptivas en el aula, promoviendo un ambiente de aprendizaje seguro, estructurado y positivo.
- Objetivos específicos:
- Modelar procedimientos y rutinas que guíen las transiciones escolares.
- Comunicar de forma clara las expectativas de comportamiento.
- Incorporar estrategias preventivas de conducta.
- Favorecer el cumplimiento de las normas mediante el diálogo y el refuerzo positivo.
- Fomentar la autorregulación, la empatía y el bienestar emocional.

4. DESARROLLO METODOLÓGICO

La LOMLOE enuncia principios pedagógicos como garantizar la participación y la convivencia, la atención personalizada y la educación para la paz, para ello se presta especial atención a la orientación educativa a través de la acción tutorial y de la educación emocional y en valores. Para alcanzar los objetivos descritos en el punto anterior se llevarán a cabo las siguientes actuaciones metodológicas:

Durante los 15 primeros días de clase se modelan con los estudiantes los captadores de atención y los procedimientos que utilizaremos para guiar las transiciones y rutinas propias del centro escolar durante el curso (entrar al colegio, salir al recreo, trabajar en equipo, etc.). Para ello seguiremos un ciclo de modelaje estructurado y previamente planificado en el que realizaremos demostraciones claras y repetidas de los procedimientos que queremos establecer. Este modelaje consta de los siguientes pasos:

Paso 1: Enseñar: Maestro enseña (yo hago). Para comenzar el maestro muestra y modela el procedimiento deseado a toda la clase. Para comprobar la comprensión pedimos a los alumnos que coloquen el “pulgar arriba” si todo está claro, el “pulgar de lado” si aún hay dudas y el “pulgar abajo” si no lo han comprendido.

Paso 2: Practicar: Maestro-alumno / Alumno-alumno (nosotros hacemos). Posteriormente el maestro modela el procedimiento con un solo alumno delante de toda la clase. Los alumnos practican en parejas y levantan el dedo pulgar para indicar que han finalizado. Mientras los alumnos practican el maestro se mueve por el aula para proporcionar apoyo y comprobar que han comprendido el proceso.

Paso 3: Reforzar: Maestro-alumnos. En tercer lugar, algunos alumnos seleccionados muestran al resto de la clase lo que han practicado. De esta manera tendremos la oportunidad de comprobar si han comprendido el proceso y podremos proporcionar retroalimentación si fuera necesario.

Paso 4. Rutina (los alumnos hacen): los alumnos interiorizan el procedimiento. Se repete y recuerda el proceso durante momentos puntuales el curso. Es importante reflexionar sobre las normas de clase todos los días o al menos en varias ocasiones durante la semana.

Un componente esencial es el uso de captadores de atención para guiar las transiciones en el aula y facilitar el cumplimiento de las normas. Esta técnica promueve la anticipación, comunica nuestras expectativas de comportamiento y mejora la atención de los alumnos. Se utilizan para diferentes propósitos: pedir silencio, captar la atención, indicar el fin de una tarea, etc. Utilizar diversos tipos de captadores motiva a los alumnos, añade distensión a las sesiones y fomenta un clima positivo de aula. Además, contribuye a que las transiciones sean más efectivas, positivas y relajadas, reduciendo el número de interrupciones y proporcionando un mayor aprovechamiento del tiempo dedicado al aprendizaje. Los captadores de atención incluyen sonidos, gestos y consignas breves.

Dentro de los captadores de atención sonoros, utilizamos instrumentos de música como campanitas, chinchines, timbres, pequeños metalófonos, etc. Realizamos gestos como mostrar la mano levantada, o formaremos un “animalito” con la boca cerrada y las orejas levantadas (unimos dedos corazón, anular y pulgar y levantamos el menique y el índice) para pedir silencio. Los captadores de atención orales, consisten en frases breves o consignas, que los alumnos completan o repiten después del maestro, a veces también van acompañados de gestos. Una vez trabajados, los imprimimos y los situamos en un lugar visible del aula junto a las normas de clase para hacerlos accesibles a todos los alumnos. Estos son algunos ejemplos de las consignas que utilizamos en el aula:

4.1. Consignas para pedir silencio y redirigir la atención:

Maestro: ¡Clase, clase! ----- Alumnos: ¡Sí, sí!

Maestro: ¡Ojos en mí! ----- Alumnos: ¡Ojos en ti!

Maestro: ¡Dame cinco! ----- Alumnos: levantan la mano

Consignas para terminar una actividad:

Maestro: ¡Atención! ----- Alumnos: ¡Congelación! (los alumnos se quedarán quietos hasta que el maestro indique que se pueden mover)

Maestro: ¡Manos arriba! ----- Alumnos: ¡Manos de paz!

Maestro: toca una campanita u otro instrumento

Consignas para controlar el volumen de clase:

Maestro: ¡Uno, dos! ----- Alumnos: ¡Bajo la voz!

Consigna para trabajar en pareja:

Maestro: ¡Pan y Mantequilla! ----- Alumnos: ¡Pan y mantequilla!

Consigna para trabajar en equipo:

Maestro: ¡Somos una piña! ----- Alumnos: ¡Somos una piña!

Consignas para hacer la fila:

Maestro: ¡Una fila quiero ver! ----- Alumnos: ¡Más derecha que una flecha!

Consignas para alabar buenas prácticas:

Maestro: ¡Ole y ole! ----- Alumnos: ¡Guacamole!

Consigna para que tengan tiempo de pensar:

Maestro: ¡Dile al coco! ----- Alumnos: ¡Qué piense un poco!

Consignas empleadas por los alumnos:

Levantar un dedo (índice): soy voluntario, quiero participar

Levantar dos dedos: tengo una duda, necesito ayuda

Levantar tres dedos: necesito ir al baño

Otro aspecto clave para prevenir conductas disruptivas es la utilización de un plan de procedimientos y rutinas. Para llevarlo a cabo, planificamos sesiones en las que modelamos, de nuevo apoyándonos de la proyección de diapositivas, las expectativas de comportamiento para diferentes situaciones y lugares del centro escolar.

Este modelaje está basado en la propuesta de Colvin y Lazar (1997) y consta de los siguientes pasos:

Paso 1. Especificar el lugar o situación y repasar las normas generales del centro. Para revisar las normas generales del centro utilizaremos dos lemas, “**En el colegio somos cuidadosos, responsables y respetuosos**” y “**Una clase feliz**”, animando a los alumnos a compartir sus opiniones y emociones al respecto.

Paso 2. Enseñar las expectativas de comportamiento en localizaciones específicas. Para ello nos apoyaremos en los tres adjetivos de nuestro lema: “En el colegio somos **cuidadosos, responsables y respetuosos**”.

Paso 3. Dialogar sobre por qué las normas son importantes. En este paso reflexionamos con los alumnos sobre los efectos de determinados comportamientos, formulando preguntas que promuevan el diálogo y favorezcan la empatía y la expresión de sus ideas, emociones y puntos de vista.

Paso 4. Proporcionar buenos y malos ejemplos de conducta. En este paso modelamos con los alumnos buenos y malos ejemplos de conducta en la escuela y los invitamos a compartir con la clase sus puntos de vista.

Paso 5. Incorporaremos práctica y seguimiento. Para ello practicamos y repetimos los procedimientos a través de situaciones reales del centro (hacer una fila, ir a la biblioteca, etc.), de juegos de rol y de conversaciones grupales para que los alumnos los interioricen. Con estas actividades propiciamos que desarrollen la empatía, expresen sus emociones y respeten la convivencia.

Durante este paso, reforzamos el aprendizaje elogiando y dando protagonismo a las conductas apropiadas y redireccionando las negativas con apoyo y diálogo. Para ello utilizamos enunciados como: “Muy bien, has hecho la fila rápidamente y en silencio” y aplicamos feedback correctivo y positivo: “Vamos a intentarlo de nuevo con un nivel de voz más bajo”.

Otro aspecto clave es propiciar **el cumplimiento de las reglas** del centro promoviendo la responsabilidad y las prácticas democráticas. Para ello, involucraremos a los alumnos en la creación de las normas de clase dialogando sobre la importancia de mostrar comportamientos respetuosos y positivos. Utilizaremos elogios y pequeñas recompensas (pegatinas, puntos, tickets para sorteos...) por su cumplimiento y se establecerán consecuencias claras para las conductas disruptivas de acuerdo con la normativa del centro. Las normas estarán situadas en un lugar visible y nos encargaremos de revisarlas a lo largo del curso. Por otro lado, es importante designar alumnos responsables para la realización de tareas como borrar la pizarra, repartir el material, jefes de fila, encargados de orden, etc. Estos roles rotan cada dos semanas entre todos los alumnos y en este caso, también nos aseguraremos de proporcionar material impreso que ocupará un lugar visible y accesible en el aula. Realizar estas tareas promueve que se involucren activamente en su aprendizaje, los hará responsables y fomentará el respeto por la convivencia y por los valores democráticos.

En el aula proporcionaremos y **practicaremos con los alumnos técnicas de autorregulación** que fomenten su bienestar emocional. Para conseguirlo, realizaremos actividades de respiración profunda y relajación, incorporando descansos activos que pueden consistir en ejercicios de movimiento, como bailes breves y estiramientos. Estas actividades se pueden realizar al cambiar de asignatura o de tarea, al subir del recreo o cuando percibamos que necesitan reconectar o descansar. Su realización no requerirá más de 5 minutos por lo que se pueden incorporar con facilidad a las sesiones. Llevarlas a cabo ayudará a los alumnos a mejorar su concentración, su autorregulación y su estado de ánimo.

Para prevenir las conductas negativas y enfatizar las positivas, realizaremos actividades que promuevan la **colaboración la empatía, el compañerismo y el respeto mutuo**. Algunas de estas actividades pueden estar relacionadas con fechas señaladas como el Día de la Paz, Acción de Gracias, la Navidad, El Día del Amor y la Amistad, etc. Realizaremos actividades de grupo que requieran colaboración y comunicación, ayudando a

los alumnos a desarrollar habilidades que promuevan la resolución pacífica de conflictos, la colaboración y el trabajo en equipo. Para comprobar el cumplimiento de los objetivos utilizaremos la siguiente tabla:

Tabla 1.

Evaluación del cumplimiento de los objetivos

| EVALUACIÓN DE LOS OBJETIVOS | | |
|---|---|---|
| OBJETIVO ESPECÍFICO | CRITERIOS DE EVALUACIÓN | SITUACIÓN/DÍA INSTRUMENTOS EMPLEADOS |
| 1. Modelar procedimientos y rutinas para guiar las transiciones propias del centro escolar. | Los alumnos realizan los procedimientos adecuadamente 1 2 3 4 5 | Observación |
| 2. Dar a conocer a los alumnos las expectativas de comportamiento. | Los alumnos conocen y aplican las expectativas de comportamiento 1 2 3 4 5 | Observación |
| 3. Incorporar estrategias preventivas de conducta. | El número de conductas disruptivas se ha reducido 1 2 3 4 5 | Observación |
| 4. Favorecer el cumplimiento de las normas, mejorar la convivencia y el rendimiento escolar. | Los alumnos aplican las normas establecidas 1 2 3 4 5 Las normas han mejorado la convivencia entre los alumnos 1 2 3 4 5 Las normas establecidas han contribuido a mejorar el rendimiento de los alumnos 1 2 3 4 5 | Observación |
| 5. Facilitar al alumnado dinámicas y procedimientos que fomenten la reflexión, el bienestar emocional y las habilidades de autorregulación. | Los alumnos incorporan técnicas de autorregulación 1 2 3 4 5 Los alumnos han mejorado sus habilidades de autorregulación 1 2 3 4 5 | Observación |
| Áreas de mejora identificadas: | | |
| Estrategias de mejora: | | |

Nota. Esta tabla muestra los objetivos, los criterios y los instrumentos de evaluación utilizados. Fuente: Inmaculada García Madrid, año 2025.

5. CONCLUSIONES

La aplicación de estas estrategias genera efectos visibles en el clima de aula. Se reduce el número de interrupciones, aumenta la participación y mejora la cooperación entre iguales. El alumnado se muestra más autónomo y consciente de las normas, mientras que el docente puede dedicar más tiempo efectivo al aprendizaje.

Como señalan Hannigan y Hannigan (2016), “los estudiantes se comportan mejor cuando saben exactamente qué se espera de ellos” (p. 52). Esta afirmación refleja el impacto del modelado como herramienta de prevención y promoción del bienestar escolar.

Asimismo, la implicación activa del alumnado en la creación de normas y la práctica de rutinas fomenta un ambiente democrático, respetuoso y predecible, en el que cada estudiante comprende su papel en la convivencia.

La enseñanza explícita de rutinas y procedimientos constituye una herramienta metodológica eficaz para prevenir las conductas disruptivas y fortalecer la convivencia en Educación Primaria.

El **modelado conductual**, acompañado de **refuerzos positivos** y **actividades de autorregulación**, proporciona a los alumnos seguridad, estructura y oportunidades reales de aprender a comportarse de forma adecuada.

Este enfoque promueve la autonomía, la responsabilidad compartida y el respeto mutuo, sentando las bases para un aprendizaje significativo y un clima escolar positivo. Su implementación puede extenderse al conjunto del centro educativo, favoreciendo la coherencia y la continuidad en las prácticas docentes.

6. REFERENCIAS

- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A., & Walters, R. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Universidad.
- Barrera, M., y Flores, P. (2008). *Estrategias de manejo conductual en el aula*.
- Colvin, G., & Lazar, M. (1997). *The effective elementary classroom: Managing for success*. Sopris West.
- Corps, P. (2008). *Classroom Management*. Washington: Information Collection and Exchange.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. Freeman.
- Coopersmith, S. (1975). *Developing motivation in young children*. Albion.
- Curwin, R.L, Mendler, A.N. (2007). *Beyond obedience: A discipline model for the long term*. School Practice. <https://cyc-net.org/cyc-online/cycol-0706-curwin.html>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Gotzens, C. (2001). *La disciplina escolar: prevención e intervención en los problemas del comportamiento escolar*. Barcelona: Horsori.
- Hannigan, J., & Hannigan, B. (2016). *Building behavior: The educator's guide to evidence-based initiatives*. Corwin.
- Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) (2014). Organización para la Cooperación

y el Desarrollo Económico. Disponible en:https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/talis-2013-estudio-internacional-de-la-ensenanza-y-elaprendizaje_171240/edicion/pdf-181772/

Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) (2018). Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Disponible en: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis/talis-2018/informes-espanoles.html>

Mena, I., Jáuregui, P., Moreno, A y Müller, N. (2015). Cada quien pone su parte: Conflictos en la escuela. SM.

Rafi, A., Ansar, A., & Sami, M. A. (2020). The implication of positive reinforcement strategy in dealing with disruptive behaviour. *Journal of Rawalpindi Medical College*, 24(2), 173–179.

Smith, D., Fisher, D., & Frey, N. (2015). Better than carrots or sticks: Restorative practices for positive classroom management. ASCD.

Sprick, R., & Schleich, K. (2013). CHAMPs: A proactive approach to classroom management. Alaska Staff Development Network.

Villalobos, X. (2011). Reflexión en torno a la gestión de aula ya la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizajes. *Revista iberoamericana de educación*, 55(3), 1-7. DOI:10.35362/rie5531590

Wachtel, T. (2013). Defining restorative practices. International Institute for Restorative Practices.

Atención a la diversidad en la educación infantil bilingüe

ANTONIO DANIEL JUAN RUBIO 

Universidad de Granada

RESUMEN

La educación bilingüe española está adquiriendo una importancia creciente en todos los ciclos educativos, especialmente en Educación Infantil, etapa en la que los alumnos presentan una gran diversidad de aprendizajes, necesidades e intereses. Con el fin de explorar la relación entre la atención a la diversidad y el bilingüismo, hemos analizado la legislación educativa vinculante en ambos ámbitos, investigado el enfoque “Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera” (AICLE) y las aportaciones realizadas por especialistas en la materia. Tras esta investigación, surgió la necesidad de averiguar cómo la enseñanza bilingüe tradicional que se utilizaba en las aulas puede adaptarse a las necesidades de los alumnos y favorecer su inclusión. Para ello, se realizó un estudio empírico con profesores en activo de centros bilingües de la provincia de Alicante. El análisis de las opiniones de los profesores ha puesto de manifiesto que las técnicas y recursos propuestos por el enfoque metodológico AICLE pueden ser las herramientas idóneas para la inclusión de los alumnos en el aula bilingüe. Así, la mayoría de los profesores encuestados reconocen utilizar en sus aulas técnicas como el andamiaje, los recursos TIC o el método audiolingual, adaptándose a las necesidades de los niños y siempre andamiadas por los profesores. Además, las respuestas a la encuesta mostraron que los centros deberían reflejar esta inclusión en los currículos bilingües, una realidad cada vez más presente en las aulas.

Palabras clave: *atención a la diversidad, educación bilingüe, AICLE, educación infantil, sistema bilingüe español*

ABSTRACT

Spanish bilingual education is becoming increasingly important at all stages of education, especially in Early Childhood Education, a stage in which pupils have various learning styles, needs and interests. To explore the relationship between attention to diversity and bilingualism, we analyzed the binding educational legislation in both areas, researched the ‘Content and Language Integrated Learning’ (CLIL) approach, and reviewed contributions made by specialists in the field. Following this research, the need arose to determine how traditional bilingual teaching used in classrooms can be adapted to the pupils’ needs and promote their inclusion. To this end, an empirical study was conducted with in-service teachers from bilingual schools in the province of Alicante. Analysis of the teachers’ opinions showed that the techniques and resources proposed by the CLIL methodological approach may be ideal tools for fostering inclusion of students in the bilingual classroom. Most of the teachers surveyed acknowledged using techniques such as scaffolding, ICT resources or the audiolingual method in their classrooms, adapting to children’s needs and always supported by the teachers. In addition, the responses to the survey indicated that schools should reflect this inclusion in their bilingual curricula, as it is an increasingly common reality in classrooms.

Key words: *attention to diversity, bilingual education, CLIL, early childhood education, Spanish bilingual system*

1. INTRODUCCIÓN

El siguiente capítulo surge de la experiencia docente y académica acumulada en los últimos años, que nos han permitido conocer y profundizar en cómo implementar el enfoque metodológico de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE) en el aula. AICLE es un término acuñado por David Marsh como “una pedagogía lingüística centrada en el significado, que contrasta con aquellas que se centran en la forma” (2002, p. 49). Este enfoque enseña contenidos significativos que los alumnos adquieren, prestando atención a todo el proceso de aprendizaje, en contraposición a lo que ocurre en las aulas donde se aprende una segunda lengua recreando artificialmente la práctica y la consolidación del vocabulario y las estructuras lingüísticas. La necesidad de mejorar el nivel de una lengua extranjera en el aula ha llevado a diferentes administraciones educativas a fomentar que los centros escolares implementen el enfoque metodológico AICLE. Destaca sobre todo un informe publicado por la Comisión Europea indicando que “algo más de la mitad de los europeos son capaces de mantener una conversación en al menos una lengua adicional, una cuarta parte son capaces de hablar al menos dos lenguas adicionales y uno de cada diez domina al menos tres” (2012, p. 7).

La creciente incorporación de este enfoque metodológico en las aulas españolas aumenta el interés por la cultura de la lengua que se aprende (normalmente el inglés) y desarrolla las actitudes multilingües de los alumnos. El potencial del AICLE beneficia a los alumnos gracias a la mayor calidad de la enseñanza y a la información significativa y comprensible que reciben. Los estudios de Lasagabaster y Doiz (2015) y García Fernández y Ruiz-Gallardo (2016) muestran que los estudiantes que aprenden ciencias a través del AICLE están más motivados para aprender.

Debido al gran auge del AICLE y la enseñanza bilingüe en las aulas, el objetivo principal de este capítulo es analizar cómo la legislación actual aborda la atención a la diversidad a través de la enseñanza bilingüe en la Educación Infantil. Los objetivos específicos son evaluar las diferentes técnicas presentadas a través del AICLE como recurso para la inclusión de los alumnos y conocer la percepción de los profesores de Educación Infantil en relación con la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) en la enseñanza bilingüe.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Evolución de la Educación Bilingüe en Europa y España

El bilingüismo es un concepto muy utilizado en el ámbito educativo, aunque sin una definición clara. En el ámbito de la educación, podemos encontrar diferentes formas de definir este concepto, con definiciones más estrictas que definen el bilingüismo como el dominio nativo de dos idiomas o definiciones más laxas que consideran bilingües a cualquier persona que tenga un conocimiento mínimo de un segundo idioma.

Gottardo y Grant consideran que “el bilingüismo debe considerarse como un continuo, en el que se puede tener diferentes niveles de dominio de dos idiomas, independientemente de cómo y cuándo se hayan adquirido” (2018, p. 1). Castey y Paz-Albo sugieren que “los niños adquieren una segunda lengua con más facilidad que los adultos porque el compromiso con los sonidos y patrones nativos aún es incompleto durante los primeros años de vida” (2020, p. 153).

Djumabaeva y Kengboyeva (2021, p. 53) definieron el bilingüismo como “el conocimiento perfecto de dos lenguas o de una lengua literaria concreta y su dialecto. Se produce por demanda social o por alguna razón. Su formación natural se debe también al hecho de que dos o más personas viven en el mismo estado”.

En vista de la diversidad de definiciones que puede tener el concepto de bilingüismo, es importante analizar cómo se ha implementado en el sistema educativo español, convirtiéndose en una metodología que tiene tanto defensores como detractores. Pero antes de comenzar este análisis, vale la pena hacer una distinción entre bilingüismo y enseñanza bilingüe.

El bilingüismo no funciona y no puede funcionar por la sencilla razón de que el bilingüismo en las escuelas públicas de comunidades monolingües no existe. Lo que podemos encontrar es enseñanza bilingüe. El bilingüismo es una cosa y la educación bilingüe es otra. El bilingüismo se da en entornos en los que los alumnos están constantemente expuestos a dos lenguas, mientras que en las escuelas de comunidades monolingües los alumnos solo están expuestos a la lengua extranjera durante el breve periodo de tiempo que pasan en la escuela. Por eso no podemos hablar de bilingüismo, es un error (Gisbert, 2021).

3. AICLE EN EDUCACIÓN INFANTIL

La sociedad multicultural y diversa de hoy en día nos invita a tender puentes entre culturas a través de la comunicación y el diálogo, y la mejor herramienta para ello es el lenguaje, ya que es el medio de transmisión de la cultura, el pensamiento y el conocimiento. Para establecer una red de comunicación entre diferentes culturas y países, es necesario dotar a la población de las herramientas necesarias, por lo que la etapa de Educación Infantil es tan importante, ya que marca el inicio de la construcción de conocimientos y habilidades, así como la semilla de valores como la tolerancia y el respeto hacia los demás (Pastor Adrián, 2019).

AICLE es un enfoque metodológico para facilitar la comunicación entre culturas, ya que el inglés es la lengua franca (Ruiz de Pascual, 2018). La integración de una lengua extranjera en el aula de Educación Infantil requiere la programación y planificación de ciertos aspectos metodológicos, como rutinas, actividades y el uso de materiales. Esto debe basarse siempre en la afectividad, la confianza y la comunicación, evitando tensiones o situaciones que puedan provocar bloqueos en los alumnos y que puedan conducir al desarrollo de actitudes negativas hacia el aprendizaje de idiomas.

En el caso de cualquier enseñanza que se lleve a cabo en la etapa de Educación Infantil, es necesario tener en cuenta la diversidad del ritmo de aprendizaje, así como la adquisición de conocimientos. En el caso del aprendizaje de una segunda lengua, es necesario que los alumnos tengan una gran exposición a ella, a través de diferentes recursos y materiales como cuentos, vídeos, canciones, tarjetas didácticas, entre otros (Otto y Cortina Pérez, 2023). En la primera exposición a nuevos contenidos, los alumnos suelen ser espectadores, donde comprenden e interiorizan los contenidos que se les muestran, pero aún no tienen la capacidad de producir mensajes en esta segunda lengua. Con mucho trabajo, comenzarán a producir oralmente los sonidos de las palabras que han escuchado, analizarán su producción y lograrán decir todo lo que han aprendido de forma clara y correcta.

En este contexto, la exposición constante de un alumno a una segunda lengua a una edad temprana podría ayudarlo a convertirse en bilingüe desde una edad temprana. Esto hace que sea muy necesario elegir el tipo adecuado de materiales o actividades para utilizar con los alumnos. El enfoque metodológico AICLE invita al uso de materiales reales (*realia*) y situaciones naturales de comunicación en la segunda lengua, lo que ayuda a los alumnos a interiorizar los conocimientos. A la hora de planificar, es importante tener en cuenta cómo interactuamos con los alumnos en esta segunda lengua. Es necesario adaptar la forma de hablar para que les resulte comprensible, haciéndolo de forma motivadora y valorando los aspectos sociolingüísticos de la comunicación (López, 2019).

Por ello, en la enseñanza bilingüe, para aprender un idioma, lo más recomendable es interactuar con otras personas, escuchando e imitando su forma de pronunciar y emitir sonidos, por eso es tan importante contar

con hablantes nativos que acerquen a los alumnos a la L2 de forma práctica y que puedan ser un referente cultural (Alvira y González-Dorio, 2017).

Asimismo, en Educación Infantil, los profesores necesitan captar la atención de los alumnos, por lo que es necesario buscar y encontrar recursos que ayuden a acercarlos a una segunda lengua, motivarlos y ayudarles a aprender. Para los alumnos de esta edad, los recursos más motivadores son los cuentos, las representaciones teatrales, los juegos de rol, sin olvidar el uso de muñecos o marionetas que pueden ser su guía o punto de referencia en el aula (Asorey Zorraquino y Gil Alejandro, 2019). Todos los recursos deben analizarse y estudiarse en detalle para evaluar la idoneidad de su uso en el aula, el tipo de contenido que se va a enseñar y la forma de enseñarlo.

4. LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN INFANTIL BILINGÜE

La atención a la diversidad es esencial para alcanzar los objetivos de la educación bilingüe. Las escuelas bilingües deben implementar un proyecto lingüístico escolar destinado a contribuir al desarrollo de las habilidades comunicativas lingüísticas de los alumnos. Y para implementar el proyecto bilingüe en cada centro se deben realizar pruebas de diagnóstico para determinar el nivel de los alumnos y que sirvan de guía al personal docente (Álvarez Zamora y Paniagua Vel, 2020). Además, este proyecto debe integrarse en el currículo del centro, permitiendo la coordinación de todo el personal docente para mejorar la competencia comunicativa de los alumnos.

En relación con la atención a la diversidad, atender a la diversidad del alumnado requiere una planificación y una organización global, en la que se tengan en cuenta estrategias tanto dentro como fuera del aula, como la adaptación del currículo a las necesidades de cada alumno, así como la cooperación entre la escuela y el entorno (Del Carmen y Viera, 2020).

Según Pujolás (2021), responder a la diversidad de los alumnos en el aula tiene como objetivo garantizar que todos los alumnos alcancen el éxito académico y aumenten su motivación, garantizando su adaptación e incorporación a la vida escolar, a través de un clima positivo que favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula y en la escuela.

A nivel del aula, los profesores deben elaborar su Programa de Aula, que incluye la metodología bilingüe que se va a utilizar, los objetivos, la organización y secuenciación de los contenidos, la metodología y los criterios de evaluación. Dentro de este programa, también deben registrarse las acciones y medidas que se van a implementar para atender a la diversidad (Rodríguez, 2018).

Según Jiménez y Vilá (2019), para una inclusión efectiva, se pueden implementar diferentes estrategias metodológicas dentro del enfoque metodológico AICLE, tales como:

- Aprendizaje cooperativo: promover las relaciones entre compañeros en el contexto del aula, aprender a través de sus intereses, aprender unos de otros.
- Las actividades que se realicen en el aula deben estar graduadas en dificultad y ser variadas para animar a todos los alumnos a participar según su nivel de competencia.
- Fomentar el uso de diferentes estructuras de aprendizaje, trabajando individualmente, en grupos pequeños o en grupos grandes, utilizando diferentes técnicas de andamiaje para facilitar su aprendizaje.
- Diferentes estrategias metodológicas como el aprendizaje basado en proyectos, centros de interés o talleres, entre otros.

En Educación Infantil, la diversidad es mayor que en cualquier otra etapa, ya que los alumnos se encuentran en pleno desarrollo y presentan diferencias en el ritmo y la adquisición de conocimientos. Para describir estas necesidades educativas, hemos seguido las pautas propuestas por Cano et al. (2021), quienes establecieron varios puntos clave.

El primer punto se refiere al desarrollo del lenguaje. Los trastornos del lenguaje son trastornos que dificultan la comunicación lingüística, afectando a aspectos del lenguaje, intelectuales y de la personalidad, por lo que el centro debe trabajar cada necesidad de forma individualizada para minimizar los efectos en la medida de lo posible. Otros problemas relacionados con el desarrollo del lenguaje pueden ser que los niños tengan un vocabulario deficiente para su edad o dificultades para comprender el significado de los mensajes. Esto provoca problemas para mantener una conversación o llevar a cabo acciones, lo que genera una gran frustración.

El segundo punto incluye las dificultades relacionadas con la audición. En relación con las necesidades derivadas de las dificultades auditivas, debemos diferenciar entre la sordera, la audición no funcional que no permite la adquisición del lenguaje, y la hipoacusia, una audición deficiente que permite la adquisición del lenguaje a través de la audición.

El tercer punto se refiere a las necesidades de apoyo educativo relacionadas con la visión. Cuando hablamos de limitación visual, debemos distinguir entre la ceguera, que es la ausencia total de visión, y el déficit visual, la alteración en los ojos o en las vías de conducción del impulso visual que provoca una disminución de la visión (Salvador Mata, 2021). Las personas con discapacidad visual conservan una visión residual útil para su vida cotidiana (desplazarse, realizar tareas domésticas, leer, etc.).

El cuarto punto hace hincapié en las necesidades de apoyo educativo relacionadas con el desarrollo cognitivo. La discapacidad intelectual conlleva una serie de limitaciones en las habilidades que los alumnos aprenden en su vida diaria y que les permiten responder a diferentes situaciones. Se caracteriza tanto por limitaciones en los movimientos corporales, por lo que su autonomía se verá reducida, como por necesidades relacionadas con las habilidades lingüísticas y comunicativas, además de que pueden necesitar apoyo en las relaciones sociales con el entorno.

El quinto punto ilustra las necesidades de apoyo educativo relacionadas con el área motora. La discapacidad motora es una alteración que afecta al control y al movimiento del cuerpo, causando dificultades en el movimiento, el equilibrio, la manipulación, el habla y la respiración de las personas que la padecen. Estas dificultades limitan su desarrollo personal y social. Esta discapacidad en los alumnos de Educación Infantil puede afectar al desarrollo de las habilidades psicomotoras finas y gruesas (Escudero y López, 2021).

El sexto punto se centra en la hiperactividad, la impulsividad y los déficits de atención. En la ley de educación actual, la hiperactividad se registra como una necesidad específica de apoyo educativo. Los niños con esta necesidad suelen ser considerados inicialmente como traviesos y poco trabajadores, y sufren de baja motivación y comprensión por parte de la escuela y la familia. El déficit de atención es la incapacidad de mantener la atención durante un largo periodo de tiempo en la misma tarea, y la hiperactividad es el exceso de actividad motora sin un objetivo específico.

El último punto se centra en el autismo. El autismo es un trastorno generalizado del desarrollo que comienza en la infancia y causa dificultades en todas las áreas, especialmente en las psicológicas y conductuales. Las características distintivas de esta necesidad de apoyo educativo son el trastorno de la comunicación, la interacción social, el déficit cognitivo y ciertos comportamientos característicos del autismo (Alegre De la Rosa, 2020).

5. METODOLOGÍA

Tras revisar la metodología AICLE y su relación con la atención a la diversidad, se presenta a continuación el diseño del estudio desarrollado para conocer la opinión de un grupo de profesores en activo sobre la relación entre la educación bilingüe, en particular el enfoque metodológico AICLE, y la atención a la diversidad. También investigaremos qué tipo de acciones llevan a cabo para favorecer el acceso a la educación bilingüe de aquellos alumnos que necesitan un mayor apoyo y andamiaje por su parte.

5.1 Diseño metodológico

Maxwell (2019) definió la investigación cualitativa como aquella que tiene entre sus propósitos ayudar a comprender las opiniones sobre un tema de las personas que se estudian. Para este tipo de investigación, es necesario que el investigador establezca objetivos básicos que permitan que la investigación se centre en obtener información relevante.

Surge la necesidad de averiguar qué piensan los profesores sobre este tema y qué tipo de técnicas utilizan con frecuencia en sus aulas para adaptar su enseñanza bilingüe a las necesidades de sus alumnos. Y para lograr todo lo anterior, la mejor manera de alcanzar los objetivos establecidos era llevar a cabo un proyecto de investigación cualitativo-descriptivo basado en las opiniones de los participantes, en este caso profesores de Educación Infantil en escuelas bilingües. Esto permitiría la recopilación de datos cualitativos para llevar a cabo un análisis de todas las respuestas dadas, como veremos en las siguientes secciones.

6. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El objetivo principal de este capítulo ha sido analizar y evaluar cómo las diferentes técnicas propuestas a través del AICLE pueden ayudar a los alumnos de Educación Infantil con diversidad educativa a acceder a la L2 de una manera eficaz y práctica. Este estudio surge de la falta de información sobre la relación entre la educación bilingüe y la atención a la diversidad en la etapa de Educación Infantil. Esta falta de información ha creado la necesidad de plantear las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Puede la educación bilingüe ser una herramienta para la inclusión e integración de los alumnos en el aula de Educación Infantil?
- ¿Qué tipo de materiales y recursos educativos bilingües se pueden utilizar para dicha inclusión?
- ¿Necesitan los profesores de Educación Infantil bilingües más formación profesional sobre cómo vincular ambos aspectos?

7. PARTICIPANTES

Esta investigación se llevó a cabo con 24 docentes en activo de ocho centros educativos bilingües ubicados en la Comunidad Autónoma de Valencia, concretamente en la provincia de Alicante. La selección de estos centros se debe a la relación profesional y personal que se ha mantenido con ellos en los últimos años. Todo ello ha facilitado la realización de la investigación con los docentes de Educación Infantil de cada centro.

Para obtener una información más precisa sobre la muestra se plantearon cuatro preguntas al inicio de la encuesta. Estas preguntas estaban relacionadas con su género, número de años de experiencia en Educación

Infantil, el curso en el que imparten clase actualmente y el nivel de inglés que se les ha acreditado para enseñar hasta el momento según el Marco Común Europeo de Referencia.

De la primera pregunta se desprende claramente que la mayoría de los profesores de Educación Infantil son mujeres. De los encuestados, 21 eran mujeres (87.5%) y solo 3 eran hombres (12.5 %). Los años de experiencia de los profesores encuestados muestran una gran variedad. Once encuestados indicaron que su experiencia era inferior a 5 años (45.8%), 3 revelaron que llevaban entre 5 y 10 años trabajando (12.5%), 5 profesores (20.8%) dijeron que su experiencia profesional era de entre 10 y 15 años, 4 profesores (16.6%) entre 15 y 20 años. Por último, solo 1 profesor (4.1%) apuntó que tenía más de 20 años de experiencia. La pregunta 3 muestra en qué año enseñaban los profesores encuestados, en el que se observa una progresión descendente. De los 24 encuestados, 10 daban clase en el curso de 3 años (41.6%), 8 profesores enseñaban (33.3 %) en el curso de 4 años y 6 profesores impartían clase con alumnos de 5 años (25%)

Por último, es necesario tener un nivel adecuado de inglés según el MCER para poder impartir una enseñanza bilingüe adecuada a los alumnos. A esta última pregunta, 4 de los 24 encuestados respondieron que tienen un nivel B1 (16.6%), el nivel mínimo necesario para enseñar en la educación bilingüe. Diez profesores indicaron que tenían un nivel B2 (41.6%) y 9 indicaron un nivel C1 (37.5%). Cabe destacar que solo un encuestado respondió que tenía un nivel C2 (4.1%).

8. INSTRUMENTOS

La selección de los instrumentos de investigación adecuados nos ayudará a obtener la información necesaria para alcanzar los objetivos establecidos al principio. En esta investigación, el instrumento que se utilizará para conocer la opinión de los docentes sobre la relación entre la enseñanza bilingüe y la atención a la diversidad en la Educación Infantil será un cuestionario. Según la definición de García Córdoba, “el cuestionario es un sistema de preguntas racionales, ordenadas de manera coherente, tanto desde el punto de vista lógico como psicológico, expresadas en un lenguaje sencillo y comprensible” (2015, p. 29). Esta herramienta permite recopilar información directamente de las personas que son el centro de interés.

De acuerdo con esta definición, para la presente investigación se ha elaborado un cuestionario a través de la plataforma Google Forms con 4 preguntas sobre datos personales, 4 preguntas sobre la enseñanza bilingüe y 21 preguntas sobre la relación entre la atención a la diversidad y la enseñanza bilingüe en la Educación Infantil. Dentro del cuestionario hay 2 tipos diferentes de preguntas, preguntas de opción múltiple y preguntas de reflexión, en las que los encuestados deben justificar sus respuestas por escrito. El uso de este tipo de instrumento de investigación, a través de una plataforma en línea, ha permitido difundir el cuestionario más rápidamente y facilitar su resolución.

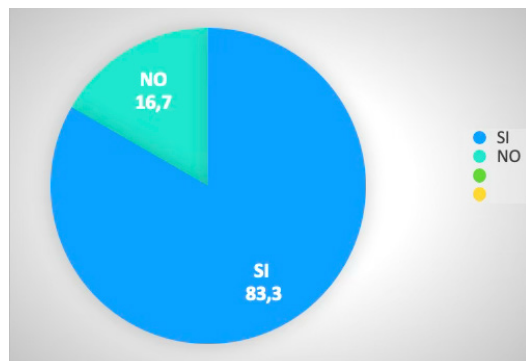
9. RESULTADOS

El análisis de los datos se llevó a cabo de manera rigurosa y objetiva, utilizando los datos proporcionados por la plataforma Google Forms a través de gráficos circulares y volcando los resultados en Excel, lo que permitió un mejor análisis e interpretación de los datos obtenidos.

A continuación, se presentan por separado los resultados de cada una de las preguntas. En las preguntas de reflexión y abiertas, se analizarán los puntos comunes en las respuestas y se destacarán los que se consideren más relevantes.

Figura 1.

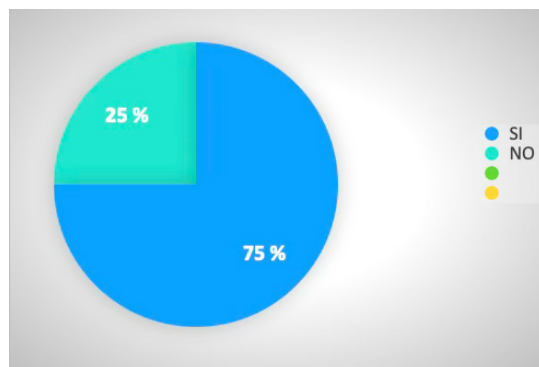
¿Tiene en cuenta la diversidad de los alumnos a la hora de planificar su clase bilingüe?



De los 24 profesores, 20 encuestados (83.3%) respondieron que tienen en cuenta la diversidad de sus alumnos a la hora de planificar su programa bilingüe. Sin embargo, llama la atención el hecho de que 4 profesores (16.7%) indicaron que todos sus alumnos siguen el mismo programa de actividades en clase sin prestar atención a las características individuales de sus alumnos.

Figura 2.

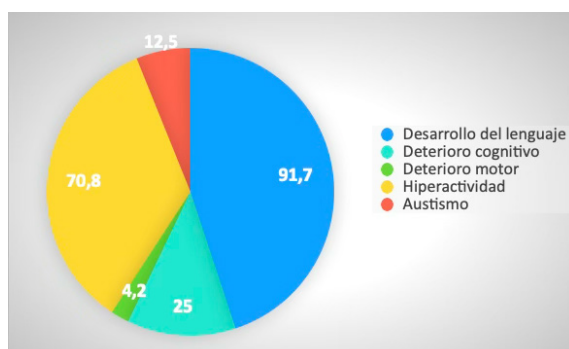
¿Utiliza el enfoque metodológico de enseñanza bilingüe AICLE en su aula?



El gráfico muestra que 18 de los 24 profesores encuestados utilizan el enfoque AICLE (75 %). Los otros 6 encuestados (25 %) indicaron que no utilizan AICLE y tal y como se les solicitó, indicaron qué enfoque bilingüe utilizan, como adaptaciones curriculares personalizadas o enseñanza tradicional. Los profesores que respondieron negativamente, indicaron que utilizan los siguientes enfoques: adaptaciones curriculares personalizadas, introducción del inglés en diferentes momentos o enseñanza tradicional.

Figura 3.

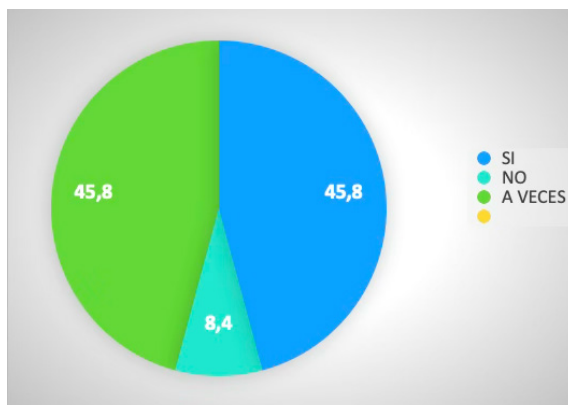
¿Cuáles son las necesidades educativas más frecuentes en su aula?



Las respuestas a esta pregunta difieren, ya que se les permitió elegir o marcar más de una opción. Esto muestra cuáles son las necesidades educativas que los profesores encuestados han tenido en sus aulas de los que 22 han indicado el desarrollo del lenguaje (91.7%), 6 han indicado la discapacidad cognitiva (25%) y la discapacidad motora solo ha sido seleccionada por 1 profesor (4.2%). Así, 17 de los encuestados han seleccionado hiperactividad, impulsividad y déficit de atención (70.8%) y 3 han indicado autismo (12.5%). Curiosamente, ninguna de las personas encuestadas ha indicado la necesidad relacionada con la discapacidad visual.

Figura 4.

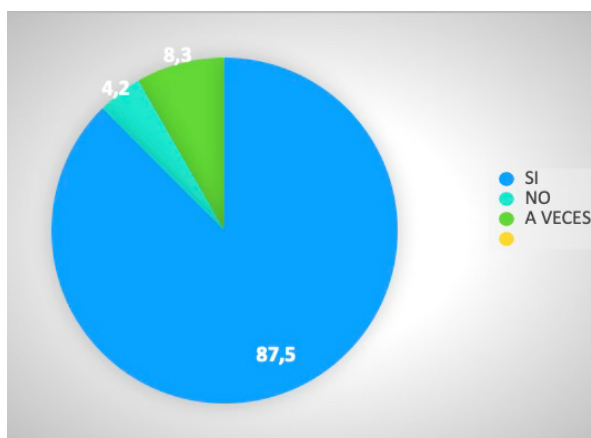
¿Cree que la enseñanza bilingüe que lleva a cabo en su aula atiende a la diversidad de sus alumnos?



Los resultados de esta pregunta muestran un claro empate entre los profesores que creen que su enseñanza bilingüe atiende a la diversidad y los que consideran que solo lo hace en ocasiones, con 11 profesores en ambas respuestas (45.8%). Sin embargo, 2 profesores indican que su enseñanza bilingüe no atiende a la diversidad (8.4%). Es relevante que muchos profesores digan que carecen del tiempo, los recursos y los medios para adaptar su enseñanza bilingüe a sus alumnos con necesidades. Los profesores que indicaron que no lo hacían, señalaron que nunca han tenido que adaptar su enseñanza de manera significativa.

Figura 5.

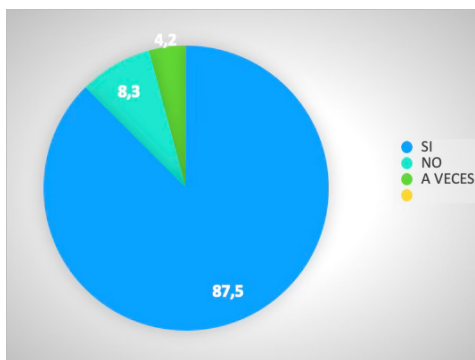
¿Recurre a recursos TIC cuando imparte educación bilingüe?



Los recursos TIC son una parte esencial de la educación hoy en día, por lo que preguntamos a los profesores si recurren a ellos en su enseñanza bilingüe. Una abrumadora mayoría de 21 profesores respondió que sí (87.5%), 2 profesores indicaron que solo a veces (8.3 %) y solo 1 persona marcó que no (4.2%).

Figura 6.

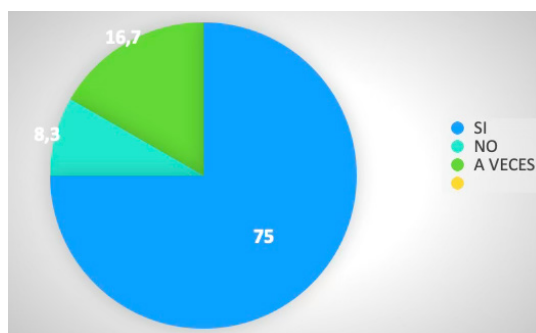
¿Utiliza cuentos o narraciones para involucrar a sus alumnos en la enseñanza de contenidos en una segunda lengua?



Captar la atención de los alumnos y motivarlos en el aprendizaje de la L2 es fundamental. Con este fin, 21 de los encuestados afirman utilizar historias o narraciones (87.5%), 2 indican que solo las utilizan en ocasiones (8.3%) y solo 1 encuestado ha indicado que no las utiliza (4.2%).

Figura 7.

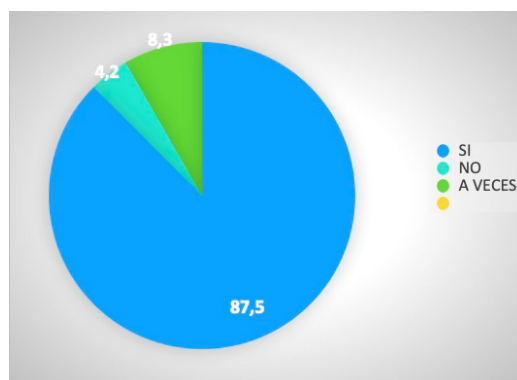
¿Utiliza títeres o marionetas cuando enseña contenidos en una segunda lengua?



El uso de títeres o marionetas puede ayudar a los profesores a enseñar un segundo idioma, especialmente en la etapa de la educación infantil. Por lo tanto, 18 encuestados los utilizan en sus aulas (75%) y 4 de ellos lo hacen ocasionalmente (16.7%). Sin embargo, 2 de los profesores admitieron que no los utilizan (8.3%).

Figura 8.

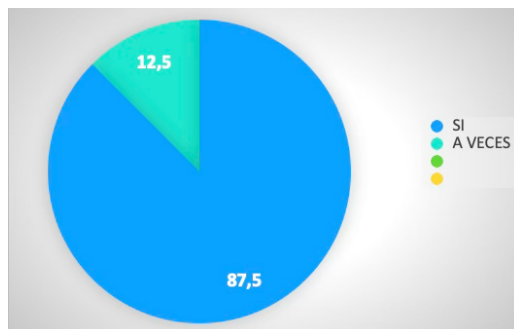
¿Utiliza gestos o expresiones faciales para facilitar la comprensión del segundo idioma a sus alumnos?



Para responder a esta pregunta, 21 de los 24 profesores reconocieron utilizar gestos o expresiones faciales para facilitar la comprensión del segundo idioma por parte de los alumnos (87.5%). Dos de ellos indicaron que solo los utilizan en algunas ocasiones específicas (13.6%) y solo un profesor respondió que no (4.2%).

Figura 9.

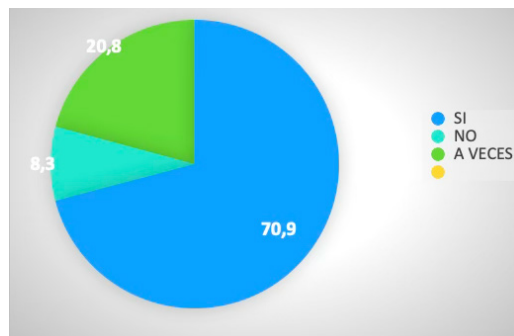
¿Cree que el uso de grupos de trabajo flexibles puede favorecer la inclusión de los alumnos?



El uso de agrupaciones flexibles favorece la relación entre compañeros, por lo que 21 profesores consideran que también ayuda a la inclusión de los alumnos en clase (87.5%), aunque 3 encuestados piensan que solo lo favorece en algunas ocasiones (12.5%). Es interesante señalar que ninguno de los encuestados respondió negativamente a esta pregunta.

Figura 10.

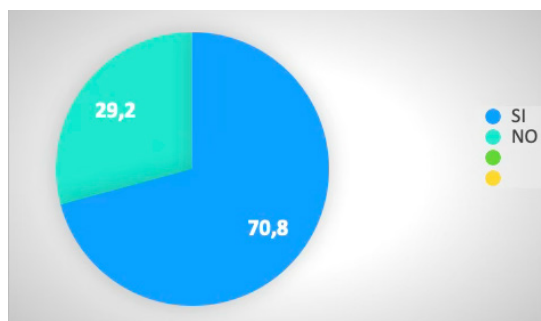
¿Utiliza elementos reales para motivar a sus alumnos?



Dado que motivar a los alumnos es fundamental, el uso de elementos reales puede ayudar a motivar en clase en la etapa de Educación Infantil. Por lo tanto, 17 de los profesores encuestados afirmaron que lo utilizan (70.9%), 5 dijeron que lo utilizan solo algunas veces (20.8%) y 2 afirmaron que no lo utilizan en absoluto (8.3%).

Figura 11.

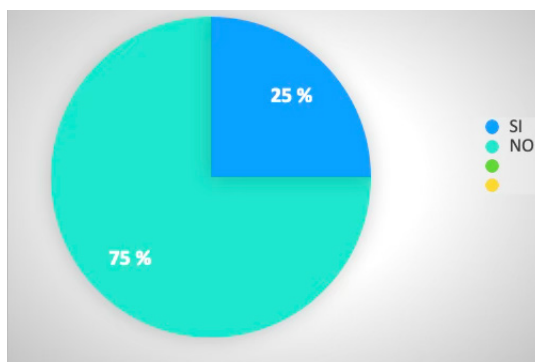
¿Cree que el plan de estudios bilingüe de su centro está diseñado para favorecer la atención a la diversidad de los alumnos?



Los resultados de esta pregunta nos muestran la opinión de los encuestados en relación con el currículo bilingüe en la escuela donde trabajan. 17 profesores (70.8%) indicaron que el currículo bilingüe se adapta a la diversidad de los alumnos, mientras que 7 encuestados (29.2%) indicaron que creen que el currículo de su escuela no se adapta a la diversidad.

Figura 12.

¿Considera que su formación docente es adecuada en relación con el vínculo la educación bilingüe y la atención a la diversidad?



Este último gráfico muestra que una gran mayoría de los encuestados considera que su formación en relación con el vínculo entre la educación bilingüe y la atención a la diversidad no es adecuada (18 profesores, 75%). Solo 6 encuestados consideraron que su formación es correcta en relación con el tema (25%).

10. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La investigación realizada para respaldar este capítulo nos alerta sobre la falta de vínculos teóricos y legislativos que existen actualmente entre la educación bilingüe y la atención a la diversidad en la etapa de Educación Infantil. Además, hemos podido estudiar las bases del enfoque metodológico AICLE como la forma ideal de incluir a los alumnos en la educación bilingüe. Tras todo el análisis teórico, surgieron varias preguntas con la intención de destacar la importancia de atender a la diversidad a través de la educación bilingüe. La mejor opción para averiguar cómo afecta la enseñanza de una segunda lengua a los alumnos con diferentes necesidades se experimentó en el aula mediante un estudio empírico de los profesores de Educación Infantil.

El análisis cuantitativo realizado a partir de las respuestas de 24 docentes permite identificar patrones claros en cuanto a la atención a la diversidad dentro de los programas bilingües. En primer lugar, la mayoría de los profesores afirma considerar la diversidad del alumnado en su planificación (83.3 %), lo que evidencia una tendencia general hacia la inclusión. Sin embargo, la presencia de un 16.7% que no realiza adaptaciones introduce una brecha relevante, pues indica que no todos los docentes llevan esta atención a la práctica. Esta discrepancia sugiere variabilidad en el grado de sensibilización y formación del profesorado respecto a la inclusión en contextos bilingües.

En relación con la metodología, el 75 % de los participantes afirma utilizar el enfoque AICLE, cifra que demuestra una amplia implementación del modelo en las aulas bilingües. No obstante, el 25 % restante opta por enfoques alternativos como adaptaciones curriculares personalizadas o enseñanzas tradicionales, lo cual revela que aún existe un sector del profesorado que no incorpora metodologías propias de la enseñanza integrada de contenidos y lengua. Esta diversidad metodológica podría estar vinculada a diferencias formativas o a la adecuación del enfoque para atender la diversidad.

Los datos sobre necesidades educativas presentes en las aulas muestran una clara predominancia del desarrollo del lenguaje (91.7%), seguido por dificultades relacionadas con hiperactividad, impulsividad o déficit de atención (70.8%). La menor presencia de necesidades asociadas a discapacidad cognitiva (25%), autismo (12.5%) o motora (4.2%) indica un perfil diverso, aunque concentrado principalmente en dificultades de tipo comunicativo y atencional. Este patrón refuerza la importancia de metodologías flexibles y recursos visuales en programas bilingües.

Respecto a la percepción de adecuación de la enseñanza bilingüe para atender a la diversidad, los resultados muestran un equilibrio entre quienes consideran que sí lo hace y quienes creen que solo en ocasiones (45.8% en cada caso). El 8.4% que indica que no se atiende a la diversidad señala limitaciones relacionadas con falta de recursos, tiempo y medios. Estos porcentajes reflejan que, aunque existe una intención de atender a la diversidad, la percepción de eficacia no es unánime, probablemente por barreras organizativas o formativas.

En cuanto a las prácticas pedagógicas concretas, se observa un uso elevado de estrategias de apoyo como TIC (87.5%), narraciones o cuentos (87.5%), gestos y expresiones faciales (87.5%) y títeres o marionetas (75%). Estas cifras muestran una preferencia por recursos multimodales que facilitan la comprensión en la L2. Asimismo, el 87.5% considera que los grupos flexibles favorecen la inclusión, lo que sugiere una valoración positiva del trabajo cooperativo como herramienta inclusiva. No obstante, el uso de elementos reales para motivar al alumnado, aunque mayoritario (70.9%), presenta una menor frecuencia de aplicación respecto a otras técnicas, lo que podría indicar limitaciones materiales o de disponibilidad.

En relación con el currículo, el 70.8% de los docentes considera que el plan bilingüe está diseñado para atender la diversidad, mientras que el 29.2% presenta una percepción contraria. Esta diferencia revela que la adaptación curricular no es valorada de manera homogénea dentro de los centros, lo que podría estar relacionado con la implementación desigual del programa o con variaciones en las necesidades del alumnado.

Finalmente, uno de los resultados más significativos es la percepción de insuficiencia formativa: el 75% de los docentes considera que su formación no es adecuada en cuanto al vínculo entre educación bilingüe y atención a la diversidad. Este hallazgo cuantitativo tiene implicaciones directas, señalando que la escasa preparación puede ser un factor que explique por qué algunos docentes no aplican metodologías inclusivas o no perciben la eficacia de sus intervenciones en contextos bilingües.

Según los datos obtenidos de las respuestas analizadas, se puede concluir que la educación bilingüe puede ser una herramienta para la inclusión e integración de los alumnos en el aula de Educación Infantil, ya que los profesores encuestados reconocen que adaptan sus programas bilingües a las necesidades de los alumnos y que siguen un enfoque bilingüe durante la mayor parte de la rutina del aula. Sin embargo, es importante señalar que los profesores afirman tener poco tiempo y carecer de recursos para llevar a cabo una inclusión real y efectiva a través de la educación bilingüe.

El cuestionario nos da a entender que muchos de los profesores encuestados conocen el enfoque metodológico AICLE. Pero lo que es aún más interesante es que aquellos que no la utilizan creen que los materiales y recursos educativos bilingües basados en el enfoque metodológico AICLE facilitan la inclusión de los alumnos y atienden a sus diversidades. Esto nos ayuda a comprender que los ideales propuestos a través del AICLE son esenciales para proporcionar a los alumnos una segunda lengua, reforzando sus capacidades y atendiendo a sus diversidades.

Lo que podemos determinar claramente es que la atención a la diversidad no puede ser solo tarea de los profesores en el aula. Todos los profesores de las diferentes etapas educativas deben trabajar juntos para desarrollar un proyecto bilingüe dentro del currículo que integre la necesidad de adaptar la metodología bilingüe para satisfacer las necesidades de todos los alumnos.

También debemos destacar el hecho de que los profesores expresan su desacuerdo con respecto a su formación profesional sobre la relación entre los dos aspectos que deben abordarse. Reconocen la necesidad de ampliar su formación en la enseñanza bilingüe en general y en la inclusión en este ámbito de manera más específica. Aunque esta formación profesional bilingüe debería ser impartida por las administraciones educativas, es necesario mencionar que los profesores también deben tener la iniciativa y la motivación para implementar nuevas técnicas en sus aulas.

11. CONCLUSIONES

Los resultados del estudio permiten concluir que, aunque existe una fuerte disposición del profesorado hacia la atención a la diversidad dentro de los programas bilingües, persisten importantes limitaciones que afectan a la implementación efectiva de prácticas inclusivas. En primer lugar, la mayoría de los docentes afirma considerar la diversidad en la planificación de sus clases (83.3%), lo que refleja una intención positiva y una sensibilidad hacia las necesidades del alumnado. Sin embargo, el hecho de que un 16.7% no realice adaptaciones evidencia que la atención a la diversidad no está completamente consolidada en todos los contextos educativos.

Asimismo, la amplia presencia del enfoque AICLE (75%) indica que la mayoría del profesorado incorpora metodologías propias de la enseñanza bilingüe. No obstante, el uso de metodologías alternativas por parte del 25% de los docentes puede interpretarse como una falta de uniformidad en la formación o en la aplicación de modelos bilingües, lo que repercute directamente en la calidad y coherencia del programa.

En cuanto a las necesidades educativas observadas, destaca la predominancia de dificultades relacionadas con el desarrollo del lenguaje (91.7%) y con problemas atencionales (70.8%). Este patrón confirma la importancia de introducir prácticas multimodales, recursos visuales y estrategias de apoyo que faciliten la adquisición de la segunda lengua, necesidad que coincide con el alto uso de TIC, gestos, narraciones y títeres por parte de los docentes (entre el 75% y el 87.5%). Esto muestra cierta coherencia entre las necesidades detectadas y los recursos aplicados.

Sin embargo, la percepción del profesorado sobre la eficacia de la enseñanza bilingüe para atender a la diversidad es ambivalente: un 45.8% considera que sí lo hace de manera adecuada, mientras que un porcentaje idéntico cree que solo en ocasiones. Este dato, junto con el 29.2% que considera que el currículo bilingüe no está diseñado para favorecer la diversidad, subraya la existencia de limitaciones estructurales vinculadas a recursos, tiempo y apoyo institucional.

Uno de los hallazgos más relevantes es la percepción general de insuficiencia formativa: el 75% del profesorado considera que su preparación no es adecuada para atender la diversidad dentro de la enseñanza bilingüe. Esta conclusión resulta crítica, ya que la formación docente es un elemento central para la aplicación efectiva de metodologías inclusivas y bilingües. La falta de capacitación específica puede explicar por qué algunos docentes no adaptan sus prácticas o no perciben la eficacia de sus intervenciones.

En síntesis, el estudio muestra que, aunque el profesorado manifiesta una actitud mayoritariamente positiva hacia la inclusión y utiliza una variedad de recursos que favorecen el aprendizaje de la L2, existen debilidades significativas en la formación, el diseño curricular y la disponibilidad de recursos. Estas limitaciones condicionan la capacidad real del sistema para garantizar una atención a la diversidad plenamente efectiva en contextos bilingües. Por lo tanto, resulta imprescindible reforzar la formación docente, revisar los planes bilingües desde una perspectiva inclusiva y asegurar condiciones que permitan una implementación más eficaz y equitativa.

Las preguntas que surgieron tras la investigación de este capítulo se han resuelto gracias a la opinión de los docentes y sus reflexiones sobre la enseñanza bilingüe puesta en práctica en sus aulas. No obstante, es necesario mencionar que para futuras investigaciones sería interesante poder contar con un mayor número de docentes, incluso realizar entrevistas presenciales o poder entrar en un aula bilingüe para niños donde se combinen la educación bilingüe y la atención a la diversidad, lo que nos permitiría conocer más de cerca una experiencia real.

12. REFERENCIAS

- Alegre De la Rosa, O.M. (2020). *Diversidad humana y educación*. Ediciones Aljibe.
- Álvarez Zamora, J.A. & Panigua Vel, P. (2020). *La atención educativa a la diversidad en el sistema educativo español*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Alvira, R. & González-Doria, Y.L. (2017). Content-and-language-integrated learning-based strategies for the professional development of Early Childhood Education Pre-Service Teachers. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(1), 45-64.
- Asorey Zorraquino & Gil Alejandro, J. (2019). El placer de usar las TIC en el aula de Infantil. *Participación Educativa*, 12, 110-119.
- Cano, A.M., González, A.E. & Martínez, A. (2021). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Ediciones Narcea.
- Castey, M. & Paz-Albo, J. (2020). Bilingual cognitive and language development in the early years. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(1), 151-161.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe Publishing.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Del Carmen, M. & Viera, A. (2020). La atención a la diversidad en educación infantil. *Aula de Innovación Educativa*, 90, 1-18.
- Djumabaeva, J. & Kengboyeva, M. Y. (2021). Bilingualism and its importance in human life. *Linguistics and Culture Review*, 5(1), 53-63.
- Escudero, J.M. & López, J. (2021). *Los desafíos de las reformas escolares*. Arquetipo Ediciones.
- European Commission (2012). *Europeans and their languages: Special Eurobarometer, 386*. European Commission.
- García Córdoba, F. (2015). *El cuestionario: Recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionarios*. Editorial Limusa.
- Gisbert, X. (2021). La enseñanza bilingüe, un camino hacia la excelencia. *Nueva Revista de Política, Cultura y Arte*, 141, 1-10.

- Gottardo, A., & Grant, A. (2008). Defining bilingualism. *Encyclopedia of Language and Literacy Development. Canadian Language and Literacy Research Network*, 1-7.
- Jiménez, F. & Vilá, M. (2019). *De educación especial a educación en la diversidad*. Ediciones Aljibe.
- Lasagabaster, D. & Doiz, A. (2015). A Longitudinal Study on the Impact of CLIL on Affective Factors. *Applied Linguistics*, 59, 1-26.
- López, A. (2019). La competencia colaborativa en la formación inicial de maestros AICLE. *Padres y Maestros*, 378, 31-38.
- Marsh, D. (2010). *CLIL/EMILE – The European dimension: Actions, trends, and foresight potential*. European Commission.
- Maxwell, J. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- Otto, A. & Cortina-Pérez, B. (2023). *Handbook of CLIL in Pre-Primary Education*. Springer International.
- Pastor Adrián, L. (2019). CLIL in pre-school education. *Publicaciones Didácticas*, 102, 374-390.
- Pujolás, P. (2021). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, M. (2018). *Materiales y recursos en educación infantil. Manual de usos prácticos para el docente*. Ideas propias.
- Ruiz de Pascual, I. (2018). Implementing CLIL and PBL in Pre-Primary Education. *Educación y Futuro Digital*, 16, 5-24.
- Salvador Mata, F. (2021). *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales*. Ediciones Aljibe.

La culture comme outil pédagogique dans l'apprentissage du français langue étrangère

CONCEPCIÓN PORRAS PÉREZ 

Universidad de Granada

RESUMEN

El presente capítulo aborda la integración de la cultura francófona como herramienta pedagógica en la enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE), con un enfoque específico en los niveles de Educación Primaria y Secundaria. Se sostiene que la lengua y la cultura son inseparables: aprender francés no solo implica dominar estructuras lingüísticas, sino también comprender valores, costumbres, manifestaciones artísticas y normas sociales de los países francófonos. El marco teórico analiza la evolución de la enseñanza cultural, desde un enfoque centrado en la civilización como apéndice lingüístico hasta los enfoques comunicativo y accional, que sitúan la competencia cultural e intercultural en el núcleo del aprendizaje. Se subraya el papel del docente como mediador cultural, capaz de promover la motivación, la reflexión crítica y la apertura hacia la diversidad. La metodología propuesta combina el uso de materiales auténticos —como canciones, cuentos, películas, cómics y festividades— con actividades significativas que fomentan la participación activa y la interacción social. Se presentan estrategias adaptadas a Primaria, centradas en el juego, la música y la narración, y a Secundaria, orientadas a la reflexión crítica, la producción creativa y el análisis de la realidad cultural. Finalmente, el capítulo incluye recomendaciones prácticas y criterios de evaluación que integran la dimensión lingüística, cultural y actitudinal, con el objetivo de formar estudiantes competentes, motivados y sensibles a la diversidad cultural, consolidando así un aprendizaje del francés integral, funcional e intercultural.

Palabras clave: *competencia cultural, francés como lengua extranjera (FLE), estrategias pedagógicas, educación primaria y secundaria*

ABSTRACT

This chapter explores the integration of Francophone culture as a pedagogical tool in the teaching of French as a foreign language (FLE), with a particular focus on Primary and Secondary education. It argues that language and culture are inseparable: learning French involves not only mastering linguistic structures but also understanding the values, customs, artistic expressions, and social norms of Francophone countries. The theoretical framework examines the evolution of cultural teaching, from a civilization-centered approach as a linguistic supplement to communicative and action-oriented approaches that place cultural and intercultural competence at the core of language learning. The teacher's role as a cultural mediator is emphasized, fostering motivation, critical reflection, and openness to diversity. The proposed methodology combines the use of authentic materials—including songs, stories, films, comics, and festivals—with meaningful activities that encourage active participation and social interaction. Strategies are adapted for Primary education, emphasizing play, music, and storytelling, and for Secondary education, focusing on critical reflection, creative production, and cultural analysis. Finally, the chapter provides practical recommendations and assessment criteria that integrate linguistic, cultural, and attitudinal dimensions, aiming to develop students who are competent, motivated, and culturally sensitive, thereby ensuring a comprehensive, functional, and intercultural French learning experience.

Key words: *cultural competence, french as a foreign language (FLE), pedagogical strategies, primary and secondary education.*

1. INTRODUCTION

Dans l'enseignement du français langue étrangère, la dimension culturelle constitue un pilier aussi essentiel que les aspects grammaticaux, phonétiques ou lexicaux, un principe largement reconnu dans la didactique des langues (Byram, 2021; Coste, 2019). Tout au long de mon expérience en tant qu'enseignante dans les niveaux d'éducation primaire et secondaire, j'ai pu constater que l'apprentissage d'une langue ne peut être dissocié de la connaissance de la culture qui la porte. Comme le rappellent Zarate, Lévy et Kramersch (2008), la langue est avant tout une manifestation vivante d'une communauté, de ses pratiques sociales, de ses imaginaires et de ses modes de pensée. Enseigner le français signifie donc ouvrir une porte vers la compréhension du monde francophone dans toute sa diversité culturelle et géographique.

Traditionnellement, l'enseignement des langues se concentrait sur les contenus structurels, reléguant la culture à un rôle secondaire ou décoratif, souvent abordée en fin d'unité sous forme de courts encadrés civilisationnels (Cuq & Gruca, 2017). Cependant, l'évolution des approches didactiques — notamment communicative puis actionnelle — a permis d'accorder à la culture une place centrale dans le processus d'enseignement-apprentissage. Ces approches conçoivent la langue comme un outil d'interaction sociale et soulignent l'importance de la compétence culturelle et interculturelle pour parvenir à une communication efficace et signifiante (Puren, 2018; Byram, 1997).

Dans la salle de classe, cette évolution a entraîné un réel changement de paradigme. Les élèves manifestent un intérêt particulier lorsqu'ils ont l'occasion de découvrir la musique, le cinéma, la gastronomie, les fêtes ou encore les expressions artistiques des pays francophones. Comme le montrent les travaux de Dervin (2016), ces éléments ne suscitent pas seulement la curiosité : ils renforcent la motivation, l'engagement et la mémorisation à long terme. La culture agit ainsi comme un médiateur émotionnel et cognitif qui relie l'apprenant à la langue cible et lui permet de la comprendre dans sa dimension la plus humaine.

Du point de vue pédagogique, les contenus culturels jouent un rôle décisif dans l'acquisition de la compétence communicative. La langue cesse d'être un ensemble de structures abstraites pour devenir un moyen d'expression contextualisé. L'apprenant apprend à interpréter les gestes, les normes sociales, les registres de politesse ou les références symboliques, autant d'éléments indispensables pour interagir de façon appropriée en contexte réel (Tagliante, 2020). Cette perspective rejoint celle proposée par le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2020), qui intègre la compétence socioculturelle et interculturelle dans le développement global de la compétence communicative.

Le développement de la pragmatique et la reconnaissance des facteurs extralinguistiques — tels que le contexte, l'intention communicative ou les conventions sociales — ont renforcé cette conception intégrée de l'apprentissage linguistique (Kerbrat-Orecchioni, 2022). Dans mes cours, je m'efforce de proposer des activités qui amènent les élèves à réfléchir sur ces aspects, en comparant par exemple les expressions idiomatiques du français avec celles de leur propre langue. Cette approche comparative s'inscrit dans les recommandations actuelles en didactique interculturelle, qui soulignent son importance dans la construction de l'empathie culturelle et d'une attitude d'ouverture face à la diversité (Liddicoat & Scarino, 2013).

Cependant, malgré les avancées théoriques, certains défis persistent dans la pratique éducative. De nombreux manuels continuent à présenter les contenus culturels de manière anecdotique ou décontextualisée, un constat déjà relevé par plusieurs études récentes (Puren, 2021; García & Miras, 2022). Il est donc nécessaire d'intégrer davantage de supports authentiques et multimodaux — textes littéraires, extraits de films, chansons, bandes dessinées ou reportages — qui reflètent la richesse et la pluralité du monde francophone. Comme le soulignent François et Cavalla (2020), ces ressources permettent d'aborder les cultures francophones dans leur diversité et de dépasser une vision centrée exclusivement sur la France hexagonale.

1.1. Cadre théorique

L'enseignement du français langue étrangère à l'école primaire et au secondaire exige d'intégrer la dimension culturelle comme axe central de l'apprentissage, conformément aux perspectives actuelles en didactique des langues (Byram, 2021; Dervin, 2016). La culture ne se conçoit plus comme un simple complément à la langue, mais comme le contexte socioculturel qui lui confère sens, légitimité et fonction communicative (Zarate, Lévy & Kramersch, 2008). Les approches communicative et actionnelle soulignent que la compétence interculturelle, au même titre que la compétence linguistique, constitue un objectif fondamental de l'enseignement des langues (Conseil de l'Europe, 2020). L'enseignant agit ainsi comme médiateur culturel, encourageant l'empathie, la décentration et l'ouverture à d'autres réalités (Liddicoat & Scarino, 2013). Dans cette perspective, apprendre le français revient à comprendre les valeurs, les normes sociales et les modes de vie des communautés francophones, enrichissant la formation personnelle et citoyenne des élèves.

1.2. La culture dans l'enseignement du français : une perspective enseignante

Dans le domaine du français langue étrangère (FLE), la dimension culturelle constitue un pilier essentiel et indissociable de l'apprentissage linguistique, comme l'ont démontré de nombreux travaux en didactique (Cuq & Gruca, 2017; Puren, 2018). L'expérience pédagogique montre que la maîtrise d'une langue dépasse l'acquisition de structures grammaticales ou lexicales : elle implique la compréhension des pratiques socioculturelles des locuteurs, ce que Kramersch (2009) appelle la dimension symbolique de la langue.

Pendant longtemps, la culture a été traitée comme un élément décoratif, réduite à quelques références civilisationnelles présentées en fin d'unité didactique (Coste, 2019). Cette vision fragmentée a été largement critiquée, car elle limite la culture à un savoir encyclopédique décontextualisé. L'émergence des approches communicative et actionnelle a modifié ce paradigme, en situant la culture au cœur de l'enseignement des langues et en insistant sur la nécessité d'une compréhension fine des codes, valeurs, normes sociales et imaginaires collectifs (Byram, 1997; Tagliante, 2020).

Ce changement théorique a eu un impact concret dans les pratiques de classe. Les études montrent que l'intégration de contenus culturels authentiques accroît la motivation, l'engagement et la mémorisation des élèves (François & Cavalla, 2020; Dervin, 2016). Les apprenants manifestent un réel enthousiasme face à la découverte de la musique, du cinéma, de la gastronomie ou des fêtes francophones. Selon Littel (2022), ces expériences favorisent une implication émotionnelle qui renforce l'apprentissage, faisant de la culture un pont entre cognition et affectivité.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2020) a consolidé ce changement de perspective en intégrant la compétence socioculturelle comme élément essentiel de la compétence communicative. La langue est définie comme une pratique sociale influencée par le contexte, les conventions interactionnelles et les représentations collectives. Kerbrat-Orecchioni (2022) rappelle que comprendre une interaction implique de maîtriser des éléments extralinguistiques comme les normes de politesse, les gestes ou les stratégies conversationnelles. Cependant, des défis persistent, notamment dans certains manuels qui présentent encore la culture de manière superficielle ou stéréotypée (Puren, 2021; García & Miras, 2022). Il revient donc à l'enseignant d'adopter un rôle de médiateur critique, en sélectionnant des supports authentiques et variés représentant la diversité du monde francophone. Comme le souligne Sans (2000), la culture doit être intégrée de manière transversale et signifiante, et non considérée comme un simple appendice du cours.

Ainsi, le professeur de FLE devient un médiateur culturel, facilitant le dialogue entre langues et identités. Sa mission s'inscrit dans une éducation à la citoyenneté interculturelle, qui vise à former des individus ouverts, critiques et capables d'interagir dans des contextes pluriels (Byram, 2008).

1.3. La compétence culturelle et l'approche communicative dans la classe de primaire et de secondaire

Aux niveaux primaire et secondaire, le développement de la compétence culturelle et interculturelle est indispensable pour permettre aux élèves d'interpréter et de respecter les manifestations culturelles des locuteurs francophones (Liddicoat & Scarino, 2013; De Carlo, 2018). Le CECRL (Conseil de l'Europe, 2020) inclut cette compétence dans la compétence communicative globale, en soulignant que la communication authentique nécessite la maîtrise du code linguistique mais aussi la connaissance des valeurs, croyances et normes qui guident le comportement des locuteurs.

Dans la perspective communicative, la culture est conçue comme un ensemble de pratiques et de significations qui déterminent les actes de communication. Kramersch (2009) rappelle que les choix linguistiques — formules de politesse, organisation du discours, expressions idiomatiques — sont indissociables de la culture. En classe, cette approche permet de créer des situations d'interaction réelles ou simulées qui combinent langue et contexte socioculturel.

L'approche actionnelle, pour sa part, considère l'apprenant comme un acteur social (Puren, 2018). Elle facilite l'intégration de la culture à travers des tâches signifiantes telles que projets multimédias, blogs, expositions ou études de documents authentiques. Ces activités renforcent la motivation et donnent du sens à l'apprentissage (Tagliante, 2020).

Au primaire, les approches ludiques — contes, chansons, jeux, fêtes — permettent de développer une première sensibilité interculturelle (François & Cavalla, 2020). Au secondaire, la réflexion devient plus critique: débats, analyses de stéréotypes, étude de films ou de textes contemporains favorisent l'ouverture d'esprit et la pensée critique (Dervin, 2016).

L'enseignant joue un rôle clé dans ce processus. En tant que médiateur culturel, il guide l'interprétation, valorise la diversité et structure des parcours d'apprentissage favorisant l'ouverture interculturelle (Sans, 2000; Byram, 2021). L'évaluation de la compétence culturelle doit donc prendre en compte non seulement les connaissances, mais aussi les attitudes, la sensibilité et la capacité à interagir dans des situations interculturelles (Liddicoat & Scarino, 2013).

En somme, intégrer la compétence culturelle dans la classe de FLE permet aux élèves de comprendre la diversité du monde, de développer une citoyenneté interculturelle et de faire de la langue un outil de communication, de réflexion et d'enrichissement personnel.

2. MÉTHODOLOGIE: L'INTÉGRATION DE LA CULTURE FRANCOPHONE DANS LA CLASSE DE L'ÉCOLE PRIMAIRE ET SECONDAIRE

L'intégration de la culture francophone dans l'enseignement du français langue étrangère repose sur le principe fondamental — largement reconnu dans la recherche didactique — que langue et culture sont indissociables (Kramersch, 2009; Liddicoat & Scarino, 2013). La méthodologie adoptée vise donc à créer des expériences communicatives authentiques favorisant une compréhension globale de la langue comme pratique sociale (Conseil de l'Europe, 2020).

Cette approche combine les fondements de la méthode communicative et de la perspective actionnelle, tout en tenant compte des caractéristiques cognitives et affectives des élèves du primaire et du secondaire (Puren, 2018; Tagliante, 2020).

2.1. Approche et principes méthodologiques

L'objectif principal est de développer la compétence communicative et interculturelle, comprise comme la capacité à comprendre, à s'exprimer et à agir de manière appropriée dans des contextes culturels variés. Trois principes fondamentaux guident cette démarche:

Apprentissage significatif et expérientiel: l'élève apprend mieux lorsqu'il relie les contenus à sa propre réalité et à ses émotions. La culture francophone devient alors un vecteur de découverte de nouvelles formes d'expression, de pensée et de vivre-ensemble.

Authenticité des supports: l'usage de documents authentiques (chansons, extraits de films, contes, bandes dessinées, recettes, publicités, vidéos ou podcasts) permet de présenter la langue dans des contextes vivants et actuels.

Dimension affective et motivationnelle: la culture stimule la curiosité, le plaisir esthétique et le désir de communiquer, éléments essentiels pour la réussite de l'apprentissage linguistique.

La méthodologie vise ainsi un équilibre entre compréhension, production et réflexion culturelle, à travers des tâches intégrant les aspects linguistiques et culturels de façon cohérente et naturelle.

2.2. Procédures et stratégies didactiques

La séquence méthodologique se déploie en quatre phases complémentaires:

- 1. **Exploration initiale:** l'enseignant active les connaissances préalables des élèves sur la culture francophone à l'aide de cartes, d'images, de chansons connues ou de jeux d'association. Cette phase suscite la curiosité et permet d'identifier les stéréotypes éventuels.
- 2. **Découverte guidée:** des supports authentiques, adaptés au niveau des apprenants, sont présentés. À l'école primaire, on peut travailler, par exemple, une chanson d'Henri Dès ou un conte de Perrault; au secondaire, des extraits de films tels que *Le Petit Nicolas* ou *Les Choristes*, ou encore des chansons d'artistes contemporains comme Zaz ou Stromae. Les élèves observent, formulent des hypothèses et découvrent la langue et la culture de manière inductive.
- 3. **Production et mise en pratique:** les élèves créent leurs propres productions culturelles — un livre de recettes francophones illustré, une exposition sur les fêtes francophones, une bande dessinée ou un podcast en français. Ces activités permettent de mobiliser leurs connaissances linguistiques et culturelles dans des contextes de communication réels ou simulés. **Réflexion interculturelle:** après chaque activité, une réflexion critique est menée sur les similitudes et les différences culturelles. Les élèves sont encouragés à valoriser la diversité comme source d'enrichissement et à développer des attitudes d'ouverture et d'empathie.
- 4. **Réflexion interculturelle:** après chaque activité, une réflexion critique est menée sur les similitudes et les différences culturelles. Les élèves sont encouragés à valoriser la diversité comme source d'enrichissement et à développer des attitudes d'ouverture et d'empathie.
- 5. **Ressources et matériels:** Les ressources doivent refléter la diversité du monde francophone. Outre la France, il est essentiel d'inclure des textes, chansons, images et témoignages provenant de la Belgique, du Québec, de la Suisse, du Maroc, du Sénégal ou d'Haïti. Cette sélection permet de dépasser une vision eurocentrée du français et de le présenter comme une langue de communication internationale.

Les TIC jouent un rôle clé: des plateformes comme TV5Monde, RFI Savoirs ou Le Point du FLE offrent une multitude de ressources multimédias actualisées. Les réseaux sociaux et les environnements virtuels facilitent également la mise en place de projets collaboratifs avec des établissements d'autres pays, favorisant ainsi l'apprentissage interculturel et le contact direct avec des locuteurs natifs.

3. ÉVALUATION

L'évaluation de la compétence culturelle doit dépasser la simple correction linguistique. Trois dimensions sont prises en compte:

- Cognitive: connaissances des aspects culturels (fêtes, coutumes, références artistiques, etc.);
- Communicative: utilisation appropriée de la langue dans des situations interculturelles réelles ou simulées;
- Attitudinale: respect, curiosité et ouverture envers d'autres cultures.

L'observation continue, les portfolios d'apprentissage, les autoévaluations et les grilles interculturelles constituent des outils pertinents pour mesurer le progrès des élèves.

3.1. Rôle de l'enseignant

L'enseignant de FLE devient un médiateur culturel et émotionnel, guidant les élèves dans l'interprétation des significations culturelles et dans la construction de leur identité linguistique. Son rôle dépasse largement l'enseignement des règles grammaticales: il s'agit de créer des ponts entre les cultures, de promouvoir l'empathie et d'instaurer des espaces où la langue est vécue de manière authentique et vivante.

3.2. Proposition pratique: activités pour développer la compétence culturelle en FLE

L'intégration de la culture francophone dans l'enseignement du FLE au primaire et au secondaire s'inscrit pleinement dans les orientations actuelles de la didactique des langues, qui recommandent de favoriser des activités signifiantes, contextualisées et culturellement ancrées (Conseil de l'Europe, 2020 ; Liddicoat & Scarno, 2013). Ces pratiques permettent non seulement le développement linguistique, mais aussi la construction de compétences interculturelles fondamentales pour évoluer dans des environnements pluriculturels (Byram, 2021 ; Dervin, 2016).

Les activités présentées ci-dessous s'appuient sur une approche communicative et actionnelle, conformément aux travaux de Puren (2018) et Tagliante (2020), et visent à renforcer l'implication affective, cognitive et sociale des apprenants.

3.3. Activités pour l'école primaire

Aux premiers niveaux d'apprentissage, l'approche doit être ludique, visuelle et multisensorielle, adaptée aux besoins cognitifs et affectifs des enfants. Les activités visent à éveiller la curiosité, l'attention et la motivation, tout en favorisant la participation active. Parmi les propositions, on trouve:

Chansons et jeux musicaux: des chansons pour enfants d'artistes francophones tels qu'Henri Dès ou Anne Sylvestre sont utilisées. Les élèves apprennent du vocabulaire lié aux émotions, aux objets du quotidien ou

aux animaux tout en chantant, mimant ou dansant. L'activité associe compréhension orale, expression et sensibilisation culturelle à travers la musique et les traditions francophones.

Contes et récits illustrés: grâce à des récits adaptés de Perrault, La Fontaine ou d'auteurs contemporains, les enfants travaillent la compréhension écrite, le vocabulaire et les expressions de base tout en découvrant les valeurs, coutumes et fêtes francophones. La lecture s'accompagne d'illustrations, de jeux de rôle et d'activités de séquençage pour renforcer la compréhension culturelle.

Mini-projets culturels: les élèves mènent une recherche sur une fête typique d'un pays francophone (par exemple, le 14 juillet en France ou la Journée de la Francophonie). Ils réalisent des affiches, collages ou maquettes représentant la célébration et présentent leurs travaux en français devant la classe, développant ainsi leurs compétences orales et leur compréhension du contexte culturel. Ces activités visent à combiner apprentissage linguistique et expériences sensorielles et émotionnelles, créant un lien affectif avec la langue qui favorise la motivation et la mémorisation.

4.4. Activités pour l'enseignement secondaire

Au niveau secondaire, les élèves sont capables d'assumer des tâches plus complexes et de réfléchir de manière critique à la culture. Les propositions pédagogiques combinent expression écrite et orale avec des contenus culturels plus élaborés:

Analyse de séquences cinématographiques: des extraits de films tels que *Le Petit Nicolas*, *Les Choristes* ou des courts métrages francophones sont proposés. Les élèves identifient le vocabulaire, les expressions idiomatiques, les gestes et les normes sociales, puis discutent du contexte culturel et des valeurs représentées. L'activité se complète par des débats et comparaisons avec leur propre environnement, stimulant ainsi la réflexion interculturelle.

Projets musicaux et artistiques: les élèves travaillent sur des chansons contemporaines d'artistes tels que Stromae ou Zaz, en analysant les paroles et les thématiques sociales. Ensuite, ils créent un projet personnel (podcast, vidéo, présentation multimédia) reliant ces contenus culturels à leurs propres expériences et opinions.

Ateliers de littérature et de bande dessinée: des extraits de littérature jeunesse ou de bandes dessinées francophones (comme *Astérix*, *Tintin* ou des adaptations modernes) sont étudiés. Les élèves identifient les éléments culturels, les caractéristiques des personnages et les contextes historiques, puis produisent leurs propres textes ou illustrations inspirés des œuvres. Cette approche renforce la compréhension écrite et l'expression créative.

Débats et simulations: les élèves participent à des jeux de rôle ou à des simulations de situations authentiques (organiser une fête typique française, négocier dans un marché francophone, etc.). Ces activités encouragent l'usage spontané de la langue et la compréhension des normes sociales et culturelles, renforçant la compétence communicative et interculturelle.

4.5. Principes de mise en oeuvre

Intégration curriculaire: les activités doivent être en cohérence avec les contenus grammaticaux et lexicaux du programme de FLE, évitant de traiter la culture comme un élément isolé.

Authenticité: les ressources choisies doivent refléter la réalité du monde francophone, éviter les stéréotypes

et promouvoir la diversité géographique et sociale.

Travail collaboratif: de nombreuses activités se réalisent en binôme ou en groupe, favorisant l'interaction, l'apprentissage entre pairs et le développement des compétences sociales.

Évaluation formative et réflexive: des grilles, autoévaluations et observations directes permettent d'évaluer la compétence linguistique et culturelle, ainsi que les attitudes face à d'autres cultures.

5. RÉSULTATS ATTENDUS

La mise en œuvre de ces activités vise à ce que les élèves:

- développent leurs compétences linguistiques dans des contextes authentiques et signifiants;
- comprennent et respectent la diversité culturelle du monde francophone;
- soient capables d'appliquer leurs connaissances dans des tâches communicatives réelles ou simulées; adoptent une attitude critique et réfléchie face aux contenus culturels et sociaux abordés.

Cette proposition pratique permet d'articuler langue et culture de manière intégrée, garantissant un apprentissage du français à la fois fonctionnel et interculturel, et favorisant la motivation ainsi que l'implication active des élèves du primaire et du secondaire.

6. CONCLUSION

L'analyse développée dans ce chapitre met en évidence que la culture constitue un élément central et incontournable dans l'enseignement du français langue étrangère, en particulier aux niveaux de l'école primaire et du secondaire. Comme l'affirment Byram (2021) et Liddicoat et Scarino (2013), la langue et la culture forment un tout indissociable: comprendre et utiliser le français de manière efficace suppose non seulement la maîtrise du système linguistique, mais aussi la connaissance des valeurs, des pratiques sociales, des références symboliques et des modes de vie des communautés francophones. Dans cette perspective, l'apprentissage de la langue dépasse largement l'acquisition mécanique de structures pour devenir une expérience globale, où l'élève développe simultanément des compétences linguistiques, socioculturelles et interculturelles (Conseil de l'Europe, 2020).

Les approches communicative et actionnelle, telles que théorisées par Puren (2018) et Tagliante (2020), se révèlent particulièrement efficaces pour intégrer cette dimension culturelle en classe. L'expérience pédagogique et les recherches récentes en didactique des langues montrent que l'utilisation de ressources authentiques et variées — chansons, extraits de films, contes, bandes dessinées, publicités ou documents numériques — stimule la motivation, l'implication émotionnelle et la compréhension des usages sociaux de la langue (François & Cavalla, 2020; Cuq & Gruca, 2017). Ces supports permettent aux apprenants d'établir des liens entre la langue étudiée et leur propre réalité, tout en découvrant la diversité interne du monde francophone, évitant ainsi une vision stéréotypée ou exclusivement hexagonale (Zarate, Lévy & Kramersch, 2008).

La méthodologie et les propositions pratiques présentées dans ce chapitre offrent un cadre adaptable aux différents niveaux éducatifs. À l'école primaire, une approche ludique, multisensorielle et affective favorise l'entrée dans la langue et la création d'un lien positif avec la culture francophone, conformément aux observations d'Arnold (2011) sur l'importance du facteur affectif dans l'apprentissage. Au secondaire, les élèves disposent d'une capacité accrue d'analyse et de réflexion critique, ce qui permet d'aborder des contenus culturels

plus complexes et d'encourager la production autonome de textes, d'analyses et de projets multimodaux. La combinaison de tâches individuelles, collectives et collaboratives correspond à la logique socioconstructiviste décrite par Vygotski (1978), où l'apprentissage est conçu comme un processus partagé.

Il convient également de souligner le rôle fondamental de l'enseignant en tant que médiateur culturel. Comme le rappellent Dervin (2016) et Liddicoat et Scarino (2013), l'enseignant ne se limite pas à transmettre des savoirs linguistiques: il guide les élèves dans l'interprétation, la contextualisation et la valorisation des contenus culturels. Cela implique de sélectionner des ressources authentiques, diversifiées et représentatives de la pluralité francophone — France, Belgique, Québec, Suisse, Afrique francophone, Caraïbes — afin de nourrir une vision inclusive et actuelle du français comme langue internationale.

En ce qui concerne l'évaluation, les recommandations pédagogiques convergent vers une approche formative, capable de prendre en compte les dimensions linguistique, culturelle, communicative et attitudinale (Conseil de l'Europe, 2020; Liddicoat & Scarino, 2013). Les portfolios, les autoévaluations, les grilles interculturelles et l'observation continue constituent des outils appropriés pour mesurer non seulement les connaissances acquises, mais également l'évolution des attitudes, des compétences interprétatives et de la capacité des élèves à interagir avec des situations culturelles variées.

En conclusion, adopter une approche éducative qui place la culture au cœur de l'apprentissage du français permet de renforcer la motivation, l'engagement et la compréhension globale des apprenants. Cette perspective consolide l'enseignement du FLE comme un processus communicatif, interculturel et profondément signifiant, contribuant à la formation de citoyens ouverts, sensibles à la diversité et capables de naviguer dans un monde plurilingue et pluriculturel.

7. RÉFÉRENCES

Arnold, J. (2011). *Attention to affect in language learning*. Cambridge University Press.

Boidard, C. (2000). La didactique de la matière de civilisation à la croisée de l'année 2000. *La philologie française à la croisée de l'an 2000*, 2, 295-303. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/1392654.pdf>

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.

Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Multilingual Matters.

Byram, M. (2021). *Intercultural citizenship and foreign language education*. Routledge.

Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited*. Multilingual Matters.

Candelier, M., & Vasseur, J. (2017). *Didactique des langues et enseignement des cultures: Enjeux et pratiques*. Presses Universitaires de Rennes.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

- Conseil de l'Europe. (2020). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Volume complémentaire*. Éditions du Conseil de l'Europe.
- Coste, D. (2019). *Didactique des langues et plurilinguisme*. Didier.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4e éd.). Presses Universitaires de Grenoble (PUG).
- De Carlo, M. (2018). *Compétence interculturelle et enseignement des langues*. Didier.
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in education: A theoretical and methodological toolbox*. Palgrave Macmillan.
- Fernández, L. (2016). *La compétence culturelle en classe de FLE : Proposition d'activités* [Thèse de Master, Université de Valladolid]. UvaDoc. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/21456>
- François, D., & Cavalla, C. (2020). *Cultures et interculturelité en classe de FLE*. Hachette.
- García, M., & Miras, R. (2022). *Contenus culturels et manuels de FLE : une analyse critique*. *Revue de Didactique des Langues*, 15(2), 45–62.
- Guilbert, L., & Guichon, N. (2016). *La culture dans l'enseignement-apprentissage des langues : Perspectives et pratiques*. Didier.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2022). *Les interactions verbales : De la pragmatique à l'analyse du discours* (Nouv. éd.). Armand Colin.
- Kramsch, C. (2009). *The cultural component in language teaching*. Oxford University Press.
- Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Wiley-Blackwell.
- Littel, S. (2022). *Motivation, émotions et apprentissage des langues*. *Le Français dans le Monde*, 435, 37–44.
- Martinez, L. D. (2022). *L'enseignement des dimensions culturelles en classe de FLE. Représentations et pratiques en France et au Mexique* [Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle]. HAL Open Science. <https://theses.hal.science/tel-04239025v2>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Currículo de Lengua Extranjera: Francés en Educación Primaria y Secundaria*. MEFP.
- Miquel, L. (2002). *L'enseignement du français langue étrangère et la dimension culturelle*. Editorial Graó.
- Porcher, L. (1981). *La culture dans l'enseignement du français langue étrangère*. Didier.
- Puren, C. (2004). *Didactique du français langue étrangère et approche communicative*. CLE International.
- Puren, C. (2004). *La culture en classe de langue*. *Le Français dans le Monde*.
- Puren, C. (2018). *La perspective actionnelle dans l'enseignement des langues*. CLE International.

- Puren, C. (2021). *Culture et manuels: enjeux contemporains*. *Le Français dans le Monde*, 433, 24–29.
- Sans, N. (2000). *Apprendre le français: Culture et communication*. Editorial Octaedro.
- Sans, N. (2000). *De la culture à l'interculturel: Propositions pour le FLE*. CLE International.
- Tagliante, C. (2020). *La classe de langue* (3e éd.). CLE International.
- TV5Monde. (2025). *Ressources pédagogiques pour le FLE*. <https://apprendre.tv5monde.com>
- Vygotski, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Windmüller, F. (2010). Pour une légitimation méthodologique de la compétence culturelle et interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues. *Synergies Chine*, 5, 133–145. <https://gerflint.fr/Base/Chine5/florence.pdf>
- Zarate, G., Lévy, D., & Kramsch, C. (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Éditions des Archives Contemporaines.

SECCIÓN III. RECURSOS DIDÁCTICOS, MATERIALES AUTÉNTICOS Y EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN BILINGÜE

SECTION III. DIDACTIC RESOURCES, AUTHENTIC MATERIALS AND ASSESSMENT IN BILINGUAL EDUCATION

> Capítulo 12. El potencial didáctico de las series en el aprendizaje de idiomas mediante la telecolaboración

Alicia Benavente Álamo y María Isabel Jiménez González

Universidad de Castilla-La Mancha 150 - 160

> Capítulo 13. Material auténtico en el aula de inglés en Primaria: The Beatles

Ana María Pérez Cabello y Lucía Benítez Sánchez

Universidad de Sevilla 161 - 174

> Capítulo 14. English Board Game Café: revisión sistemática y propuesta didáctica para el aula de inglés de nivel B1

Celia Salgado Inés - Independent Researcher y Paula Villalba Pérez -

Universitat de València 175 -187

> Capítulo 15. Rúbrica de evaluación de calidad para materiales para la enseñanza bilingüe

Javier Suárez López - Universidad de Castilla-La Mancha 188 - 198

El potencial didáctico de las series en el aprendizaje de idiomas mediante la telecolaboración

ALICIA BENAVENTE ÁLAMO  Y MARÍA ISABEL JIMÉNEZ GONZÁLEZ 
Universidad de Castilla-La Mancha

RESUMEN

Este artículo analiza dos ediciones de un intercambio virtual internacional entre la Universidad de Castilla-La Mancha (España) y Morgan State University (EE. UU.). En 2020 se celebró el I Virtual Language Exchange: Connecting through “Black Lives Matter”, en el que estudiantes de la UCLM (español) y de MSU (inglés) participaron en sesiones semanales por Zoom, practicando principalmente la expresión oral en la lengua meta, mientras reflexionaban sobre identidad racial y movimientos sociales globales. En 2024 tuvo lugar una segunda edición (II Virtual Language Exchange: Unity in Diversity) con enfoque en la diversidad cultural. Ambas experiencias bilingües promovieron la conciencia intercultural, la empatía y el pensamiento crítico mediante presentaciones temáticas, debates y trabajo colaborativo, lo que favoreció el intercambio cultural, el desarrollo de competencias comunicativas y el aprendizaje activo. Con vistas a seguir fomentando esta iniciativa, se propone un tercer intercambio (III Virtual Language Exchange: Language Matters through TV Series) basado en el uso de las series de televisión como herramienta pedagógica para enriquecer las destrezas comunicativas orales de la lengua meta y propiciar su uso con hablantes nativos. Tanto los resultados obtenidos como los esperados sugieren beneficios lingüísticos y socioculturales, respaldando el valor de estrategias educativas basadas en la telecolaboración para formar profesionales con una mentalidad global.

Palabras clave: *aprendizaje de lengua extranjera/segunda lengua; intercambio virtual/telecolaboración; competencia intercultural; aprendizaje incidental; series de televisión.*

ABSTRACT

This article analyzes two editions of an international virtual exchange between the University of Castilla-La Mancha (Spain) and Morgan State University (USA). In 2020, the first edition (I Virtual Language Exchange: Connecting through “Black Lives Matter”) was held, in which UCLM students (Spanish) and MSU students (English) participated in weekly Zoom sessions, primarily practicing oral expression in the target language while reflecting on racial identity and global social movements. In 2024, a second edition (II Virtual Language Exchange: Unity in Diversity) took place, focusing on cultural diversity. Both bilingual experiences fostered intercultural awareness, empathy, and critical thinking through thematic presentations, debates, and collaborative work, which promoted cultural exchange, the development of communicative skills, and active learning. With the aim of continuing to foster this initiative, a third exchange (III Virtual Language Exchange: Language Matters through TV Series) is proposed, based on the use of television series as a pedagogical tool to enhance oral communicative skills in the target language and encourage interaction with native speakers. Both the outcomes achieved and those anticipated suggest linguistic and sociocultural benefits, supporting the value of telecollaboration-based educational strategies in shaping professionals with a global mindset.

Key words: *foreign/second language learning; virtual exchange/telecollaboration; intercultural competence; incidental learning; TV series.*

1. INTRODUCCIÓN.

La globalización y las tecnologías digitales han impulsado métodos innovadores en la enseñanza de lenguas que integran la perspectiva intercultural. En este contexto, los intercambios virtuales han surgido como un enfoque pedagógico que utiliza entornos colaborativos en línea para fomentar el desarrollo de competencias interculturales, lingüísticas y digitales a través de la interacción auténtica entre estudiantes de diferentes contextos geográficos y culturales. Además, la telecolaboración permite que los estudiantes, desde su propia institución, apliquen sus conocimientos en situaciones comunicativas reales, desarrollen la empatía hacia otras culturas y reflexionen sobre su propia identidad lingüística y cultural a través del intercambio con estudiantes de diferentes países, ofreciendo una experiencia internacional auténtica sin salir de su campus.

El primer proyecto presentado surgió en respuesta a los retos educativos de la pandemia de COVID-19 y al incremento de conciencia social en torno a temas de igualdad e identidad racial. Inspirado por el movimiento Black Lives Matter, en otoño de 2020, la Facultad de Letras de la Universidad de Castilla-La Mancha y el Department of World Languages and International Studies de Morgan State University (EE. UU.) organizaron el I Virtual Language Exchange: Connecting through “Black Lives Matter”. El objetivo principal fue permitir a los estudiantes explorar las culturas de las instituciones participantes y vencer prejuicios utilizando la lengua extranjera como medio de comunicación, en línea con estudios que señalan que la práctica colaborativa de la lengua en contextos reales puede reforzar al mismo tiempo habilidades lingüísticas e interculturales (en Villegas-Paredes, Canto y Rodríguez Moranta, 2022). Posteriormente, en la primavera de 2024, se llevó a cabo una segunda edición del programa con un enfoque renovado en la diversidad cultural y lingüística global: II Virtual Language Exchange: Unity in Diversity. En el presente capítulo, se describen ambas experiencias, la metodología seguida, los resultados obtenidos y los aprendizajes derivados.

Además, gracias a la buena acogida que tuvieron estas dos telecolaboraciones, se incluye una propuesta de tercera edición (III Virtual Language Exchange: Language Matters through TV Series), basada en el uso de las series de televisión como herramienta pedagógica con la finalidad de mejorar las destrezas comunicativas orales de los participantes en su lengua meta y favorecer el uso de las mismas con hablantes nativos. Puesto que las series de televisión ocupan gran parte del ocio de los adolescentes, este proyecto quiere aprovechar la motivación intrínseca para propiciar un aprendizaje incidental. Se espera que, aumentando el tiempo de exposición a conversaciones “reales”, haya una mejora significativa no solo en la competencia oral, sino también en la adquisición de vocabulario y expresiones idiomáticas, así como en la competencia sociolingüística e intercultural de los estudiantes para que el aprendizaje sea más completo.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La telecolaboración

La telecolaboración ha sido ampliamente estudiada en la enseñanza de lenguas. Se define como la aplicación de herramientas de comunicación en línea (síncronas y asíncronas) para conectar clases de estudiantes de idiomas de diferentes instituciones (Villegas-Paredes, Canto y Rodríguez Moranta, 2022). En estos entornos, los alumnos trabajan de forma colaborativa en tareas multilingües y discuten temas culturales relevantes, valorando los contextos auténticos de comunicación y la reflexión cultural que ofrecen estas prácticas (Taskiran, 2023).

La literatura destaca que la telecolaboración refuerza la competencia lingüística, desarrolla la conciencia intercultural, promueve la autonomía del alumno y mejora la alfabetización digital mediante tareas colaborativas (Villegas-Paredes, Canto y Rodríguez Moranta, 2022). Además, Vinagre (2017) ha señalado que tales inter-

cambios benefician competencias instrumentales e interpersonales vinculadas a la empleabilidad, que suelen ser complicadas de desarrollar en un aula convencional.

Su aplicación en la formación de docentes también ha revelado resultados positivos, mostrando que los futuros profesores también amplían sus habilidades interculturales al participar en proyectos de intercambio (Villegas-Paredes, Canto y Rodríguez Moranta, 2022). Estas experiencias les permiten interactuar directamente con pares de otros contextos culturales, reflexionar sobre sus propias creencias y prácticas educativas y desarrollar estrategias didácticas más inclusivas y sensibles a la diversidad cultural. Por ello, la telecolaboración se configura como una herramienta pedagógica clave para el desarrollo de competencias interculturales.

2.2. Competencia intercultural

Partiendo de este contexto, los estudios sobre la competencia intercultural surgieron a partir del enfoque tradicional de la enseñanza de la cultura, en el que se consideraban la lengua y la cultura como elementos independientes. No obstante, desde la década de 1980, comenzó a reconocerse una estrecha relación entre ambas, lo que ha llevado a que en la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras se otorgue una importancia creciente al componente cultural. Así, por competencia intercultural se entiende la capacidad que posee el alumnado de una segunda lengua o lengua extranjera para interactuar de manera apropiada y eficaz en contextos comunicativos donde confluyen distintas culturas, algo cada vez más común en la sociedad actual, marcada por la pluriculturalidad (Centro Virtual Cervantes).

Deardorff (2006) ha identificado atributos clave, tales como el respeto, la curiosidad o la amplitud de miras, así como habilidades que incluyen “to listen, observe, evaluate, analyze, interpret, and relate” (p. 256). Así, en la formación de profesionales globales, se requiere que los estudiantes adquieran actitudes de respeto y habilidades de tolerancia a la incertidumbre, de modo que puedan negociar significado efectivamente en contextos diversos. Sercu (2007), por su parte, enfatiza que los futuros docentes de idiomas deben no solo “estar dispuestos a enseñar competencias interculturales”, sino que también deben “saber cómo hacerlo” (p. 90), consolidando la idea de que experiencias como la telecolaboración resultan esenciales para el desarrollo práctico de estas competencias.

2.3 Enfoques comunicativos y entornos afectivos positivos

La llegada del siglo XXI trajo consigo un grado de globalización no visto antes y, como resultado, la cooperación se convirtió en una necesidad real en la sociedad. El aula educativa experimentó también esa urgencia, al ser el escenario previo a la vida adulta. Nació, por lo tanto, el deseo de adquirir ciertas herramientas que dotasen al alumnado con unas destrezas vitales para su futuro en comunidad.

Se comienza entonces a perfilar diferentes enfoques comunicativos en el ámbito de la educación, aquellos que, como mencionaban Richards y Rodgers (2001), tenían como principal objetivo promover las actividades en parejas o grupos donde haya suficientes oportunidades para poder desarrollar estrategias comunicativas mientras se aumenta la motivación y se reduce el estrés, creando entornos afectivos positivos que faciliten esa adquisición. Una de las maneras de lograr dicha meta, como apuntaban Larsen-Freeman y Anderson (2013), es haciendo que tanto alumnos como profesores trabajen juntos, ya que, al producirse esa colaboración, se refuerza la autoestima y se adquieren competencias sociales que propiciarán la productividad e independencia en el futuro (Johnson y Johnson, 2014).

Al hablar de cómo potenciar esos entornos libres de estrés con unos filtros afectivos altos es inevitable no hacer referencia a la motivación intrínseca, especialmente necesaria para el aprendizaje de una segunda lengua. Si hay un porcentaje elevado de interés, los niveles de nerviosismo que aparecen al enfrentarse a una lengua

desconocida se reducen de manera considerable, aumentando así la confianza del alumnado y facilitando el progreso académico (Park y Lee, 2005).

2.4. Las series de televisión como recurso pedagógico

Para conseguir esa ecuación perfecta, la elección del material pedagógico es clave. Es en este punto donde las series de televisión se ven como un elemento complementario que enriquece la experiencia didáctica.

Estas, tan presentes en el ocio adolescente, se convierten en un gran aliado para el aprendizaje de idiomas. Su diversidad de géneros, carácter envolvente y exposición a contextos lingüísticos auténticos las hacen altamente motivadoras, especialmente en comparación con los materiales tradicionales. Además, al fomentar el interés personal y la identificación con los personajes y tramas, contribuyen a desarrollar autonomía en el aprendizaje y a mantener el compromiso del alumnado.

Por último, las series televisivas sobresalen como recurso sobre otros medios audiovisuales porque se puede conseguir “the development of background knowledge through viewing different episodes of one program” (Webb, 2015, p.160), lo cual implica un elevado número de horas de exposición a la lengua, algo con lo que las películas o los vídeos cortos de cualquier plataforma no pueden competir. Según Nation (2006), para poder comprender novelas o periódicos, es necesario tener un conocimiento de 8.000 a 9.000 palabras. Puesto que el tiempo en el aula es limitado, y a menudo insuficiente para proporcionar una exposición a tal cantidad léxica, es necesario extender esos recursos y ampliarlos fuera del horario escolar, sobre todo en aquellos países en los que la L2/LE no es una de las lenguas oficiales o donde la pluriculturalidad no fomenta las interacciones diarias en la lengua meta. Es importante mencionar que, para que esa ampliación sea exitosa, debe haber un disfrute por parte del alumnado porque, de lo contrario, se percibiría como otra tarea más (Bamford y Day, 1997).

2.5. Extensive learning y Dual Coding Theory en el aprendizaje de lenguas

En el siglo XXI, se puede, por lo tanto, y se debe apostar en educación por un extensive learning. En el caso concreto de una lengua extranjera, además, no hay solo un área que cubrir. Si se revisan algunos de los estudios más relevantes hasta la fecha, como el de Nation (1997), se puede ver que los beneficios de un extensive reading (ER) no solo se aprecian en la habilidad lectora, sino también en el rango de vocabulario y de conocimiento, razón por la cual los docentes deben fomentar la implementación de dicha práctica. En el ámbito del extensive listening (EL), investigaciones como la de Chang y Millett (2014) confirman que una gran cantidad de recepción auditiva junto con la práctica de la misma son esenciales para la mejora de la comprensión. Puesto que ambas prácticas se han nutrido del material que podía ser usado fuera del aula, era cuestión de tiempo que, con una mayor accesibilidad a materiales audiovisuales auténticos, se implementase también un extensive viewing (EV), sobre todo, apoyado por teorías que afirmaban que la adquisición era mayor si el input se percibía por dos canales en lugar de uno, como la teoría de la codificación dual.

La Dual Coding Theory (DCT), una de las más conocidas, establece una relación directa entre el significado de las palabras, sus relaciones semánticas y las imágenes con las que se las asocia. En palabras de Clark y Paivio (1991), “the structures are associative networks of verbal and imaginal representations, and the processes concern the development and activation of those structures, including the effects of context on the spread of activation among representations” (p. 151). Y es la combinación de esos canales verbales y visuales lo que refuerza la mejor adquisición de nuevos conceptos, ya que hay un aprendizaje más profundo si se recibe la información por dos vías diferentes pero complementarias entre sí (Mayer, 2005). Siguiendo esta teoría cabe pensar, por lo tanto, que el contenido televisivo, al presentar input visual y auditivo, puede facilitar el proceso adquisitivo de una segunda lengua en mayor o menor grado. Y, según estudios como el de Webb

(2015), el tipo de contenido que se ofrece en las series televisivas “should represent the core material in an extensive viewing approach” (p. 160).

A día de hoy, se pueden encontrar numerosos estudios que respaldan esta y otras teorías similares. La investigación de Koolstra y Beentjes (1999), por ejemplo, observó el papel que los medios audiovisuales tenían en niños holandeses que estudiaban inglés como segunda lengua. Tras un proceso de exposición a esa L2 con y sin subtítulos, Koolstra y Beentjes afirmaron que “children’s acquisition of a foreign language is stimulated through watching subtitled television programs” (p. 59), desmintiendo así la creencia popular de que los subtítulos distraen la atención de lo que ocurre en pantalla. En una línea similar, Shabani y Zanussi (2015) llegaron a la siguiente conclusión:

This interaction of students with the text makes them try more to understand aural input and they pay more attention to captions. This attention leads to more focus on the spelling of the words, displayed on the screen which in return causes more retention of the new words. (p. 126).

Baltova (1999) también coincidía con dichos estudios, apuntando a que una mayor exposición del estudiante a todos los canales de input posibles proporcionaba unos mejores resultados. En el caso del uso de subtítulos, además, se fomenta la retención de ese nuevo léxico, ya que la actividad requiere un esfuerzo cognitivo alto. Frumuselu, De Maeyer, Donche y Gutiérrez Colon Plana (2015) añadían que los subtítulos ayudan en especial con la adquisición de expresiones informales y lenguaje más coloquial.

Y, aunque en entornos lingüísticos se tiende a dejar en un segundo plano el argumento del elemento audiovisual, es necesario mencionar que las series televisivas no solo sirven para enriquecer las estructuras gramaticales y variedad léxica, sino que, en algunos casos, son útiles para que el docente pueda promover valores cívicos y éticos que ayuden a que el alumnado aprenda “a vivir en una sociedad más comprometida y tolerante” (Benavente Álamo, 2024, p. 43).

3. I Y II VIRTUAL LANGUAGE EXCHANGES

Durante la pandemia mundial de COVID-19, las instituciones educativas se enfrentaron al desafío de mantener la conexión entre estudiantes de distintas culturas en un contexto de aislamiento físico. Fue en este escenario donde nació el I Virtual Language Exchange: Connecting Through “Black Lives Matter”, una iniciativa que combinó el aprendizaje de idiomas con el diálogo intercultural y la reflexión sobre temas sociales contemporáneos. Este proyecto no solo respondió a las limitaciones impuestas por la crisis sanitaria, sino que también aprovechó el momento histórico para fomentar la empatía, el entendimiento mutuo y el compromiso social entre jóvenes de distintos países.

El objetivo principal fue promover y fomentar un intercambio lingüístico y cultural en línea entre los estudiantes de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM) y la Morgan State University (MSU), con una doble finalidad: por un lado, explorar y conocer diferentes culturas para contribuir a la reducción de las desigualdades sociales, raciales y culturales y, por otro, practicar y mejorar las habilidades comunicativas en lengua extranjera (español/inglés), especialmente las competencias orales. Además, este objetivo general se concreta en otros más específicos, como intercambiar opiniones y perspectivas diversas utilizando la L2/LE para favorecer la comprensión lingüística y cultural de los participantes, superar prejuicios hacia culturas ajenas promoviendo una visión positiva de la diversidad y profundizar en temas de actualidad, como el movimiento Black Lives Matter, mediante el análisis y la reflexión sobre testimonios en primera persona que enriquezcan la comprensión intercultural.

El intercambio virtual se desarrolló entre dos universidades con perfiles académicos y culturales muy distintos.

Por un lado, la Universidad de Castilla-La Mancha participó a través de su Facultad de Letras de Ciudad Real. Los diez estudiantes involucrados pertenecían al Departamento de Filología Moderna, concretamente a los Grados en Estudios Ingleses y en Lenguas y Literaturas Modernas: Francés-Inglés. La mayoría del alumnado era de origen nacional, con minorías de China, Venezuela y Portugal, lo que aportó una perspectiva global al diálogo.

Por otro lado, Morgan State University, ubicada en Baltimore (Maryland, EE.UU.), aportó una visión norteamericana marcada por la experiencia afroamericana. Esta institución participó a través del Department of World Languages and International Studies, con nueve estudiantes que cursaban español como segunda especialidad (minor). La totalidad del alumnado era afroamericano, lo que enriqueció el intercambio con vivencias y reflexiones directamente vinculadas al movimiento Black Lives Matter.

El proyecto se estructuró en sesiones virtuales conjuntas en las que los estudiantes compartieron ideas, experiencias y conocimientos en inglés y español y, además de promoverse el aprendizaje lingüístico, también se creó un espacio seguro para el diálogo intercultural. La corriente Black Lives Matter sirvió como eje temático para explorar cuestiones de justicia social, identidad, racismo y diversidad desde una mirada global. A través del lenguaje, los participantes construyeron puentes de comprensión y respeto entre culturas, demostrando que el aprendizaje de idiomas puede ser también una herramienta poderosa para el cambio social. En este marco, estas dos universidades, con contextos culturales y sociales distintos, se unieron para explorar el poder del lenguaje como herramienta de conexión y reflexión crítica.

La primera telecolaboración se desarrolló durante el primer semestre de 2020, desde septiembre hasta diciembre, mediante encuentros semanales de una hora por Zoom. Se organizó un cronograma de ocho sesiones: una inicial de presentación del proyecto el día 10 de septiembre, en una clase de Spanish Culture & Civilization en MSU, seguida de un webinar de bienvenida el 13 de octubre para los estudiantes de la UCLM, donde se presentó el plan de trabajo, y seis sesiones temáticas semanales (27 de octubre; 3, 10, 17 y 24 de noviembre; y 1 de diciembre) dedicadas a temas interculturales, con especial predominancia del movimiento Black Lives Matter. Finalmente se realizó una sesión de despedida el 15 de diciembre. La MSU integró el intercambio como parte del currículo formal (20% de la nota en la asignatura Spanish Culture & Civilization), mientras que en la UCLM tuvo un carácter voluntario, convalidable por 0,5 ECTS en actividades de formación complementaria.

Este primer intercambio virtual fue una experiencia transformadora que demostró cómo la educación puede adaptarse a los desafíos contemporáneos y convertirse en un espacio de encuentro entre diferentes culturas. La iniciativa sentó las bases para otra colaboración internacional durante la primavera del año 2024, poniendo el foco en esta ocasión en la diversidad cultural: II Virtual Language Exchange: Unity in Diversity.

Esta segunda telecolaboración compartió la esencia de la primera: fomentar el entendimiento mutuo entre estudiantes a través del diálogo intercultural, la práctica comunicativa en la lengua extranjera y la reflexión crítica sobre la diversidad como valor fundamental en la sociedad contemporánea. Entre los meses de febrero y mayo, y manteniendo unas características similares al primer intercambio en cuanto a la duración de las sesiones, los medios utilizados y el número de participantes, la segunda edición abordó una amplia variedad de temas relacionados con la diversidad cultural y social, tales como la identidad racial, los distintos grupos étnicos, las festividades y las tradiciones propias de cada país participante.

A través de estas sesiones, los estudiantes reflexionaron de manera crítica sobre el valor positivo de la diferencia, promoviendo la idea de que la diversidad cultural no debe ser motivo de división, sino un elemento enriquecedor que contribuye al entendimiento mutuo, la empatía intercultural y la construcción de sociedades más inclusivas y equitativas.

La metodología empleada en ambos intercambios culturales se basó en un enfoque dinámico, participativo

y colaborativo, diseñado para fomentar tanto el aprendizaje lingüístico como el desarrollo de la competencia intercultural. Las sesiones se estructuraron en torno a presentaciones temáticas preparadas por los docentes y los propios estudiantes, quienes, en parejas o pequeños grupos mixtos, investigaban y exponían sobre temas acordados previamente.

Tras cada presentación, se organizaban debates guiados por los docentes en los que los participantes discutían las ideas principales, compartían experiencias personales y contrastaban puntos de vista desde sus respectivos contextos socioculturales. Para favorecer una interacción más fluida y cercana, se empleó con frecuencia la función de Breakout Rooms de la plataforma Zoom, lo que permitió dividir a los estudiantes en grupos reducidos y crear espacios de conversación más íntimos donde todos pudieran participar activamente.

Además, las sesiones combinaban momentos sincrónicos, dedicados al intercambio oral y la discusión directa, con actividades asincrónicas que incluían foros en línea, diarios reflexivos y pequeñas tareas colaborativas, con el objetivo de consolidar los aprendizajes y fomentar la reflexión intercultural. Esta metodología integradora permitió reforzar las competencias comunicativas en la lengua extranjera, al tiempo que promovió la empatía, la cooperación y el respeto hacia la diversidad cultural como pilares del aprendizaje global.

4. EL PROYECTO III VIRTUAL LANGUAGE EXCHANGE: LANGUAGE MATTERS THROUGH TV SERIES.

En línea con las ediciones anteriores, y fundamentado en estudios sobre el extensive learning y Dual Coding Theory, se plantea el III Virtual Language Exchange: Language Matters through TV Series, esta vez con un enfoque centrado en el uso de las series de televisión como herramienta didáctica. Puesto que ambos grupos de estudiantes tendrán un nivel intermedio-alto en su L2, se procurará incluir elementos lingüísticos más sofisticados en la lengua meta, como marcadores del discurso, colocaciones y expresiones idiomáticas que puedan enriquecer sus interacciones orales. Tal y como afirmó Long (1983), la ausencia o el uso erróneo de las mismas por parte de hablantes no nativos tiende a ser asociado con una falta de interés o incluso con una actitud poco educada; como resultado, su discurso se percibe poco fluido y natural, por lo que dichas carencias han de ser cubiertas.

En esta tercera telecolaboración, la figura del profesor guiará al alumnado en un proceso de 10 semanas de aprendizaje extendido, autónomo y colaborativo. Así, el papel del docente tendrá especial relevancia en las dos primeras sesiones, que serán usadas para sentar las bases de la actividad y para mostrar ejemplos de grupos de palabras que pueden tener especial relevancia en las interacciones comunicativas. En las sesiones restantes, el papel del profesorado pasará a un segundo plano, interviniendo como conductor de los intercambios y como apoyo, únicamente cuando sea necesario.

Se espera, como objetivo añadido de esta nueva edición, que todos los estudiantes empiecen a incorporar en su lengua meta expresiones más variadas y matices conversacionales propios de las interacciones cotidianas, los cuales suelen estar presentes en contextos televisivos. Estos podrán ser puestos en práctica con hablantes nativos de su L2, quienes podrán guiarles en el proceso de adquisición verificando que las nuevas expresiones se estén utilizando de manera correcta, en el contexto adecuado, y corrigiendo posibles matices, errores de pronunciación o de entonación.

En las primeras dos sesiones, tanto los alumnos de la UCLM y los de MSU se reunirán por separado con sus profesores. En el caso de los estudiantes españoles, se trabajará con series de diferente contenido, registro y época, empezando con la mundialmente conocida comedia situacional Friends. Esta está repleta de expresiones coloquiales y ese vague language tan típico de las interacciones cotidianas, por lo que es una

buena representación de ese lenguaje natural que se quiere lograr (Quaglio, 2009). Sin embargo, al no tratarse de una serie actual, puede que no logre captar el interés del alumnado juvenil. Por ello, se presentarán otros ejemplos con los que quizás sí estén familiarizados, como la popular *Stranger Things* y la actual *Wednesday*, donde el registro informal usado se equilibra con matices formales cuando la protagonista interviene.

En cada uno de los extractos manejados en esas primeras sesiones guiadas por el profesor, se hará ver la importancia del comprensible input de Krashen (1982), quien afirma que el contenido al que el aprendiz está expuesto debe ser ligeramente superior al que ya posee, pero nunca muy superior si se quiere lograr un progreso en la adquisición de una lengua extranjera. En palabras de Krashen (1982), “we acquire [...] only when we understand language that contains structure that is “a little beyond” where we are now” (p. 21). Así, primero se trabajará con los extractos en inglés sin subtítulos para afinar la comprensión auditiva y, tras varias escuchas, estos se añadirán para comprobar el diálogo y analizar otras posibles partes del guion que se hayan podido quedar olvidadas.

Una vez que los alumnos de la UCLM hayan comprendido cómo el contenido audiovisual puede mejorar sus destrezas comunicativas orales en la lengua meta, estarán en condiciones de seleccionar qué serie ver en casa. Esta elección personal deberá reunir tres requisitos esenciales: que la serie esté rodada en inglés, que los estudiantes tengan acceso a los subtítulos y que el nivel lingüístico general de la producción sea ligeramente superior al suyo. Tras cumplir estos criterios, cada participante deberá ver al menos cuatro episodios por semana e identificar palabras o grupos léxicos con los que no estén familiarizados, documentando los mismos. Después, de manera autónoma, deberán aprender el significado y uso de dichas expresiones, lo cual no solo reforzará su competencia léxica, sino que también fomentará la retención y el uso activo del nuevo vocabulario en contextos comunicativos reales.

Los estudiantes de MSU seguirán el mismo proceso descrito para los alumnos de la UCLM, seleccionando una serie en español que cumpla los mismos criterios de accesibilidad y nivel lingüístico. De esta manera, a partir de la tercera sesión, ambos grupos de estudiantes comenzarán a trabajar de forma conjunta en un entorno bilingüe, interactuando en ambas lenguas durante las actividades planificadas. Esta fase colaborativa estará orientada al intercambio lingüístico y cultural real, permitiendo que los participantes se alternen como aprendices y como hablantes nativos, guiando a sus compañeros en la correcta pronunciación, el uso contextual de las expresiones idiomáticas y la adecuación pragmática de los mensajes.

Durante las sesiones virtuales, los estudiantes pondrán en práctica las expresiones y estructuras aprendidas a través de conversaciones espontáneas, debates temáticos y dinámicas comunicativas, favoreciendo así la transferencia del conocimiento pasivo al uso productivo del idioma. Estas actividades priorizarán el role play, simulaciones y tareas comunicativas similares que promuevan una conversación fluida, natural y espontánea entre hablantes de lenguas distintas. Además, este proceso permitirá desarrollar habilidades metacognitivas, ya que los alumnos deberán reflexionar sobre sus propios progresos, reconocer estrategias eficaces de aprendizaje y detectar áreas de mejora relacionadas con la entonación, la pronunciación o el uso pragmático de la lengua. En conjunto, este enfoque integrador potencia la autonomía del estudiante, refuerza su confianza comunicativa y promueve un aprendizaje significativo y vivencial, mediado por el disfrute del contenido audiovisual y la interacción intercultural auténtica.

5. RESULTADOS OBTENIDOS Y ESPERADOS.

Además de las observaciones sistemáticas del profesorado, la evaluación del impacto de los intercambios se apoyó en la retroalimentación informal de los participantes. Esta evidencia cualitativa permitió captar percepciones espontáneas, actitudes y progresos lingüísticos e interculturales difíciles de medir con instrumentos estructurados.

Durante las sesiones sincrónicas, los docentes registraron comentarios y comportamientos que evidenciaban cómo los estudiantes ganaban confianza al expresarse, corregían errores y adoptaban estructuras más naturales. Al finalizar cada encuentro, los participantes compartían impresiones en chats y foros, reflexionando sobre aprendizajes, estrategias y retos comunicativos. Estas observaciones se complementaron con breves reflexiones orales y escritas, donde los alumnos valoraban su progreso y el nivel de comodidad al comunicarse.

El conjunto de evidencias muestra un impacto positivo: los participantes mejoraron su fluidez, pronunciación y vocabulario, además de una mayor espontaneidad, autonomía y motivación. En el plano intercultural, los estudiantes demostraron más empatía, respeto y apertura al debatir temas culturales. Los alumnos de la UCLM afirmaron comprender mejor las diferencias culturales con EE. UU., mientras que los de MSU destacaron haber ampliado su visión del mundo y su comprensión de la diversidad. Estos resultados coinciden con estudios previos sobre telecolaboración, como el de Taskiran (2023), que evidencia el fortalecimiento de las competencias lingüísticas e interculturales mediante la interacción real.

También se observó un desarrollo notable de la empatía y el pensamiento crítico: los estudiantes cuestionaron estereotipos y reflexionaron sobre las causas de las desigualdades culturales. En conjunto, los participantes reforzaron su competencia lingüística, su sensibilidad intercultural y su motivación hacia un aprendizaje con propósito comunicativo. Estos hallazgos, en línea con Villegas-Paredes, Canto y Rodríguez Moranta (2022), confirman la eficacia de la metodología telecolaborativa para promover el entendimiento global y la creación de comunidades de aprendizaje internacionales.

De cara al futuro, la tercera edición del intercambio prevé beneficios aún mayores. El uso de series televisivas potenciará la comprensión auditiva, la fluidez y el dominio pragmático del discurso, ofreciendo una retroalimentación inmediata entre hablantes nativos y no nativos. Además, el nuevo formato busca desarrollar una mayor sensibilidad hacia las variaciones culturales y lingüísticas del contenido audiovisual, fomentando empatía, escucha activa y pensamiento crítico. Finalmente, esta tercera edición aspira a reforzar la motivación intrínseca de los estudiantes y consolidar un modelo COIL replicable que integre enseñanza de lenguas, educación intercultural y alfabetización mediática en un entorno digital colaborativo.

6. CONCLUSIONES Y PROYECCIÓN FUTURA.

El intercambio virtual entre la Universidad de Castilla-La Mancha y Morgan State University ha demostrado ser una estrategia educativa altamente efectiva tanto para el aprendizaje de idiomas como para el desarrollo de competencias interculturales. Tal como afirman Johnson y Johnson (2014), “when individuals cooperate, they work together to accomplish shared goals, and there is a mutual responsibility to work for one’s own success” (p. 841) y precisamente esta cooperación fue uno de los pilares de la telecolaboración.

Los estudiantes mejoran notablemente su fluidez oral, pronunciación y uso de expresiones coloquiales, mientras adquieren una mayor confianza y autonomía en la comunicación en la lengua meta. La exposición a contextos auténticos de interacción con hablantes nativos permite que los alumnos pongan en práctica lo aprendido de manera significativa, reforzando la motivación intrínseca y reduciendo los filtros afectivos que suelen dificultar la producción oral en una lengua extranjera.

En el ámbito intercultural, los participantes desarrollan empatía, apertura y pensamiento crítico, al reconocer diferencias y similitudes culturales y reflexionar sobre sus propias percepciones y prejuicios. La interacción con estudiantes de otro país ofrece la oportunidad de debatir sobre cuestiones sociales y culturales, fomentar la escucha activa y comprender matices lingüísticos, humorísticos y emocionales propios de cada contexto. Además, se favorece la creación de vínculos personales y académicos duraderos, lo que añade un componente social valioso al aprendizaje.

El perfil de los estudiantes, caracterizado por la curiosidad hacia otras culturas y el interés por comunicarse de manera efectiva, contribuye a que la experiencia sea especialmente motivadora y enriquecedora. La combinación de trabajo colaborativo y discusión de temas culturales fortalece la competencia comunicativa y amplía la comprensión del mundo que nos rodea.

De cara a futuras ediciones, se espera que estas experiencias continúen generando beneficios significativos, potenciando tanto las habilidades lingüísticas como la conciencia intercultural, y consolidando la motivación y la confianza de los alumnos. Con una adecuada planificación y apoyo institucional, este modelo de intercambio virtual ofrece un aprendizaje profundo, inclusivo y transformador, accesible para estudiantes que no pueden participar en experiencias internacionales presenciales.

7. REFERENCIAS

- Baltova, I. (1999). The effect of subtitled and staged video input on the learning and retention of content and vocabulary in a second language (Doctoral dissertation). Recuperada de <https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp04/nq41096.pdf>
- Bamford, J., & Day, R. R. (1997). Extensive Reading: What is it? Why bother? *The Language Teacher*, 21(5), 6-8.
- Benavente Álamo, A. (2024). El rol de la serie televisiva *Anne with An E* en la mejora cívica y lingüística del alumnado de inglés. En M. T. Bejarano Franco (Ed.), *Educación para la ciudadanía activa: Innovación y prácticas emergentes en los contextos educativos*, pp. 35-44. Madrid: Dykinson.
- Centro Virtual Cervantes. (s.f.). Competencia intercultural. Diccionario de términos clave de ELE. Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm
- Chang, A. C., & Millett, S. (2014). The effect of extensive listening on developing L2 listening fluency: Some hard evidence. *ELT journal*, 68(1), 31-40.
- Clark, J. M., & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational psychology review*, 3(3), 149-210.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Frumuselu, A. D., De Maeyer, S., Donche, V., & Gutiérrez Colon Plana, M. M. (2015). Television series inside the EFL classroom: Bridging the gap between teaching and learning informal language through subtitles. *Linguistics and Education*, 32, 107-117.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Cooperative Learning in 21st Century. *Anales de Psicología*, 30(3), 841-851.
- Koolstra, C. M., & Beentjes, J. W. J. (1999). Children's Vocabulary Acquisition in a Foreign Language through Watching Subtitled Television Programs at Home. *Educational Technology Research and Development*, 47(1), 51-60.

- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Nueva York: Pergamon Press.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2013). *Techniques & Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied linguistics*, 4(2), 126-141.
- Mayer, R. E. (2005). Cognitive theory of multimedia learning. En R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning*, pp. 31-48. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review*, 63(1), 59-82.
- Nation, P. (1997). The language learning benefits of extensive reading. *The Language Teacher*, 21(5), 13-16.
- Park, H., & Lee, A. R. (2005). L2 learners' anxiety, self-confidence, and oral performance. En *Proceedings of the 10th Conference of the Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, pp. 107-208.
- Quaglio, P. (2009). *Television Dialogue: The sitcom Friends vs. natural conversation*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sercu, L. (2007). Foreign language teachers and the implementation of intercultural education: a comparative investigation of the professional self-concepts and teaching practices of Belgian teachers of English, French and German. *European Journal of Teacher Education*, 28(1), 87-105. <https://doi.org/10.1080/02619760500040389>
- Shabani, K., & Zanussi, M. P. (2015). The impact of watching captioned TV series on vocabulary development of EFL students. *Journal for the Study of English Linguistics*, 3(1), 118-129.
- Taskiran, A. (2023). Language Learning Goes Mobile: Online Intercultural Exchange During COVID-19 Pandemic. *Mextesol Journal*, 47(3), 1-14.
- Villegas-Paredes, G., Canto, S., & Rodríguez Moranta, I. (2022). Telecolaboración y competencia comunicativa intercultural en la enseñanza-aprendizaje de ELE: un proyecto en Educación Superior. *Porta Linguarum, Monograph IV*, 97-118. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi.21446>
- Vinagre, M. (2017). Developing teachers' telecollaborative competences in online experiential learning. *System*, 64, 34-45. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.12.002>
- Webb, S. (2015). Extensive viewing: Language learning through watching television. En D. Numan & J. C. Richards (Eds.), *Language learning beyond the classroom*, pp. 159-168. Nueva York: Routledge.

Material auténtico en el aula de inglés en primaria: The Beatles

ANA M^a PÉREZ CABELLO  Y LUCÍA BENÍTEZ SÁNCHEZ 
Universidad de Sevilla

RESUMEN

La enseñanza del inglés destaca por ser vanguardista, como usar canciones. Head, shoulders, knees, and toes se usa constantemente por su eficacia didáctica. Empero, ¿qué ocurre con aquellas canciones no didácticas? ¿se pueden utilizar satisfactoriamente en educación? el auge por materiales auténticos cuestiona su potencial educativo. este estudio analiza las canciones auténticas en la enseñanza de inglés en primaria. Se recaba información cualitativa para pasar a un análisis mixto bifásico. primeramente, un cuestionario a docentes recoge la frecuencia de uso, criterios de selección, objetivos didácticos y percepciones sobre su efectividad; seguidamente, una investigación cuasi-experimental implementando una canción de The Beatles en el primer ciclo de primaria. asimismo, una encuesta a los estudiantes refleja percepciones positivas sobre la implementación. se ratifica que este recurso favorece la participación del alumnado y mejora la adquisición de vocabulario. no obstante, se identifican obstáculos como la complejidad lingüística y la falta de tiempo para disfrutar y diseñar las actividades.

Palabras clave: *educación primaria, inglés, canciones, the beatles, didáctica.*

ABSTRACT

The teaching of english stands out for being avant-garde, like using songs. Head, shoulders, knees, and toes is usually used for its didactic effectiveness. However, what happens to those songs not didactically created? Can they be used successfully in education? The boom for authentic materials calls into question their educational potential. This study analyzes authentic songs in the teaching of english in primary. Qualitative information is collected to move on to a biphasic mixed analysis. Firstly, a questionnaire aimed for teachers collects the frequency of use, selection criteria, didactic objectives and perceptions of their effectiveness; next, a quasi-experimental research implementing a song by the beatles in the first cycle of primary. Likewise, a survey of students reflects positive perceptions about implementation. This resource favors student participation and improves vocabulary acquisition. However, Bbstacles such as linguistic complexity and lack of time to enjoy and design the activities are identified.

Key words: *primary education, english, songs, the beatles, authentic material.*

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza del inglés destaca por ser vanguardista, como implementar canciones. *Head, Shoulders, Knees, and Toes* se emplea constantemente por su eficacia didáctica. Sin embargo, ¿qué ocurre con aquellas no didácticas? ¿Se pueden utilizar satisfactoriamente en el aula? El auge de materiales auténticos cuestiona su potencial educativo. Este trabajo analiza el impacto de las canciones auténticas en el aprendizaje del inglés en Primaria, atendiendo a la perspectiva del profesorado y alumnado. Se plantea una investigación bifásica: una encuesta a docentes de inglés de Primaria en Andalucía con el objetivo de conocer sus prácticas, creencias y barreras respecto a la integración de canciones auténticas; y una investigación cuasi-experimental con alumnado de primer ciclo, centrada en la aplicación de actividades basadas en canciones de *The Beatles*, para evaluar su efecto en la adquisición de vocabulario y la motivación del alumnado. Así, se busca evidenciar la eficacia de las canciones auténticas como herramienta didáctica, identificar los factores que condicionan su uso y conocer las percepciones de profesorado y alumnado.

El estudio contribuye a reflexionar y mejorar las prácticas docentes en la enseñanza del inglés y pautar orientaciones para incorporar la música en el aprendizaje de lenguas extranjeras en Primaria.

2. MARCO TEÓRICO

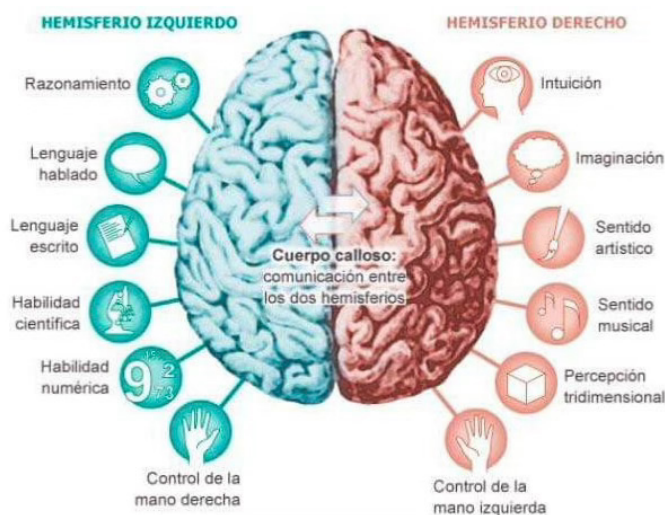
2.1. El papel de las canciones en el aprendizaje de inglés como segunda lengua

La música está presente en nuestras vidas constantemente (Zuvirie Caretta, 2020). Chacón Sierra (2017) asevera que las canciones impactan nuestra memoria a corto y largo plazo. Frecuentemente, es lo único que recordamos del idioma extranjero (Murphey, 1992). El fenómeno Song-Stuck-In-My-Head describe cómo la música permanece en nuestra mente involuntariamente una vez cesado el input (Hyman *et al.*, 2013; Killingly y Lacherez, 2023; Liptak y Omigie, 2022; Moeck *et al.*, 2018). También influyen positivamente en la imágenaría auditiva, “it might be predicted that repetition of a stimulus would produce more persistent involuntary imagery than the same stimulus presented once, and this prediction could be tested in controlled conditions” (Loutrari, 2024, pp. 3-4). Sloboda (2010) demuestra que música y lenguaje comparten similitudes significativas por impacto emocional y procesamiento neuronal. Estas similitudes ofrecen pistas para utilizar mejor la música como recurso para la enseñanza de lenguas (Malekian, 2016).

Las canciones activan la adquisición del lenguaje en ambos hemisferios del cerebro. Las canciones penetran por el oído izquierdo al hemisferio derecho; el hemisferio derecho es más sensible a melodías y matices emocionales.

Esto estimula el aprendizaje de lenguaje en dicho hemisferio, cuya participación se vuelve más activa en la obtención del significado general y el procesamiento del habla formulaica (Malekian, 2016). La música activa ambos hemisferios creando conexiones neurales (Mora-Raimundo *et al.* 2025; Yan *et al.* 2025; Wang *et al.*, 2023; Cañas y Chacón, 2015).

Figura 1.
Hemisferios



Fuente: <https://www.mascaraquemarketing.com/wp-content/uploads/2017/02/hemisferios.jpg>

2.2. Canciones auténticas en el aula de inglés

Nunan (1991) define material auténtico como aquel: “que no haya sido producido específicamente con fines de enseñanza” (p. 54). Krasmch (2012) y Lee (1995) también comparten esta definición.

Cuanto más realista sea el lenguaje, más fácilmente se adapta a los distintos niveles competenciales. Las actividades deben ser variadas, limitadas y atractivas. La retención auditiva disminuye elocuentemente en media hora siendo el tiempo óptimo de atención de 6 a 7 minutos. Las canciones son una herramienta adecuada por ajustarse al tiempo de atención esperado (Crawford, 2005). Las auténticas proporcionan un contexto rico y significativo para el aprendizaje del lenguaje. Al escuchar una canción, los estudiantes se sumergen en una historia que les permite comprender el significado real de las interacciones y el uso del idioma (Bystray *et al.* 2020). Este contexto compartido sirve para explorar otros escenarios del mundo real, transfiriendo el aprendizaje fuera.

Las canciones exponen a los estudiantes a coloquialismos y referencias culturales. Mishan (2004) incluye la cultura como característica del material auténtico junto con el desafío y la utilidad, “‘treasure chests’ embodying a cultural wealth handed over to students for them to explore and assimilate” (Mishan, 2005, p. 46). Skiada (2021) apunta “the process of students integrating new cultural elements is smoothly and seamlessly carried out when it entails an organic part of the lesson” (p.88), siendo la canción auténtica la parte orgánica. Los oyentes se apropian de lo escuchado consciente o subconscientemente (Murphey, 1992). Antiguamente, el acceso a la música era limitado, caro y arduo. Actualmente, la música es un recurso valioso y accesible para el aprendizaje de idiomas (Skiada, 2021; Torres, 2019).

Murphey (1992) afirma: “La música que tú y tus estudiantes ya conocen es suficiente y, de hecho, mejor que cualquier lista ajena” (p.11). Las canciones auténticas pueden ser tan útiles o más que los materiales convencionales, pero ser desafiantes. Muchos profesores, estudiantes y familias equiparan diversión con no aprendizaje (Murphey, 1992). Respecto al profesorado puede deberse a sus creencias culturales o religiosas

(Almutairi y Shukri, 2016), falta de formación (Alisaari y Heikkola, 2017; Engh, 2013; Şevik, 2011); Bokiev e Ismail, 2021) o tiempo (Tegge, 2018; Şevik, 2011; Bokiev e Ismail, 2021). Tse (2015) puntualiza que “40% of the ESL teachers ... cannot evaluate the learners’ erudition of English when songs are being adopted” (p. 88). El reconocimiento mundial de *The Beatles* y su arraigo en la cultura angloparlante les hace ideales para iniciarse en el uso de canciones. Además, ofrecen un prolijo repertorio de estilos y temas adecuados en nivel, registro y contenido.

2.3. El uso de canciones auténticas y la motivación

Los maestros motivan al alumnado si el contenido es interesante y relevante para su edad y nivel; si los objetivos de aprendizaje son desafiantes pero manejables y claros, y el ambiente adecuado (Lightbrow y Spada, 2011). Esta idea se entiende mejor gracias al modelo motivacional de aprendizaje de una L2 de Dörnyei (2005), que concibe la motivación en tres etapas: *preaccional*, *accional* y *postaccional*. Inicialmente, el alumnado establece objetivos e intenta aprender, influenciados por su actitud hacia la L2 y percepción de su éxito. Seguidamente, la motivación prosigue por la regulación del aprendizaje, calidad de la experiencia e influencia, y apoyo de maestros y compañeros. Finalmente, el alumnado reflexiona sobre el proceso, atribuye sus logros o dificultades a diferentes factores y ajusta estrategias futuras de aprendizaje. Las canciones auténticas en el aula de inglés se alinean con este modelo al fortalecer la motivación en cada una de estas fases. En la fase preaccional, las canciones despiertan el interés y conectan al alumnado con el idioma. Durante la accional, proporcionan una experiencia placentera y significativa, promoviendo la autonomía y la interacción en el aula. Finalmente, en la postaccional, el análisis de letras y la autoevaluación ayudan a reforzar la confianza del estudiantado y mejorar sus estrategias de aprendizaje. Así, integrar música real en la enseñanza del inglés no solo realza el proceso, sino que también optimiza el aprendizaje.

La participación del alumnado es dialogar, tomar decisiones y actuar. Mediante estos, el alumnado influye en su realidad circundante (Santos Guerra, 2007). La música es un puente efectivo entre el entretenimiento y el aprendizaje (Harmer, 2007). Las elecciones musicales del alumnado son ventajosas porque les responsabiliza, involucra y conecta su aprendizaje con su vida e intereses; para el docente es una experiencia enriquecedora. Operar el material así equilibra la relación entre estudiantes y docentes, y reduce el tiempo y el esfuerzo del docente en la búsqueda de materiales (Murphey, 1992).

Cuando los estudiantes están motivados se interesan, se esfuerzan y participan. Es importante diferenciar la motivación intrínseca y la extrínseca. Con la primera realizamos una actividad de manera autónoma; con la segunda esperamos una recompensa. Las canciones auténticas en el aula favorecen la motivación intrínseca porque los estudiantes participan y disfrutan, generando dinámico y significativo.

2.4. Vocabulario y canciones auténticas

Las canciones auténticas enriquecen el léxico y cultura, permitiendo a los estudiantes conocer a los artistas, el contexto histórico y su repercusión. El aprendizaje del vocabulario mediante canciones auténticas integra los tres enfoques propuestos por Hunt y Beglar (2005): *aprendizaje incidental*, *instrucción explícita* y *desarrollo de estrategias independientes*.

El *incidental* incluye la adquisición de vocabulario y estructuras lingüísticas por exposición natural y constante. Un alumno de L2 necesita múltiples exposiciones para comprender una palabra contextualmente (Hunt y Beglar, 2005; Chang y Millett, 2016). Las canciones auténticas en el aula de inglés potencian este aprendizaje. Al poder escucharlas fuera del aula, los alumnos pueden captar más palabras y consolidar su significado inconscientemente. La *instrucción explícita* proporciona oportunidades para *aprender incidentalmente*. Los estudiantes se exponen a nuevas palabras que reconocen y comprenden. De-

ben escuchar la pronunciación y practicar en voz alta. Para ello, es fundamental que las palabras se presenten en distintos contextos y que las asocien con su significado de manera consciente (Hunt y Beglar, 2005). Las canciones auténticas son una herramienta eficaz para ello porque permiten identificar y trabajar el vocabulario en un contexto auténtico. Las canciones contienen estructuras lingüísticas repetitivas y expresiones frecuentes, facilitando la memorización. En cuanto al *desarrollo de estrategias independientes*, podemos deducir el vocabulario contextualmente. Aprender vocabulario implica conocer el significado de las palabras, sus asociaciones y patrones gramaticales. Los estudiantes más aventajados aprovechan esta técnica mejor (Hunt y Beglar, 2005). Las canciones auténticas potencian esta estrategia. Conforme las escuchan, tiene múltiples oportunidades de inferir significados. Las canciones suelen presentar vocabulario situaciones comunicativas auténticas, proporcionando su identificación en un contexto natural (Moncada Cevallos y Chancay Cedeño, 2023; Tovmasyan y Ghazaryan, 2021; Yung, 2021). Nation (2005) añade que deducir el significado contextualmente impulsa almacenar lo nuevo en la memoria implícita al resultar menos complejo. Ello ayuda a los estudiantes a desarrollar su autoconfianza, los sensibiliza sobre pistas contextuales y les enseña a evitar estrategias ineficaces. La frecuencia de escucha y comprensión promueven aprender el nuevo léxico. La capacidad de entender el significado sin atención explícita es esencial para leer y conversar fluidamente (Lightbrown y Spada, 2011). Richards (1969) apostilla “songs provide a means of increasing the amount of repetition possible without losing the learner’s interest” (p. 161).

3. METODOLOGÍA

La revisión bibliográfica realizada identifica el apogeo de canciones auténticas y la ausencia de las percepciones del profesorado y del alumnado. Ante esta situación, ¿favorecen las canciones auténticas una mayor implicación del alumnado? ¿Tienen un impacto significativo en la adquisición de vocabulario? ¿Cómo son valoradas por los docentes en cuanto a aplicabilidad y eficacia? ¿Y por los estudiantes? Este estudio adopta un enfoque mixto que permite conocer las prácticas docentes y medir el efecto de una intervención. La estructura es bifásica: la primera exploratoria, mediante una encuesta a docentes de inglés de Primaria de Andalucía; y la segunda, cuasi-experimental. Ello nos proporciona una visión dilatada y contextualizada sobre los posibles usos de canciones auténticas.

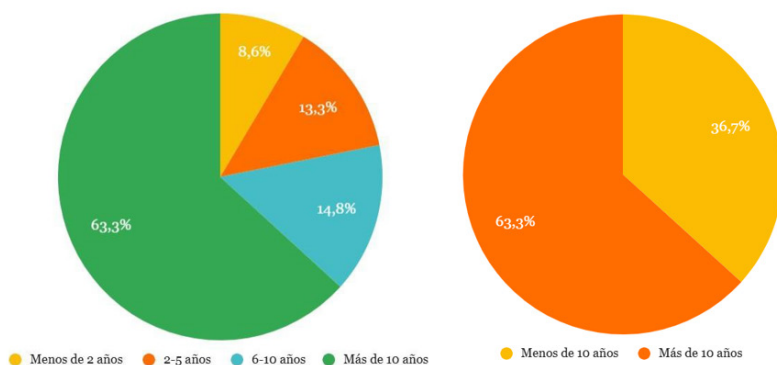
3.1. Fase 1: encuesta a docentes

Se emplea el método bolo de nieve y el envío a todos los colegios públicos andaluces *via* correo institucional durante cuatro semanas, informando sobre los objetivos del estudio y anonimato. Se busca maximizar la diversidad y representatividad en experiencia profesional y contexto educativo (ciudad, pueblo, niveles, etc.), permitiendo una mejor comprensión de la realidad educativa.

El cuestionario recoge la frecuencia, criterios de selección, barreras y percepciones del profesorado respecto al uso de canciones auténticas en el aula de inglés. Se organiza en dos secciones según su uso o no uso mediante preguntas Likert de opción múltiple y abiertas para compilar información cualitativa relevante. Existen diez preguntas para quienes sí las emplean y siete para quienes no. Los resultados se dividen en función de la experiencia del profesorado y ciclo, incluyendo los tres ciclos de forma específica y conjunta. Esta última se añade porque, al tratarse de especialidad, muchos docentes ejercen en varios ciclos o en todos.

Se diseña con cuatro rangos de experiencia (Figura 1, gráfico izquierdo), primeramente. Empero, por la escasa participación, los tres primeros grupos se aglutinan en la categoría *menos de 10 años* (recuérdese que un docente trabaja 40 años aproximadamente). Aun así, resulta relevante analizar si esta herramienta es más común entre el profesorado novel o experto y si el tiempo de trayectoria profesional influye en su adopción y uso.

Figura 1 .
Distribución inicial y final de los rangos



3.2. Fase 2: encuesta a alumnos

La investigación se ejecuta en un colegio público andaluz, con cuatro grupos de 1º y 2º de Primaria (dos por curso) formados por un total de 103 estudiantes, una media de 27,75 por curso. Los grupos responden a la disponibilidad del centro y del profesorado. El centro elegido posee un entorno socioeconómico medio y una comunidad educativa receptiva a la innovación. La elección de las canciones se consensua con el profesorado respondiendo a la adecuación lingüística, relevancia didáctica y motivación. Se priorizan letras sencillas y repetitivas con melodías atractivas.

Se diseñan dos sesiones basadas en *Hello, Goodbye* para 1º y *All Together Now* para 2º, ambas de *The Beatles*. El léxico, aunque simple, resulta adecuado. En 2º todavía se presentan dificultades con números y colores. Las actividades integran la escucha activa, la identificación y práctica de vocabulario, gestos y movimientos, y participación del alumnado. Asimismo, se diseñan apoyos visuales y recursos manipulativos para favorecer la comprensión.

Previamente, el alumnado es expuesto a las canciones durante el trabajo autónomo o al final de la clase, para familiarizarle con la melodía y vocabulario. La sesión comienza con el pretest. Seguidamente, se desarrolla la actividad (escucha activa, identificación de palabras clave, asociación con gestos y juegos). Finalmente, se aplica el postest. Pretest y post son instrumentos de evaluación además del cuestionario de valoración del alumnado.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Resultados de la fase 1

De las 128 participantes, 81,5% del profesorado experto usa canciones auténticas y 61,7% es novel. Cabe plantearse si este recurso, por su aparente simplicidad y accesibilidad, es percibido como tradicional frente a otros más tecnológicos.

4.1.1. Docentes que utilizan canciones auténticas

La pregunta inicial clasifica las respuestas según el ciclo. Siguen diez preguntas que abordan la frecuencia

de uso, criterios de selección, objetivos didácticos, implementación, mejoras lingüísticas, grado de participación y disfrute del alumnado, valoración del recurso por parte de los estudiantes y de las familias.

50% del profesorado emplea las canciones auténticas mayormente en 3º ciclo: el alumnado posee mayor dominio del inglés, más vocabulario y capacidad de realizar tareas complejas. Resulta interesante la preferencia por el 1º ciclo frente al segundo dado que en el 2º tienen mayor autonomía y habilidades lectoescritoras. Los demás resultados no arrojan diferencias significativas. Por tanto, los datos se analizan conjuntamente.

Tabla 1.

Ciclos y frecuencia

| Ciclo 1º | Menos de diez 20,3% | Más de diez 15,2% |
|-----------------|---------------------|-------------------|
| 2º | 13,8% | 4,5% |
| 3º | 48,3% | 57,6% |
| Todos por igual | 17,2% | 22,7% |

- 50% del profesorado emplea estas canciones en el 1º, 2º ciclo o en todos por igual incluyéndolas en una unidad didáctica. En cambio, 40% del profesorado experimentado y el
- 57% del profesorado novel las aplican principalmente en el 3º ciclo esporádicamente.

El profesorado apunta la adecuación lingüística como factor más relevante para la elección, seguida por la presencia de contenido curricular notable y la pronunciación. El profesorado asevera la idoneidad de combinar artistas conocidos por los alumnos y por ellos porque beneficia la implicación, motivación del alumnado y exposición a una mayor diversidad de estilos musicales y épocas, enriqueciendo así su experiencia cultural y lingüística.

50% expresa que la finalidad principal es la comprensión auditiva, seguida de la mejora de la pronunciación. La mayoría utiliza actividades centradas en la comprensión -completar huecos u ordenar versos. El profesorado del 1º ciclo prefiere frecuentemente actividades de canto y repetición, a diferencia de los ciclos posteriores, por carecer de las habilidades necesarias para tareas más complejas.

Las mejoras lingüísticas guardan coherencia con las cuestiones anteriores. Ambos grupos señalan progresos principalmente en la comprensión auditiva, 30%-40%. Se observa que en 1º y 2º ciclo la mejora en la pronunciación supera incluso la comprensión auditiva. Asimismo, se evidencian las mejoras en la pronunciación. Un 3,1% declara no percibir beneficios.

88,4% está de acuerdo o totalmente de acuerdo con usar canciones auténticas para incrementar la participación del alumnado, y un 89,5% cree que los estudiantes disfrutaban más. Un 1,1% expresa desacuerdo respecto a la mayor participación. El 10,5% restante se sitúa en un punto intermedio reforzando la utilidad de este recurso. Se vigoriza, así, la percepción positiva de su uso. La Tabla 2 muestra que gran parte del profesorado piensa que sus alumnos las perciben como útiles. Hay una gran diferencia entre los docentes del 1º ciclo y los restantes. Los docentes del 1º ciclo consideran que sus alumnos muestran una percepción más alta en cuanto a la utilidad. Esto concuerda con los resultados previos ya que los alumnos menores suelen sentirse más cautivados por las melodías atrayentes. También, la naturaleza repetitiva contribuye a retener fácilmente el vocabulario y estructuras gramaticales.

Tabla 2.*Percepción profesorado: la valoración del alumnado*

| Grupo de docentes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------------|---|--------|--------|--------|--------|
| <10 años. Todos | - | - | - | 60% | 40% |
| <10 años. 3º ciclo | - | 14,3 % | 14,3 % | 64,3 % | 7,1% |
| <10 años. 2º ciclo | - | - | 25% | 75% | - |
| <10 años. 1º ciclo | - | - | 16,7 % | - | 83,3 % |
| >10 años. Todos | - | - | 20% | 33,3 % | 46,7 % |
| >10 años. 3º ciclo | - | - | 18,4 % | 36,8 % | 44,7 % |
| >10 años. 2º ciclo | - | - | 33,3 % | 66,7 % | - |
| >10 años. 1º ciclo | - | - | 10% | 30% | 60% |

23,2% recibe comentarios positivos de las familias a diferencia del 76,8%. Las canciones auténticas trascienden el entorno escolar porque los alumnos las incorporan a su rutina y comparten con sus familias, fortaleciendo vínculos.

4.1.2. Docentes que utilizan canciones auténticas

18,5% del profesorado experto y el 38,3 % del novel no utilizan canciones auténticas. El profesorado experto señala la falta de tiempo para preparar materiales (33,3 %), seguida de la elección de otras herramientas (26,7 %). En cambio, 55,6 % del profesorado novel prefiere otras herramientas. Este dato refuta la tendencia hacia recursos nuevos, posiblemente percibiendo las canciones auténticas como un recurso tradicional. Más del 65% señala la complejidad lingüística como principal óbice; seguido de letras inapropiadas, 16 %-26 %. Esto complica su uso en Primaria. Más del 90 % del profesorado consideraría utilizar canciones auténticas en el aula si estuviera formado. 45%- el 65 % razona que tener un banco de canciones por nivel y plantillas de actividades (20%-30%) aliviaría la labor. Estos resultados se vinculan con la primera pregunta de esta sección. Las exigencias diarias y carga burocrática limitan su capacidad para explotar nuevas herramientas. Aproximadamente 50 % del profesorado comenta que observar buenas prácticas les motivaría para utilizar canciones auténticas. 30 % afirma que las evidencias sobre su efectividad también les aleccionaría. Estos datos revelan la importancia del respaldo práctico y teórico para innovar. Para comprender por qué algunos docentes no utilizan canciones auténticas, se pregunta si lo han intentado. Según su respuesta, accedían a una última cuestión sobre su experiencia previa.

Dado que las respuestas obtenidas difieren notablemente entre los grupos según la experiencia, se analizan por separado. 40% del profesorado novel nunca utiliza canciones auténticas; otro 40% las empleaba satisfactoriamente pero no ahora por preferir otras herramientas, por falta de tiempo o complejidad procesual; y el 20% restante las usa, aunque improductivamente, por la elevada dificultad del contenido. Quienes nunca lo han intentado se justifican por la falta de tiempo para preparar actividades o implementarlas adecuadamente, principalmente. 66,7% del profesorado novel utiliza canciones auténticas insatisfactoriamente; 16,7% las usa exitosamente pero ya no por el complejo contenido lingüístico, el 66,7% dejaron de hacerlo; y 16,7% nunca las ha utilizado por el escepticismo sobre su valor pedagógico, la falta de confianza en sus propias habilidades para implementarlas, o preferir canciones didácticas, más accesibles o apropiadas.

4.2. Resultados de la fase 2

4.2.1. Hello Goodbye

Se agrupan los resultados de ambas clases de 1° al no observarse diferencias significativas entre el pretest y posttest ni en valoraciones. El día de la intervención asistieron a clase un total de 39 alumnos: 19 pertenecientes a 1° A y 20 a 1° B.

La Tabla 3 refleja una mejora significativa en la adquisición del vocabulario. En el pretest únicamente 69,2 % del alumnado identifica las palabras básicas frente al 20,5% que comete un error. Tras la sesión, el 89,7% acierta las palabras y solo un 10,3 % presenta un fallo

La única palabra que 33,3 % reconoce es *stop*, a veces es escrita *estop*. Tras la sesión, un

61,5 % del alumnado escribe correctamente las cinco palabras evaluadas, mientras que el resto presenta únicamente uno o dos fallos. Estos resultados reflejan un progreso notable en la comprensión y retención del vocabulario.

Tabla 3.

Pretest y Posttest en 1°

Tabla 3. Pretest y Posttest en 1°

| Categoría | Aciertos | Pretest | Posttest |
|-------------------------------------|----------|------------|------------|
| | < 2 | - | - |
| Palabras básicas | 2 | 4 (10,3%) | - |
| | 3 | 8 (20,5%) | 4 (10,3%) |
| | 4 | 27 (69,2%) | 35 (89,7%) |
| | Ninguno | 26 (66,7%) | - |
| Vocabulario principal Contrarios | 1 | 13 (33,3%) | - |
| | 2 | - | - |
| | 3 | - | 5 (12,8%) |
| | 4 | - | 10 (25,6%) |
| | 5 | - | 24 (61,5%) |

87,2 % manifiesta su gusto por la canción, mientras que un 74,3 % valora positivamente la actividad en general (Tabla 4). Alrededor del 60 % del alumnado considera muy provechosas estas canciones para aprender vocabulario, y un 20,5 % provechosas. Casi un 80 % aprende inglés con canciones auténticas. Ello evidencia la buena acogida del recurso y las implicaciones relevantes para el clima de aula, la participación del alumnado y, a largo plazo, su motivación. Cuando los estudiantes disfrutan de las actividades su implicación aumenta, repercutiendo directamente en una mayor motivación hacia el aprendizaje.

En estas dos últimas preguntas originan una actitud crítica del alumnado. Concretamente, el número de estudiantes que respondió *no* a *¿Te gusta aprender inglés cantando canciones como la de hoy?* es mayor que

en el caso contrario. Este contraste refuerza que el alumnado sí reconoce la utilidad de las canciones auténticas para la adquisición de vocabulario, aunque a algunos no les guste este recurso.

Tabla 4.
Valoraciones 1º

| Respuesta | ¿Te ha gustado la canción? | ¿Te ha gustado la actividad con la canción? | ¿Las canciones te ayudan a aprender palabras nuevas en inglés? | ¿Te gusta aprender inglés cantando canciones como la de hoy? |
|-----------|----------------------------|---|--|--|
| No | 3 (7,7%) | 5 (12,8%) | 3 (7,7%) | 7 (17,9%) |
| Algo | 2 (5,1%) | 5 (12,8%) | 5 (12,8%) | 1 (2,6%) |
| Sí | 11 (28,2%) | 5 (12,8%) | 8 (20,5%) | 10 (25,6%) |
| Mucho | 23 (59,0%) | 24 (61,5%) | 23 (59,0%) | 21 (53,8%) |

4.2.2. All Together Now

En esta sesión se implementa *All Together Now*. Se observan diferencias significativas entre los dos grupos por ello los datos se presentan separadamente. Asisten un total de 50 alumnos: 26 pertenecientes a 2ºA y 24 a 2ºB. Los tests muestran que el rendimiento de 2ºA es superior al de 2ºB. En 2ºA, los números y los colores no representan prácticamente ninguna dificultad. Al finalizar la clase más del 90% los escribe correctamente. Contrariamente, en 2ºB aproximadamente 15 % aún comete uno o dos errores en el postest.

El pretest revela un conocimiento parco del vocabulario relacionado con acciones. En 2ºA,

30,8 % del alumnado no identifica ninguna de las palabras, mientras que en 2ºB este porcentaje asciende al 41,7 %. Un 53,8 % en 2ºA y un 41,7 % en 2ºB identifica una palabra. Asimismo, un 15,4 % (2ºA) y un 16,6% (2ºB) identifican correctamente dos palabras. El pretest refleja que el alumnado conoce limitadamente las acciones. El 30,8 % de 2ºA y el 41,7 % de 2ºB no las identifican. Un 53,8 % en 2ºA y 41,7 % en 2ºB identifica una acción. Igualmente, un 15,4 % de 2ºA y 16,6 % de 2ºB escribe correctamente *skip* y *love*. En el postest el 65,4 % de 2ºA y 58,3 % de 2ºB identifica correctamente todas las acciones. Este resultado indica una adquisición sólida. La palabra *skip* se escribe incorrectamente en numerosas ocasiones. Empero, en el postest se observa una mejora notable en la ortografía.

Las Tablas 6 y 7 exponen un contraste notorio en la recepción de la canción y de la actividad. El grupo 2ºA muestra un mayor dominio previo de los números y colores. La valoración es ampliamente positiva. El 100 % del grupo valora favorablemente la canción, *Mucho* 92,3 %. Contrariamente, 54,2 % de 2ºB exterioriza que la canción les gustó *Mucho*, e incluso se registran valoraciones negativas, 25 %. Esta diferencia se acentúa en la valoración de la actividad. Mientras que en 2ºA todas las respuestas son positivas, en 2ºB un 20,8 % eligió la opción *Algo* y un 16,7 %, *No*. Esta disparidad se explica por la diferencia en el nivel. Al tratarse de una canción con un ritmo rápido, es necesario reconocer y procesar con agilidad los colores y las acciones mencionadas.

Los alumnos de 2ºB manifiestan durante la sesión que les es difícil seguir la actividad. 2ºA tiene la sesión al final de la mañana mientras que 2ºB al comienzo. En 2ºB, a un 25% no les gusta aprender con canciones, y aproximadamente 17 % considera que no. Se visibiliza la importancia de conocer al grupo y de adaptar metodologías y herramientas al alumnado con el fin de maximizar su implicación y el aprovechamiento del proceso. En contraste, el 96 % del alumnado de 2ºA cree que las canciones auténticas les ayudan, o les ayudan mucho, a aprender nuevo vocabulario, y manifiestan que disfrutan aprendiendo. Las canciones auténticas resultan especialmente beneficiosas, ya que el alumnado las percibe como una herramienta útil y las disfruta atenuando un aprendizaje significativo.

Tabla 6.
Valoración 2º A

| Respuesta | ¿Te ha gustado la canción? | ¿Te ha gustado la actividad con la canción? | ¿Las canciones te ayudan a aprender palabras nuevas en inglés? | ¿Te gusta aprender inglés cantando canciones como la de hoy? |
|-----------|----------------------------|---|--|--|
| No | - | - | - | - |
| Algo | - | - | 1 (3,8%) | 1 (3,8%) |
| Sí | 2 (7,7%) | 7 (26,9%) | 4 (15,4%) | 5 (19,2%) |
| Mucho | 24 (92,3%) | 19 (73,1%) | 21 (80,8%) | 20 (76,9%) |

Tabla 7.
Valoración 2º B

| Respuesta | ¿Te ha gustado la canción? | ¿Te ha gustado la actividad con la canción? | ¿Las canciones te ayudan a aprender palabras nuevas en inglés? | ¿Te gusta aprender inglés cantando canciones como la de hoy? |
|-----------|----------------------------|---|--|--|
| No | - | - | - | - |
| Algo | - | - | 1 | 1 |
| Sí | 2 (7,7%) | 7 (26,9%) | 4 (15,4%) | 5 (19,2%) |
| Mucho | 24 (92,3%) | 19 (73,1%) | 21 (80,8%) | 20 (76,9%) |

6. REFERENCIAS

Alisaari, J. y Heikkola, L. M. (2017). Songs and poems in the language classroom: Teachers' beliefs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 63, 231-242.

- Almutairi, M., y Shukri, N. (2016). Using songs in teaching oral skills to young learners: teachers' views and attitudes. *International Journal of Linguistics*, 8(6), 133-153.
- Bokiev, D. e Ismail, L. (2021). Malaysian ESL Teachers' Beliefs and Practices Regarding the Use of Music and Songs in Second Language Teaching. *The Qualitative Report*, 26(5), 1497-1521.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
- Bystray E.B., Belova L.A., Slabysheva A.V. y Shtykova T.V.. (2020). Forming interest in the study of foreign languages in the process of using authentic audio materials. *Perspektivy Nauki i Obrazovania*, 43(1), 242 – 257.
- Cañas, L. Á., y Chacón, C. (2015). Aportes de la neurociencia para el desarrollo de estrategias de enseñanza del inglés. *Acción Pedagógica*, 24, 52-61.
- Chacón Sierra, J. M. (2017). El aprendizaje del lenguaje formulaico a través de las letras de canciones en inglés como lengua extranjera. *Alcalibe*, 17, 194-229.
- Chang, A., & Millett, S. (2016). Developing L2 Listening Fluency through Extended Listening- focused Activities in an Extensive Listening Programme. *RELC Journal*, 47(3), 349-362.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. NY: Lawrence Erlbaum.
- Engh, D. (2013). Why use music in English language learning? A survey of the literature. *English Language Teaching*, 6(2), 113-127.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. London: Longman.
- Hunt, A. y Beglar, D. (2005). Current Research and Practice in Teaching Vocabulary. En J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, pp. 258-266. Cambridge: CUP.
- Hyman, I., Burland, N., Duskin, H., Cook, M., Roy, C., McGrath, J., y Roundhill, R. (2013). Going Gaga: Investigating, Creating, and Manipulating the Song Stuck in My Head. *Applied Cognitive Psychology*, 27, 204-215.
- Killingly, C. y Lacherez, P. (2023). The Song that Never Ends: The Effect of Repeated Exposure on the Development of an Earworm. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 76(11), 2535–2545.
- Kramsch, C., (2012). Authenticity and Legitimacy in Multilingual SLA. *Critical Multilingualism Studies*, 1(1), 107-128.
- Lightbown, P. M., y Spada, N. (2011). *How languages are learned*. Oxford: OUP.
- Liptak, T. A. y Omigie, D. (2022). The Idiosyncrasy of Involuntary Musical Imagery Repetition (IMIR) Experiences: The Role of Tempo and Lyrics. *Music perception*, 39(3), 320-338.
- Loutrari, A. (2024). A phrase in a loop: A rethink of verbatim repetition in the speech-to-song illusion and a new approach to the study of involuntary auditory imagery. *Musicae Scientiae*, 29(1), 48-61.

- Malekian, S. (2016). The relationship between English songs and learning vocabulary. *International Journal of African and Asian Studies*, 20, 13-19.
- Mishan, F. (2004). Authenticating corpora for language learning: A problem and its resolution. *ELT Journal*, 58(3), 219-227.
- Mishan, F. (2005). *Designing authenticity into language learning materials*. Bristol: Intellect Books.
- Moeck, E. K., Hyman Jr., I. E. y Takarangi, M. K. T. (2018). Understanding the Overlap Between Positive and Negative Involuntary Cognitions Using Instrumental Ear. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, 28(3), 164-177.
- Moncada Cevallos, C. M., y Chancay Cedeño, C. (2023). Canciones para mejorar la comunicación oral mediante la adquisición de vocabulario. *Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(1), 23-36.
- Mora-Raimundo, P., Gilon, A., Kadosh, H., Richtman, Y., Sela, M., Ackerman, S., Chen, G. Abel, R., Kagan, S., Sharf-Pauker, N., Gigi, O., Abumanhal-Masarweh, H., Utkarsh Tripathi, U., Malak Saada, M., She-men, A., Link-Sourani, D., Shklover, J., Farah, R., Horowitz-Kraus, T., Hadjidemetriou, M., Kostarelos, K., Stern, S. y Schroeder, A. (2025). Music enhances lipid nanoparticle brain delivery and mRNA transfection in brain cells. *Journal of Controlled Release*, 388(1), 114301.
- Murphey, T. (1992). *Music & song*. Oxford: OUP. Nation, P. (2005). Best Practice in Vocabulary Teaching and Learning. En J. C. Richards & W. A.
- Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, pp. 267- 272. Cambridge: CUP.
- Nunan, D. (1991). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: CUP.
- Pérez Galiano, E. (2024). Enseñando literatura inglesa a través de los Beatles. En *Claves de la producción literaria de los Beatles y su influencia en la literatura inglesa contemporánea y en otras literaturas*, pp. 171-185. Universidad de Jaén.
- Richards, J. (1969). Songs in language learning. *TESOL Quarterly*, 3(2), 161–174. Santos Guerra, M. Á. (2007). Arte y parte. *Aula de innovación educativa*, 163-164, 75-76.
- Şevik, M. (2011). Teacher views about using songs in teaching English to young learners. *Educational Research and Reviews*, 6(21), 1027-1035.
- Skiada, M. (2021). The implementation of authentic language input in second language (L2) teaching: Pedagogical arguments. *Training, Language and Culture*, 5(1), 86-96.
- Sloboda, J.A. (2010). Music in everyday life: The role of emotions. En P.N. Juslin y J.A. Sloboda (Eds.), *Series in affective science. Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (pp. 493-514). Oxford: OUP.
- Stokes, J. (2008). The effects of music on language acquisition. *CELE Journal*, 16, 23-33.
- Tegge, F. (2018). Pop songs in the classroom: Time-filler or teaching tool? *ELT Journal*, 72(3), 274–284.

- The Beatles. (1967). Hello, Goodbye [Canción]. Parlophone/Apple Records.
- The Beatles. (1969). All Together Now [Canción]. En *Yellow Submarine*. Apple Records. Tovmasyan, N. y Ghazaryan, N. (2021). The Role of Songs in Communicative Language Teaching. *Language Learning in Higher Education*, 25(30), 156-163.
- Tse, A. Y. H. (2015). Malaysian teachers' perspectives on using songs in English language teaching. *International Journal of Social Science and Humanity*, 5(1), 87-89.
- Wang T., Tang J., Wang C., Yang D., Li J., Kong W., Xi X. (2023). Effect of music stimuli on corticomuscular coupling and the brain functional connectivity network. *Biomedical Signal Processing and Control*, 79. DOI: 10.1016/j.bspc.2022.104264
- Yamaguchi, V. (2024). Earworms: Caracterizando uma imaginação musical cotidiana. *Epistemus. Revista de Estudos em Música, Cognição y Cultura*, 12(2), 073. 10.24215/18530494e073. Yan X., Mao J., Ma Z., Perkins K., Li W., Wang Y., Cao F. (2025). Neural correlates of foreign speech imitation: The effects of age and music. *Imaging Neuroscience*, 3. DOI: 10.1162/IMAG.a.75
- Yung, K. W.-H. (2021). Engaging Exam-Oriented Students in Communicative Language Teaching by 'Packaging' Learning English Through Songs as Exam Practice. *RELC Journal*, 54(1), 280-290.
- Zuvirie Caretta, Edgar Daniel. (2020). La música como estrategia didáctica en la educación. *Universita Ciencia*, 9 (25), 177-198.

English Board Game Café: Revisión sistemática y propuesta didáctica para el aula de inglés de B1

CELIA SALGADO INÉS Y PAULA VILLALBA PÉREZ 
Universitat de València

RESUMEN

Este trabajo presenta una revisión sistemática sobre el uso de juegos de mesa en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL) entre 2019 y 2025, con el objetivo de identificar tendencias, beneficios y desafíos en su aplicación pedagógica. Se analizaron once estudios recientes procedentes de fuentes académicas indexadas, que abordan tanto la perspectiva del alumnado como la del profesorado. Los resultados indican que los juegos de mesa favorecen la motivación, la cooperación y la comunicación significativa, además de mejorar la adquisición de vocabulario y las destrezas orales en niveles intermedios (B1). Asimismo, se observa que su eficacia depende de factores como la formación docente, la planificación didáctica y la adaptación del material a los objetivos del currículo. A partir de la revisión, se propone una intervención basada en la creación de un English Board Game Café, una propuesta didáctica que integra diferentes estilos de juegos de mesa para mejorar la interacción social y potenciar la gamificación, fomentando un entorno dinámico y motivador para el aprendizaje del inglés.

Palabras clave: *juegos de mesa, enseñanza del inglés, gamificación, motivación, EFL, B1.*

ABSTRACT

This paper presents a systematic review of the use of board games in the teaching of English as a Foreign Language (EFL) between 2019 and 2025, aiming to identify trends, benefits, and challenges in their pedagogical application. Eleven recent studies from indexed academic sources were analysed, addressing both students' and teachers' perspectives. The results indicate that board games foster motivation, cooperation, and meaningful communication, while also enhancing vocabulary acquisition and oral skills at intermediate (B1) levels. Moreover, their effectiveness appears to depend on factors such as teacher training, instructional design, and the adaptation of materials to curricular objectives. Based on the review, a classroom intervention is proposed: the English Board Game Café, a didactic proposal which integrates various types of board games to enhance social interaction and strengthen gamification, promoting a dynamic and motivating environment for English language learning.

Key words: *board games, English teaching, gamification, motivation, EFL, B1.*

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el uso de metodologías activas ha cobrado especial relevancia en la enseñanza de lenguas extranjeras, promoviendo enfoques que priorizan la participación del estudiante, la interacción significativa y el aprendizaje experiencial. Entre estas estrategias, los juegos de mesa —tradicionalmente vinculados al ocio— han comenzado a incorporarse al aula de inglés como lengua extranjera (EFL), por sus siglas en inglés, no solo como recurso lúdico, sino como herramienta pedagógica capaz de generar contextos comunicativos auténticos y motivadores. La literatura reciente sugiere que los juegos de mesa favorecen el desarrollo de competencias clave del nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), especialmente en lo relativo a la producción oral, el uso estratégico del lenguaje y la negociación de significado. Sin embargo, a pesar del creciente interés, aún existe una falta de sistematización en cuanto a su implementación didáctica, ya que muchas experiencias reportadas en la investigación son puntuales, difíciles de replicar o dependen en gran medida de la iniciativa individual del docente.

2. OBJETIVOS

El presente estudio tiene un doble objetivo. En primer lugar, pretende examinar y sintetizar las investigaciones existentes sobre el uso de juegos de mesa como herramientas pedagógicas para el desarrollo de competencia lingüística en estudiantes de EFL de nivel B1.

En segundo lugar, basándose en los resultados de la revisión sistemática, se propone un modelo didáctico orientado al aula y adaptable a las clases de idiomas de secundaria o para adultos en España, en consonancia con los requisitos MCER y las directrices educativas actuales de la LOMLOE.

Concretamente, el estudio tiene como objetivos:

- Identificar los resultados más investigados de la implementación de juegos de mesa en contextos de EFL desde 2019, prestando especial atención a qué resultados de la investigación pueden aplicarse o adaptarse al contexto del aula de EFL de nivel B1.
- Diseñar una propuesta para el aula —English Board Game Café— que alinee la mecánica de diferentes juegos de mesa con los descriptores comunicativos y lingüísticos del MCER B1, promoviendo una interacción significativa a través de un juego estructurado.

Dado que se trata de un estudio no empírico, no realizaremos pruebas de hipótesis, sino que, en su lugar, el objetivo es ofrecer una propuesta docente basada en la teoría y en la evidencia, fundamentada en la actual revisión sistemática.

3. MARCO TEÓRICO

Este estudio analiza el impacto de los juegos de mesa en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de EFL de nivel B1 en España. Es fundamental aclarar los principales conceptos y teorías que sustentan la investigación.

3.1 Definición de juegos

Los juegos se han investigado durante mucho tiempo en el ámbito de la educación como herramientas que promueven el compromiso, la motivación y la participación activa en los procesos de aprendizaje. En su libro

Homo Ludens, Huizinga (1955) describió el juego como una actividad voluntaria que se lleva a cabo dentro de ciertos límites de tiempo y espacio, regida por reglas y acompañada de sentimientos de tensión y alegría. Por otra parte, pero partiendo de esta primera premisa, Caillois (2001) hizo hincapié en la naturaleza estructurada y regida por normas de los juegos, distinguiéndolos así del juego libre.

Sin embargo, en un entorno educativo como son nuestras aulas, los juegos deben entenderse como actividades estructuradas con normas, objetivos y mecanismos de retroalimentación específicos, diseñadas para fomentar el aprendizaje de forma significativa e interactiva (Prensky, 2001). Más concretamente, en el contexto del aprendizaje de idiomas, los juegos ofrecen a los alumnos la oportunidad de practicar estructuras lingüísticas en escenarios auténticos y dinámicos, lo que a menudo reduce el filtro afectivo (Krashen, 1982), un elemento indispensable cuando se trata de jugar y que además mejora la competencia comunicativa del alumnado.

Por lo tanto, los juegos no se limitan a fines recreativos, sino que también pueden servir para objetivos pedagógicos al alinearse con los objetivos curriculares y facilitar la adquisición de habilidades lingüísticas, cognitivas y sociales (Gee, 2007). En este estudio, los juegos se definen como actividades estructuradas y basadas en reglas que se implementan en el aula de EFL como lengua extranjera para ayudar a los alumnos a practicar el inglés de una manera atractiva, significativa e interactiva. Estos juegos son beneficiosos porque crean una situación que ayuda a simular lo que serían las interacciones en segunda lengua en la vida fuera del aula.

3.2. Ventajas del uso de los juegos no tecnológicos

Los juegos no tecnológicos incluyen: juegos de mesa, juegos de cartas, actividades de rol y otros formatos físicos o presenciales que no requieren dispositivos electrónicos. Los juegos de mesa, por ejemplo, se suelen usar tradicionalmente en la enseñanza de idiomas porque son económicos, adaptables y fomentan la interacción cara a cara. Son especialmente adecuados para promover la comunicación oral en grupos pequeños, ya que los estudiantes deben negociar el significado, turnarse y aplicar el vocabulario en contexto (Wright, Betteridge y Buckby, 2006).

A pesar de que los juegos tecnológicos pueden aumentar la motivación y otras características beneficiosas como la retroalimentación instantánea, estos suelen requerir recursos (hardware, software y acceso a Internet) que no siempre están disponibles en contextos educativos, especialmente en las escuelas públicas de España. Los juegos no tecnológicos, por el contrario, son más accesibles y pueden integrarse fácilmente en las aulas sin necesidad de infraestructura adicional. Este artículo se centra principalmente en los juegos no tecnológicos, en particular los juegos de mesa, como herramientas para el aprendizaje de idiomas en el contexto de EFL en España.

3.3 Nivel B1 (MCER)

Por otro lado, el marco pedagógico en el que basaremos nuestra investigación es el MCER, desarrollado por el Consejo de Europa, que proporciona una estandarización para describir el dominio del idioma en seis niveles (A1-C2). El nivel B1, conocido como el nivel «umbral», representa una etapa intermedia en la que los alumnos pueden interactuar en la mayoría de las situaciones cotidianas, expresar opiniones y comprender los puntos principales de un discurso claro y estándar sobre temas familiares (Consejo de Europa, 2001).

En concreto, en este nivel se espera que un estudiante de B1:

Comprenda los puntos principales de textos sencillos sobre temas familiares. Se desenvuelva en la mayoría

de las situaciones que pueden surgir durante un viaje a zonas donde se habla el idioma.

- Produzca textos sencillos y coherentes sobre temas de interés personal.
- Describa experiencias, acontecimientos, sueños y ambiciones, y dé razones y explicaciones para sus opiniones y planes.

En el contexto educativo español, el nivel B1 suele asociarse con la finalización de la educación secundaria obligatoria (ESO) y las primeras etapas de los estudios postobligatorios (Bachillerato). A menudo representa el requisito mínimo para acceder a la universidad o a los programas de movilidad Erasmus. Por lo tanto, ayudar a los alumnos a consolidar su competencia B1 es esencial tanto para el progreso académico como para la movilidad social. Los juegos de mesa, al ofrecer a los alumnos repetidas oportunidades de comunicación auténtica en entornos de bajo riesgo, se ajustan bien a los objetivos comunicativos del nivel B1. Asimismo, proporcionan contextos para que los alumnos describan, narren, argumenten y negocien, siendo todas estas habilidades fundamentales en esta etapa.

4. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Hasta la fecha, muy pocos estudios han representado intervenciones con el uso de juegos de mesa para examinar su impacto en la adquisición de la gramática por parte de los estudiantes, y mucho menos en clases con estudiantes adultos. A continuación, se ofrece una breve descripción de los estudios más relevantes realizados sobre el uso de juegos de mesa para la enseñanza y la práctica del EFL en el nivel B1.

4.1 Juegos en el aula

El uso de juegos en el aula está respaldado por las teorías constructivistas y socioculturales del aprendizaje, que destacan la importancia de la participación activa, la colaboración y la interacción en la construcción del conocimiento (Vygotsky, 1978). Los juegos proporcionan contextos en los que los alumnos pueden construir conjuntamente el significado y practicar el lenguaje en un entorno motivador y propicio.

Los estudios empíricos confirman el impacto positivo de los juegos en el aprendizaje de idiomas. Por ejemplo, Wright, Betteridge y Buckby (2006) demostraron que los juegos en el aula aumentan la motivación y ayudan a consolidar el vocabulario y la gramática en contextos comunicativos. Del mismo modo, Mattheoudakis y Panteliou (2024) argumentaron que los juegos de mesa como «Dixit» aumentan la participación y fomentan un ambiente positivo en el aula que favorece la práctica del idioma; por lo tanto, el uso de este tipo de juegos ayudó a sus alumnos a adquirir las estructuras gramaticales que se les enseñaban.

En España, investigadores como Belmonte, Hernández-Prados y García-Cantero (2022) han destacado los beneficios comunicativos de los juegos de mesa en las aulas de EFL. Según observan: “El uso de juegos de mesa como herramienta de gamificación contribuye a potenciar las destrezas comunicativas relacionadas con la interacción oral en inglés” (p. 5).

Esta investigación corrobora que los estudiantes que participan en actividades basadas en juegos muestran una mayor confianza en el uso del inglés, ya que su atención se desplaza de la precisión lingüística al logro de objetivos comunicativos.

4.1.1 Consideraciones pedagógicas para la implementación de juegos de mesa en el aula de EFL

Muchos de los estudios realizados durante la última década indican que el simple hecho de añadir juegos de

mesa a una clase de inglés no es suficiente para garantizar el aprendizaje. Por el contrario, su eficacia depende de cómo se introduzcan, estructuren e integren en las rutinas pedagógicas existentes.

Los juegos de mesa deben ir acompañados de instrucciones claras, la enseñanza previa del vocabulario esencial y la orientación del profesor durante todo el juego. Una revisión sistemática reciente de Liping, Kangas y Siklander (2023) descubrió que la interacción con andamiaje, en la que los profesores proporcionan pistas, indicaciones o aclaraciones sobre las reglas, aumenta significativamente tanto la participación como la producción lingüística. Del mismo modo, Wang et al. (2023) sostienen que los juegos de mesa son más eficaces cuando los alumnos pasan de la práctica asistida a la independencia gradual, en lugar de dejarlos «jugar libremente» sin orientación lingüística.

Además, varios autores subrayan que los juegos no deben tratarse como actividades *extra* o basadas en recompensas, sino que deben alinearse directamente con objetivos lingüísticos específicos. En su revisión de las aplicaciones de los juegos de mesa en las aulas de idiomas, Poole (2023) señala que los juegos centrados en la expresión oral producen mejores resultados cuando sus mecánicas requieren que los alumnos negocien el significado, hagan preguntas de seguimiento o defiendan opiniones, en lugar de limitarse a producir vocabulario aislado. Foroutan y Taghizadeh (2022) muestran además que los juegos no digitales bien diseñados pueden ser tan eficaces como los digitales cuando sus reglas fomentan la repetición, la reformulación y la colaboración.

El tamaño del grupo también impacta en el funcionamiento de los juegos de mesa ya que algunos estudios demuestran que la dinámica de grupo influye en los resultados del aprendizaje, por ejemplo, McCaughey & Rosenberg (2024) señalan que los grupos más pequeños (de tres a cuatro alumnos) propician una participación más equitativa, mientras que los grupos más grandes pueden hacer que los alumnos más callados se retraigan. Por lo tanto, la supervisión del profesor es esencial, no para controlar el juego, sino para garantizar que todos los participantes hablen, negocien o pidan aclaraciones de forma activa, en lugar de limitarse a observar.

Sin embargo, cabe tener en cuenta también que el aprendizaje basado en el juego no termina cuando finaliza el juego. Tal y como investigadores como Pittayanantakul y Phusawisot (2020) destacan, es igual de importante que el propio juego y la reflexión posterior, en la que los alumnos resumen estrategias, comparan el lenguaje utilizado durante las interacciones o reformulan frases con las que han tenido dificultades. Estos análisis ayudan a convertir la interacción espontánea en una conciencia lingüística duradera.

Por último, la percepción de los profesores desempeña un papel crucial a la hora de que el aprendizaje basado en juegos se convierta en una herramienta habitual en el aula. Un estudio reciente de Jobert y Sanchiz (2025) muestra que la mayoría de los profesores de idiomas ven los juegos de mesa de forma positiva, pero a menudo los evitan debido a preocupaciones sobre la gestión del tiempo, el ruido o el control del aula. Sin embargo, los profesores que recibieron formación estructurada o plantillas ya preparadas eran más propensos a integrarlas de forma sistemática.

4.1.2. Beneficios del uso de juegos de mesa en la educación

Los juegos de mesa tienen un valor único en la enseñanza de idiomas, ya que combinan accesibilidad, interacción social y participación activa sin necesidad de recursos digitales. En muchos contextos, incluido el español, los juegos de mesa ofrecen una alternativa práctica a las herramientas tecnológicas, al tiempo que promueven el desarrollo comunicativo y cognitivo.

En primer lugar, los juegos de mesa son rentables e inclusivos. No requieren dispositivos electrónicos, acceso a Internet ni formación técnica respecto al uso de las nuevas tecnologías en el aula, lo que los hace muy

adaptables a las aulas con recursos limitados. Además, los profesores pueden crear sus propios juegos de mesa o adaptar los comerciales, asegurando la alineación con los objetivos curriculares y las necesidades específicas de los alumnos de B1.

La ventaja más evidente que ofrecen los juegos analógicos a diferencia de los juegos digitales es que los juegos de mesa proporcionan una interacción cara a cara, lo cual es fundamental para la enseñanza comunicativa de idiomas. Los juegos de mesa requieren comunicación directa, con habilidades de negociación y colaboración entre los jugadores. Estas interacciones reflejan situaciones comunicativas auténticas y mejoran la competencia sociolingüística y discursiva de los alumnos (Littlewood, 2004).

Las investigaciones demuestran que los alumnos están más dispuestos a participar en inglés cuando las actividades del aula se plantean como juegos en lugar de tareas tradicionales (Wright, Betteridge y Buckby, 2006). Los juegos de mesa reducen la ansiedad, crean un ambiente relajado y desplazan el foco de atención de la corrección de errores al logro de tareas.

Una característica notable es que los juegos de mesa pueden adaptarse para desarrollar habilidades y estrategias lingüísticas específicas. Los juegos de repaso de vocabulario, los tableros para contar historias o los escenarios basados en roles ofrecen a los alumnos la oportunidad de practicar la gramática, la fluidez y la pragmática. Por ejemplo, Sánchez y Blanco (2018) demostraron que los estudiantes de secundaria españoles mejoraron sus habilidades para turnarse, formular preguntas y argumentar mediante el uso de juegos de mesa en el aula.

Por último, los juegos de mesa promueven el aprendizaje colaborativo y las habilidades sociales. Los jugadores deben turnarse, respetar las reglas y cooperar para alcanzar los objetivos del juego. Estas habilidades sociales son valiosas no solo para el aprendizaje de idiomas, sino también para el desarrollo personal y académico (Jacobs y Renandya, 2016).

5. METODOLOGÍA

El presente artículo, en modalidad de revisión bibliográfica, ha sido desarrollado siguiendo la metodología PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses). De acuerdo con dicha metodología, la elaboración de este trabajo se ha llevado a cabo en cuatro fases. En primer lugar, se seleccionaron las bases de datos pertinentes y se realizó la búsqueda sistemática en las mismas, utilizando para ello los operadores booleanos AND, OR y NOT. En una segunda fase, se llevó a cabo un cribado inicial de los artículos obtenidos. Posteriormente, se aplicaron los criterios de inclusión y exclusión previamente establecidos, que se describirán más adelante. Finalmente, en la última fase se seleccionaron los artículos que conforman este artículo.

En primer lugar, cabe señalar que se utilizaron tres bases de datos: Google Scholar, Dialnet y ERIC. En las mencionadas bases de datos, la fórmula de búsqueda utilizada fue la siguiente:

((“Board games” OR “Games Based-Learning”) AND (“B1 Level” OR “CEFR” OR “B1 CEFR”) AND (“Benefits” OR “effects”))

El procedimiento de búsqueda se diseñó de la siguiente manera: en primer lugar, se empleó el descriptor *board games* (juegos de mesa) en combinación con *games based-learning* (aprendizaje basado en juegos) a través del operador booleano OR, de manera que se incluyeran artículos que abordan una u otra temática. Posteriormente, dichos artículos se cruzaron con los que empleaban los descriptores *B1 Level*, *CEFR* o *B1 English* mediante el operador OR, para garantizar que los estudios se centraran en un nivel intermedio de

competencia lingüística. Finalmente, dado que este artículo busca conocer los beneficios o efectos positivos de su uso, se utilizaron los descriptores “benefits” o “efectos” mediante el operador booleano OR.

Tabla 1.

Resultados de la búsqueda.

| Base de datos | Resultados búsqueda inicial | Resultados búsqueda avanzada | Resultados tras la lectura crítica |
|------------------------------|-----------------------------|------------------------------|------------------------------------|
| Google Scholar | 744 | 236 | 38 |
| Eric | 1615 | 749 | 52 |
| Dialnet | 14 | 4 | 2 |
| Artículos encontrados | 19 | | |
| Artículos utilizados | 11 | | |

Fuente: Elaboración propia.

5.1. Criterios de inclusión y exclusión

Tal como se presenta en la tabla previamente mostrada, se llevó a cabo una búsqueda avanzada de literatura científica, siguiendo criterios de inclusión y exclusión previamente definidos para garantizar la pertinencia y calidad de los artículos seleccionados. Entre los criterios de exclusión, se descartaron aquellos estudios cuya fecha de publicación fuese anterior al año 2019, así como aquellos que no se centraran específicamente en el nivel B1 del MCER. Asimismo, se excluyeron los artículos que no estuvieran redactados en inglés o español, aquellos cuya versión completa no estuviese disponible y los que no ofrecieran acceso libre al texto completo.

Por otra parte, los criterios de inclusión consideraron únicamente los artículos que abordaran de manera directa el nivel B1 del MCER, publicados en los últimos diez años, y que se encontraran escritos en inglés o español. Este enfoque permitió recopilar estudios recientes y relevantes que proporcionan evidencia actualizada sobre las metodologías, estrategias y resultados en la enseñanza de idiomas a este nivel, garantizando que los hallazgos de la revisión fueran significativos, aplicables y de alta calidad académica.

6. RESULTADOS

Tabla 2.

Resultados de la revisión sistemática sobre el uso de juegos de mesa en la enseñanza de inglés como lengua extranjera

| Autoría | Año | Aportación | Relevancia |
|--------------------------|------|---|--|
| Aucancela Álvarez, J. P. | 2021 | En esta tesis se clasifican tipos de juegos (board games, guessing games, info-gap, etc.) y se proponen actividades concretas para desarrollar competencia comunicativa con estudiantes B1; se incluye fundamentación teórica y propuestas de intervención. | Ofrece una taxonomía práctica y materiales/procedimientos listos para su adaptación en aulas B1. Relevante porque conecta directamente con tu foco en B1 (MCER) y aporta instrumentos prácticos y justificantes para propuestas didácticas. (Ficha y PDF en repositorio institucional U. de Cuenca). |

| | | | |
|---|------|--|---|
| Belmonte, M. L., Hernández Prados, M. Á., & García Cantero, I. | 2022 | El estudio presenta una propuesta de intervención-acción innovadora basada en el uso de juegos de mesa como estrategia metodológica para fortalecer las destrezas orales en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en educación secundaria. Además, aporta un modelo práctico de aplicación que combina la gamificación con el enfoque comunicativo, ofreciendo una guía concreta de actividades lúdicas adaptadas a los objetivos del aprendizaje del idioma. | La relevancia de este trabajo radica en que ayuda a motivar a los estudiantes y a mejorar su habilidad para hablar inglés usando juegos de mesa. Al mostrar que los juegos pueden facilitar el aprendizaje, el estudio apoya la innovación en la enseñanza y fomenta clases más activas y participativas. |
| Chica Salvatierra, S. P., & García Farfán, I. de los Á. | 2022 | El artículo muestra cómo los juegos lingüísticos pueden mejorar la expresión oral y favorecer el aprendizaje del inglés mediante actividades lúdicas en entornos educativos virtuales. | Enfatiza cómo aumenta la motivación de los estudiantes y ofrece estrategias didácticas innovadoras para enseñar lenguas extranjeras en contextos educativos desafiantes. |
| González Pérez, A., & Álvarez Serrano, A. González Pérez, A., & Álvarez Serrano, A. | 2022 | El artículo evidencia cómo el aprendizaje basado en juegos digitales favorece el desarrollo de habilidades lingüísticas y ofrece criterios para seleccionar juegos según las competencias que se desean trabajar en la enseñanza de segundas lenguas. | Muestra estrategias que aumentan la motivación y la interacción del alumnado, promoviendo un aprendizaje significativo y más activo de una segunda lengua. |
| Garzón Córdova, G. M. | 2023 | En esta investigación se crea un diagnóstico, y se propone una intervención con juegos de mesa, observaciones y pruebas pre/post; resultados que muestran mejora en retención de vocabulario, aumento de motivación y participación. | Proporciona evidencia práctica y metodológica sobre el impacto positivo de juegos de mesa en la adquisición y retención de léxico, y ofrece instrumentos (pruebas, diarios de campo, plantillas) que pueden adaptarse a tu propuesta didáctica para niveles B1. |
| Olaya, J., Zavala, C., & León, G. | 2023 | El estudio aporta evidencia sobre cómo la gamificación con Classcraft puede aumentar la participación y el interés de los estudiantes en clases de inglés, integrando tecnología y dinámicas lúdicas al aula. | Ofrece una alternativa a las metodologías tradicionales, promoviendo un aprendizaje más activo, motivador y adaptado al currículo educativo. |
| Bragato, A. | 2024 | Análisis multimodal del juego <i>Dixit</i> que estudia la percepción de estudiantes sobre su uso didáctico. Analiza componentes visuales y verbales del juego y documenta una intervención en la que se observa cooperación, inclusión y participación. | Aporta evidencia cualitativa sobre cómo un juego comercial (<i>Dixit</i>) puede adaptarse para prácticas inclusivas de EFL, proporcionando propuestas de adaptación y observaciones sobre cooperación y motivación en alumnado real — útil para el diseño de actividades para B1. |
| Magfirotul Lailia, Pratyawati N. Suwarso & Iswahyuni | 2024 | Estudio cualitativo en el que se entrevista a docentes y se analizan sus percepciones sobre beneficios (motivación, participación, mejora en resultados) y limitaciones (tiempo, formación). | Aporta la visión del profesorado sobre factibilidad y resultados; útil para la sección sobre <i>teacher attitudes / feasibility</i> en el marco pedagógico y para justificar medidas de formación docente en tu propuesta. |
| Mattheoudakis, M. & Panteliou, N. | 2024 | <i>Board Games in the CLIL Classroom</i> . Presenta secuencias de enseñanza y ejemplos para explotar un juego comercial en prácticas formales de gramática y producción oral. | Se utiliza un modelo claro de adaptación de un juego para practicar formas gramaticales y funciones comunicativas — aplicable a estudiantes B1 adultos y para fundamentar su propuesta didáctica. |
| Jobert, N. & Sanchiz, M. | 2025 | Estudio mixto (cuestionario + análisis cualitativo) con 255 docentes en servicio (Francia). Muestra que los docentes perciben más oportunidades didácticas con <i>serious games</i> que con juegos comerciales y que la actitud y experiencia previa influyen fuertemente en la aceptación. | Estudio publicado que aporta evidencia empírica reciente sobre factores contextuales (actitudes, experiencia, formación) que condicionan la adopción de juegos de mesa en la enseñanza — clave para la sección de <i>viabilidad docente</i> de nuestra propuesta didáctica. |

Fuente: Elaboración Propia

7. PROPUESTA PEDAGÓGICA DE JUEGOS DE MESA PARA EL AULA DE EFL DE B1

7.1. Juegos comerciales adaptados

7.1.1. «Debatable» (Argumental, 2016)

«*Debatable*» es un juego diseñado para fomentar la expresión oral y la argumentación en inglés mediante debates estructurados sobre temas diversos, tanto serios como humorísticos. En cada turno, dos estudiantes participan defendiendo posturas a favor o en contra de un tema determinado, mientras el resto de la clase actúa como audiencia y vota por el debate más convincente. La dinámica incluye la posibilidad de utilizar estrategias previamente trabajadas para estructurar los argumentos, promoviendo así habilidades de comunicación, pensamiento crítico y mediación lingüística. Este juego se adapta a grupos numerosos, manteniendo a todos los participantes activos e involucrados durante la sesión, y se puede emplear tanto como actividad de práctica oral como para reforzar competencias discursivas en un contexto educativo.

7.1.2. «Everyone is an Expert» (Hygge Games, 2017)

«*Everyone's an Expert*» es un juego de cartas diseñado para fomentar la creatividad y la expresión oral en inglés a través de la resolución de problemas globales (por ejemplo, la contaminación) de manera innovadora y lúdica. Durante cada ronda, los participantes proponen soluciones a diferentes desafíos, pero deben basarse en dos palabras clave aleatorias presentes en sus cartas, lo que promueve el pensamiento creativo y la flexibilidad lingüística. Un jugador actúa como “inversor”, eligiendo las ideas que considera más efectivas, y al finalizar el juego, el participante con mayor “inversión” acumulada es el ganador. Este juego favorece la interacción entre estudiantes, la argumentación y la aplicación práctica del vocabulario y estructuras del inglés en contextos dinámicos y motivadores.

7.2. Juegos de creación propia

7.2.1. «Art and Paint»

«*Art and Paint*» es un juego que permite a los estudiantes crear frases a partir de cuadros famosos de la historia del arte. La dinámica del juego puede adaptarse seleccionando distintos tiempos verbales o incluyendo palabras específicas de vocabulario, lo que la convierte en una herramienta versátil para repasar y activar conocimientos previos. Su uso en el aula fomenta la creatividad y refuerza la práctica lingüística de manera lúdica, sirviendo como introducción o actividad de “calentamiento” antes de abordar contenidos más complejos.

7.2.2. «Bang!» (Adaptación)

«*Bang!*» es un juego diseñado para trabajar la producción oral, el vocabulario y las estructuras gramaticales en inglés de manera dinámica. A cada participante se le asigna un tema, presentado mediante una imagen o gráfico, y un conjunto de palabras que incluyen tiempos verbales, estructuras gramaticales y vocabulario. Sin conocer previamente el tema, los jugadores deben seleccionar cinco cartas de este conjunto y, durante la conversación, intentar incorporar todas las palabras seleccionadas de manera coherente. El jugador que primero logra integrar correctamente las cinco palabras dentro del contexto oral gana la partida. Este juego

fomenta la creatividad lingüística, la fluidez y la aplicación práctica de los contenidos gramaticales y léxicos en situaciones comunicativas.

7.2.4. «ILLNESS» adaptado de Virus! (Tranjis Games, 2015)

«*ILLNESS*» es un juego educativo que combina estrategia y aprendizaje del idioma, y está diseñado para reforzar la gramática y el vocabulario mientras los jugadores completan un cuerpo saludable (corazón, cerebro, hueso y estómago) y protegen sus órganos de enfermedades, robos y errores médicos. Para avanzar en el juego, los participantes deben superar retos lingüísticos, como construir oraciones con palabras específicas, aplicar correctamente tiempos verbales o usar conceptos gramaticales, integrando el aprendizaje de manera lúdica.

Este juego constituye una adaptación del conocido juego «Virus!» (Tranjis Games, 2015), incorporando un componente educativo que permite desarrollar competencias lingüísticas sin perder la mecánica de estrategia y protección de órganos característica del juego original.

7.2.5. «Which is Which»

Este juego está diseñado para fomentar la expresión oral y la mediación lingüística. Cada participante recibe una hoja con varias tarjetas o íconos que representan aplicaciones, personas u otros elementos. El juego se desarrolla de manera secuencial, tarjeta por tarjeta.

En cada turno, un alumno toma la tarjeta correspondiente y lee un texto en español que describe el elemento sin revelar su nombre. A continuación, debe explicarlo en inglés a sus compañeros, quienes intentan adivinar de qué se trata mientras registran sus respuestas en la hoja asignada a esa tarjeta. Este procedimiento se repite hasta que se hayan trabajado todas las tarjetas.

Al final de la actividad, gana el participante que haya identificado correctamente más elementos. La dinámica permite a los estudiantes practicar la comprensión y producción oral, así como habilidades de mediación, promoviendo la interacción y el uso activo del idioma de forma lúdica y estructurada.

8. LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURA DE INVESTIGACIÓN

La revisión realizada pone de manifiesto diversas limitaciones en la investigación sobre el uso de juegos de mesa en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL).

En primer lugar, se observa una escasez de estudios centrados específicamente en el desarrollo de las destrezas orales y comunicativas mediante este tipo de recursos, pese a que los resultados disponibles apuntan a su potencial pedagógico. Además, la mayoría de las investigaciones se llevan a cabo en contextos educativos muy concretos —principalmente en secundaria—, lo que restringe la generalización de los hallazgos a otros entornos, como la educación de adultos, el aprendizaje no formal o las aulas inclusivas.

Además, la eficacia de los juegos de mesa es normalmente multifactorial, en la que influyen la selección del juego, la formación docente, la interacción entre los participantes y la alineación de las actividades con los objetivos curriculares. Esta heterogeneidad metodológica, junto con la predominancia de instrumentos de evaluación cualitativos o subjetivos, dificulta la comparación entre estudios y limita la obtención de conclusiones generalizables sobre su impacto real.

Sin embargo, a partir de estas limitaciones, se identifican varias líneas de investigación futuras, por ejemplo, resulta necesario desarrollar estudios empíricos con intervención directa en aulas reales de nivel B1, que combinen métodos cuantitativos y cualitativos para evaluar de forma rigurosa los efectos de los juegos de mesa en la competencia comunicativa, la motivación y la fluidez lingüística. Asimismo, sería conveniente ampliar el análisis a distintos contextos educativos y perfiles de estudiantes, comparando resultados entre adolescentes, adultos y alumnado con necesidades específicas.

Otra línea prometedora consiste en diseñar juegos pedagógicamente adaptados a los descriptores del nivel B1 del MCER, vinculando las mecánicas lúdicas con objetivos lingüísticos específicos. También recomendaríamos realizar estudios longitudinales que examinen los efectos a largo plazo del uso de juegos de mesa y compararlos con los resultados obtenidos mediante sus equivalentes digitales, con el fin de analizar diferencias en motivación, interacción y desarrollo de habilidades comunicativas.

9. CONCLUSIÓN

El análisis de los estudios revisados desde 2019 hasta 2025 revela de manera consistente que los juegos de mesa constituyen una herramienta pedagógica eficaz para el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula de inglés como lengua extranjera. Aunque las investigaciones varían en metodologías —incluyendo intervenciones experimentales, estudios cualitativos, propuestas didácticas y análisis de percepción docente—, convergen en varios hallazgos clave: incremento de la motivación, mayor participación espontánea en inglés, reducción de la ansiedad comunicativa y mejora observable en destrezas orales y léxicas.

Asimismo, la evidencia recogida muestra que los juegos de mesa no solo favorecen el aprendizaje lingüístico, sino también elementos transversales como la cooperación, la inclusión y la autonomía del estudiante. Estudios como los de Bragato (2024) y Garzón Córdova (2023) demuestran que incluso juegos comerciales no diseñados con fines educativos pueden adaptarse exitosamente al currículo, siempre que exista una mediación docente adecuada. En ese sentido, la literatura reciente (Magfirotul Lailia et al., 2024; Jobert & Sanchiz, 2025) destaca que el éxito de estas experiencias depende en gran medida de la actitud, formación y disposición del profesorado, lo cual subraya la necesidad de integrar la formación en gamificación analógica dentro del desarrollo profesional docente.

Los resultados respaldan la idea de que los juegos de mesa representan un recurso didáctico viable, motivador y alineado con los principios del enfoque comunicativo y del MCER para el nivel B1. No obstante, la mayoría de los estudios se centran en propuestas aisladas o contextos muy específicos, por lo que se identifica una carencia de modelos sistematizados y replicables que orienten al profesorado en su implementación. Por tanto, se justifica plenamente la elaboración de una propuesta didáctica estructurada basada en juegos de mesa para el aula de inglés B1 en el contexto español, que contemple no solo actividades, sino también orientaciones para la evaluación, la gestión del aula y la formación docente. Este trabajo aspira a cubrir ese vacío ofreciendo un marco pedagógico fundamentado en la evidencia y adaptable a diferentes realidades educativas.

10. REFERENCIAS

- Aucancela Álvarez, J. P. (2021). *Games for developing the communicative competence in an English foreign language (EFL) classroom with B1 level students* (Trabajo de titulación). Universidad de Cuenca. <https://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/35838>

- Argumental. (2016). *Debatable* [Board game]. Hygge Games.
- Belmonte, M. L., Hernández Prados, M. Á., & García Cantero, I. (2022). Los juegos de mesa en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: Propuesta de intervención-acción. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 20, 1–24. <https://doi.org/10.19137/els-2022-202006>
- Bragato, A. (2024). *Exploring the role of board games in fostering inclusive language education: Dixit as a case study* (Master's thesis). Ca' Foscari School for International Education. <https://unitesi.unive.it/retrieve/0e9e9a05-eab0-4e92-bcaf-5d17306df869/881392-1298850.pdf>
- Caillois, R. (2001). *Man, play, and games*. University of Illinois Press.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Chica Salvatierra, S. P., & García Farfán, I. de los Á. (2022). Los juegos lingüísticos como herramientas didácticas en la enseñanza del idioma inglés. *Dominio de las Ciencias*, 8(1), 3–18. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v8i1.2475>
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Fernández-García, L. (2019). Board games in secondary education: A tool for motivation and learning. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 31(1), 55–72.
- Foroutan, M., & Taghizadeh, M. (2022). *Comparing the effects of digital and non-digital gamification on EFL learners' collocation knowledge, perceptions, and sense of flow*. *Teaching English with Technology*, 22(2), 61–82.
- Garzón Córdova, G. M. (2023). *Use of board games to enhance English vocabulary learning in ninth-grade students* (Trabajo de integración curricular). Universidad Nacional de Educación (UNAE). <https://repositorio.unae.edu.ec/server/api/core/bitstreams/41f07e78-6499-497b-bed5-2ed2a7fc230b/content>
- Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.
- González Pérez, A., & Álvarez Serrano, A. (2022). Aprendizaje basado en juegos para aprender una segunda lengua en educación superior. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 8(2), 114–128. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2022.v8i2.13858>
- Godwin-Jones, R. (2014). *Games in language learning: Opportunities and challenges*. *Language Learning & Technology*, 18(2), 9–19.
- Huizinga, J. (1955). *Homo Ludens: A study of the play-element in culture*. Beacon Press.
- Hygge Games. (2017). *Everyone is an Expert* [Board game].
- Jacobs, G. M., & Renandya, W. A. (2016). *Simple, powerful strategies for student-centered learning*. Springer.
- Jobert, N., & Sanchiz, M. (2025). In-service teachers' perceptions of board games in teaching: Impact of the level of seriousness of the games and teachers' characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 157, 104951. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104951>

- Littlewood, W. (2004). *The task-based approach: Some questions and suggestions*. *ELT Journal*, 58(4), 319–326. <https://doi.org/10.1093/elt/58.4.319>
- Magfirotul Lailia, M., Pratnyawati Nuridi Suwarso, & Iswahyuni. (2024). The use of board games for EFL learning: Teacher's perspective. *Journal of English Language and Pedagogy (Journey)*, 7(2), 284–290. <https://doi.org/10.33503/journey.v7i2.841>
- Mattheoudakis, M & Panteliou, N. (2024). *Using board games to practice grammar in adult foreign language classrooms: The case of "Dixit"*. In T. Alexiou & A. Karasimos (Eds.) *Board Games in the CLIL Classroom: New Trends in Content and Language Integrated Learning* (pp. 27–45). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110990911>
- McCaughey, K & Rosenberg, R. (2024). *Let them play: Board games for language practice*. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(4), 2–15. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1425467.pdf>
- Olaya, J., Zavala, C., & León, G. (2023). Impacto de la gamificación y ambientes de aprendizaje en la enseñanza del inglés: Un enfoque metodológico. *Alternativas*, 24(3). <https://doi.org/10.23878/alternativas.v24i3.424>
- Peterson, M. (2016). *The use of massively multiplayer online role-playing games in CALL: An analysis of research*. *Computer Assisted Language Learning*, 29(7), 1181–1194. <https://doi.org/10.1080/09588221.2016.1197949>
- Pittayanantakul, Nantapit & Phusawisot, Pilanut. (2024). *The Effect of Board Games on Speaking Skills of Thai EFL Primary Students*. *Journal of Education and Learning*. 13. 227. 10.5539/jel.v13n6p227.
- Poole, F. J. (2023). *A systematic review of board games in language learning*. *Language Learning and Professional Journal*, 5(1), 45–62. <https://llpjournal.org/assets/publication-pdfs/poole-systematic-review-board-games-language-learning.pdf>
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. McGraw-Hill.
- Sánchez, M., & Blanco, J. (2018). *Board games as a strategy for enhancing oral communication in EFL classrooms*. *Encuentro Journal*, 27(1), 45–60.
- Sun, Liping & Kangas, Marjaana & Siklander, Signe. (2023). *A systematic literature review of teacher scaffolding in game-based learning in primary education*. *Educational Research Review*. 40. 100546. 10.1016/j.edurev.2023.100546.
- Tranjis Games. (2015). *Virus* [Board game].
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wang, Sandy & Chiu, Li-Ping & Liu, Eric. (2023). *Board Games as Alternative Method of English Language Teaching in Taiwanese Studies*. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*. 9. 247-259.. 10.32601/ejal.903022.
- Wright, A., Betteridge, D., & Buckby, M. (2006). *Games for language learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.

Rúbrica de Evaluación de Calidad para Materiales para Enseñanza Bilingüe

JAVIER SUÁREZ LÓPEZ 

Universidad de Castilla-La Mancha

RESUMEN

Debido a las características de la metodología CLIL, el diseño y elección de materiales usados en el aula puede ser una tarea complicada ya que estos son el principal medio por el cual los alumnos tienen acceso tanto al contenido de la asignatura como al idioma. El propósito de este proyecto es diseñar una rúbrica que contenga los principales aspectos a tener en cuenta en el diseño y elección de materiales con el fin de servir de guía a profesores. Para ello, el diseño de dicha rúbrica estará basado en literatura académica relacionada con el diseño de materiales. Tras su diseño, la rúbrica será puesta a prueba analizando dos libros de texto usados en clases bilingües (español-inglés) seguido de una observación en aula donde dichos libros son usados para comprobar si los puntos fuertes y debilidades detectados mediante la rúbrica se hacen también aparentes durante el uso de los materiales en el aula. Los resultados sugieren que la rúbrica podría ser una herramienta útil a la hora de guiar a los profesores en su evaluación preliminar de los materiales usados en un aula CLIL. *Palabras clave: altas capacidades intelectuales, diversidad cognitiva, pedagogía inclusiva, atención a la diversidad, desarrollo del talento.*

Palabras clave: *CLIL, Materiales para la enseñanza, Bilingüe, Diseño de materiales, Enseñanza de L2*

ABSTRACT

Due to the characteristics of the CLIL methodology, the design and selection of materials to be used in the classroom can be a complex task as these are the main means through which students have access not only to the subject matter content but also to the language. The purpose of this project is to design a quality assessment grid including the main aspects to consider when designing or selecting materials with the aim of assisting teachers in this process. To that end, the design of the grid will be based on existing academic literature dealing with materials design. After its design, the grid will be tested by analyzing two textbooks used in bilingual classrooms (Spanish-English) followed by a class observation of class sessions where the textbooks will be used to observe if the strengths and weaknesses detected by means of the grid become apparent in a real classroom setting. The results suggest that the grid could potentially be a useful tool when it comes to providing preliminary guidelines for teachers in their analysis of CLIL materials.

Key words: *CLIL, Teaching materials, Bilingual, Materials design, L2 teaching*

1. INTRODUCTION

Bilingual education has been gaining momentum all across Europe over the last few decades. In Spain, the Bilingual Educational Program (or Programa Educativo Bilingüe in Spanish) began in 1996 with the objective of training students to communicate effectively within the context of a multicultural and multilingual Europe (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, s.f.). Ever since then, classroom instruction has experimented different changes in order to adapt its methodologies and resources to the reality of this new classroom setting.

One of the most commonly used methodologies within bilingual programs in schools is Content and Language Integrated Learning (CLIL). This approach to language instructions advocates for the teaching of a subject matter and a second language together, in a way that both fields complement each other, thus increasing the use and exposure to the L2. However, in practice, for this method to be effective, traditional teaching methods need to be reconsidered, and different adaptations need to be implemented. Among these necessary adaptations, there are two that stand out: the role of the teacher and the design of the teaching resources. The former needs to be a guide that can help learners navigate the content of the subject matter while also being prepared to solve language-related doubts and encourage students to make use of the L2 in a practical way. The latter need to allow students to get an optimal understanding of the subject matter while giving them the necessary tools in terms of vocabulary and grammar to work almost exclusively in the L2, also promoting the use of different language-related skills.

Due to the peculiarities of this methodology, assessing the quality and effectiveness of materials to be used in a CLIL classroom can be a difficult endeavor. Therefore, the main aim of this paper is to devise a system that can assist teachers and stakeholders to evaluate and create materials that can work effectively in a CLIL classroom. To that end, the first pages of this paper will be devoted to a review of current academic literature specialized in material creation. Using that as foundation, a quality assessment grid will be designed in order to serve as a guide to evaluate the quality of materials used for CLIL teaching. The assessment grid will be tested by evaluating two science textbook used in primary education at a school affiliated with the BEDA program (Bilingual English Development & Assessment). The final part includes a class observation of two classes where the textbooks were used in order to see if the strengths and weaknesses detected with the assessment grid actually become apparent when the books are being used in a real classroom setting. The findings suggest that the quality assessment grid can be an effective preliminary guide to identify the main advantages and disadvantages of CLIL materials, always taking into consideration that this evaluation of the materials will always be, to a certain extent, based on the evaluator's personal opinion. However, having certain guidelines to follow when selecting or creating materials for a CLIL classroom can help to ensure that the materials used will meet the needs of our students more effectively.

2. THEORETICAL FRAMEWORK

2.1. Adaptations necessary for the effectiveness of CLIL

CLIL (Content and Language Integrated Learning) is a pedagogical approach based on the premise of integrating the teaching and learning of subject matter content with that of a second language (Larsen-Freeman and Anderson, 2011; Leung, 2005). Coyle et al, (2010) provide a more detailed definition of CLIL as “an educational approach in which various language-supportive methodologies are used which lead to a dual-focused form of instruction where attention is given both to the language and the content” (p. 3). However, combining two disciplines (language acquisition and another subject matter) traditionally taught separately requires careful adaptation to ensure that learners develop linguistic competence alongside the acquisition of subject-spe-

cific knowledge and skills.

Among these necessary adaptations for a successful implementation of the CLIL methodology in a classroom setting, there are two that are of special interest: the role of the teacher, and the quality of the instructional materials.

Regarding the role of the teacher, Larsen-Freeman and Anderson (2011) explain that it should be expected that students require additional assistance when it comes to understanding course content as well as for the acquisition of the L2. This already underscores that the CLIL teacher needs to have ample knowledge in both the language of instruction and the course content to ensure the effectiveness of this methodology. However, a common misconception when applying this methodology is that CLIL simply entails teaching subject content using the L2 as the language of instruction, but in reality teachers must also consider linguistic objectives including vocabulary, structures, or organization of the discourse (Larsen-Freeman and Anderson, 2011), among others. This is precisely one of the aspects of this methodology that has been considered, at least to some extent, controversial. An L2 teacher may lack sufficient expertise in non-linguistic disciplines, while subject specialists may not possess the advanced language skills required for effective CLIL instruction. Even if that is the case, as CLIL advocates for the teaching of linguistics objectives and competences together with course content, the command of the L2 necessary to achieve that goes beyond merely speaking the language fluently. Therefore, the role of the teacher inside a CLIL classroom is a complex one, and finding a teacher that qualifies as an expert in both domains might be challenging.

Secondly, another adaptation necessary to ensure the correct implementation of CLIL, and one that is more closely related to the objective of this paper, is the adaptation of the materials used for both, class instruction and autonomous work outside the classroom. As explained by Manrique & Gallego (2013) and Tomlinson (1998), an adequate use of the instruction materials is key to developing the teaching-learning process effectively, as these materials are one of the main means through which students gain access not only to the L2, but also to the contents that are to be learnt. Nevertheless, similarly to what happened with the role of teacher in the CLIL classroom, materials employed for CLIL instruction continue to be a subject of debate. One of the main challenges lies in the limited availability of high-quality resources that meet the specific requirements of this methodology (Fernández, 2012; Ma, 2023). Additionally, as pointed by Durán & Beltrán (2020), the ones available on the market are usually of little educational value due to the common practice on the part of editorial houses of simply translating and simplifying the content without taking into consideration the specific requirements of the CLIL methodology. As a consequence, instructors feel forced to dedicate extra time and effort to creating their own teaching resources to serve as a complement to the previously discussed materials (Hammer et al, 2009; Marongiu, 2019; Sanchez & Hernandez, 2015).

2.2. Characteristics of High-Quality Materials

The choice and design of materials requires careful planning and attention to detail in order to ensure that the teaching and learning process develops successfully, and this is of especial relevance in bilingual classroom settings due to the specific requirements of this methodology. When discussing class resources employed for L2 instruction, as early as Richards (1990), we can find some key concepts that even still today tend to be overlooked. One of the indicators of high-quality L2 teaching resources is intrinsically related to the typology of the activities themselves. Richards (1990) differentiates two typologies based on their focus: 1) activities with a focus on teaching, and whose main purpose is to assist students in their acquisition of knowledge or skills; and 2) activities with a focus on evaluation, which essentially measure to what extent students have understood the content or developed the skills in question. Ideally, high-quality teaching resources should prioritize the inclusion of activities with a teaching focus.

Another important difference in terms of typology of activities, and one that many methodologies throughout

history have failed to acknowledge, is the difference between controlled-practice and free-practice exercises (Ellis, 1993). While controlled-practice exercises normally accept one or very few correct answers (for example, a gap-filling exercise) and focus on the accuracy of the responses, free-practice exercises are those that allow for a more creative answer (creating sentences or texts, for example) and encourage a more autonomous use of the content learned and a further development of different skills. Regarding this typology, both subcategories of activities are recommended as both accuracy and autonomy are important aspects of the learning process.

Another key aspect of teaching resources is the sequencing and interconnection of activities. Gelabert et al. (2002) offer some insight into this regard claiming that activities should be divided into, at least, three different sub-activities or, as they refer, pre-activity, main activity, and post-activity. The pre-activity should serve as an introduction to the topic, covering main ideas, concepts, vocabulary, or any tool that might be necessary for a successful development of the main activity. It can also be used to foster learners' curiosity and motivation. The main activity should contain the main content and skills to be learned, using the resources previously provided to the students during the pre-activity. Finally, the post-activity should be used to further develop skills employed during the activity, expand on the topic at hand, or practice other skills that could also be useful for students' future development.

Going even beyond the superficial organization and sequencing of the activities, and tapping (lightly) into the theory of multiple intelligences by Gardner, Richards & Rodgers (2001, p.119) explain that "providing a teacher-directed rich mix of learning activities variously calling upon the eight different intelligences makes for an interesting, lively, and effective classroom for all the students". Therefore, apart from the sequencing previously explained by which activities should be divided into pre-activity, main activity, and post-activity, those should also allow students to be exposed to both the subject matter content and the L2 content in different formats, thus encouraging the use of different skills. As Marongiu (2019) posits, "input has to be in some way challenging for the learners and it has to be provided through a variety of channels (visuals, maps, graphs, tables, soundtracks, and of course spoken and written texts) that engage learners affectively and cognitively". Additionally, for teaching resources to be useful in a bilingual classroom, Ma (2023) quoting Siekmann et al. (2017) outlines a list of criteria that these resources should meet:

- Authenticity of the language: Teaching resources should primarily be in the target language and provide students with an authentic linguistic environment.
- Cultural relevance: Materials should acknowledge the importance of cultural knowledge.
- Grammar integration: Materials should include grammatical patterns to help students with their language proficiency.
- Appropriateness for learners: The age, cultural background, and target language proficiency level of the learners should be taken into consideration in the materials.
- Illustration: Illustrations within the materials foster confidence and motivation.

In line with these recommendations for material design, Tomlinson and Masuhara (2017) also outline five principles that instruction resources should follow for an effective language acquisition:

- That the learners are exposed to a rich, re-cycled, meaningful and comprehensive input of language in use.
- That the learners are affectively engaged.
- That the learners are cognitively engaged.
- That the learners are sometimes helped to pay attention to form whilst or after focusing on meaning.
- That the learners are given plentiful opportunities to use the language for communication.

Using the principles described by Tomlinson and Masuhara (2017) referred to above, Marongiu (2019) carried out an analysis of CLIL materials available. In her study, she concluded that the majority of textbooks examined adhered to some extent to the first three of Tomlinson's principles, but rarely did they respect the 4th and 5th. Some other conclusions obtained in the study include a general lack of scaffolding activities on language, and a lack of production activities involving higher integrated skills. However, the majority of the textbooks analyzed did make frequent use of paraphrasing and simplification of specialized lexicon, as well as frequent use of pictures, graphs or drawing to represent text content.

As observed in this brief exploration of material design for the bilingual education, it can be inferred that that the role of the instructional resources is key, and that finding high-quality materials that meet the specific requirements of the CLIL methodology might be challenging. Therefore, the following sections of this paper will attempt to assist teachers and stakeholders in the assessment of the quality of materials used in their bilingual classrooms.

3. THE PROJECT

3.1. Objective

Given the scarcity of high-quality materials for CLIL classroom instruction, the overarching objective of this project is to create an easy and efficient way of assessing the quality of teaching resources used in a bilingual classroom setting. In order to achieve this goal, an assessment grid will be designed in the hope that teachers, learners, and stakeholders can easily design and choose materials that best align with the specific requirement of a bilingual classroom setting.

3.2. Methodology

This project was developed in three different stages. Stage number one, as shown in previous sections of the present paper, consisted of an analysis of relevant aspects when it comes to teaching resources for bilingual education.

The second stage implied the creation of an assessment grid that can be easily used to assess the quality of these materials based on the academic literature analysis previously mentioned.

The final stage consisted of the implementation of the assessment grid to evaluate the quality of commercially available textbooks for bilingual education followed by the class observation of two different sessions where those books were being used to finally gauge the effectiveness of the assessment grid.

3.3. Quality assessment grid design

In order to design the assessment grid, three different principles were followed:

Accuracy: The grid needed to be based on already existing academic literature that supported the different aspects to be evaluated. To that end, the guidelines suggested by Ellis (1993), Gelabert et al. (2002), Larsen-Freeman & Anderson (2011), Ma (2023), Marongiu (2019), Richards (1990), Richards & Rodgers (2001) and Tomlinson & Masuhara (2017), and explained in the theoretical framework of this paper, were followed.

User-friendliness: The grid should allow anybody to assess the quality of any material for bilingual education with minimum difficulty and taking as little time as possible, as it might be the case that multiple materials need to be evaluated.

Adaptability: The grid should be easily adaptable to the specific needs of any classroom or material to be evaluated.

Following these three principles, the following assessment grid was designed:

Table 1.
Quality assessment grid

| BOOK: Unit: | Score | | |
|---|----------|---|---|
| Materials contain mostly activities with a focus on teaching/learning | 0 | 1 | 2 |
| Materials contain both controlled-practice and free-practice activities | 0 | 1 | 2 |
| Materials have clear content objectives | 0 | 1 | 2 |
| Materials have clear language objectives | 0 | 1 | 2 |
| Materials contain easy vocabulary exercises to help students understand the content, resorting to simplification or paraphrasing if necessary | 0 | 1 | 2 |
| Materials include grammar explanations/practice that can assist students in understanding and putting into practice the content taught | 0 | 1 | 2 |
| The language used to explain the content is level-appropriate for the students | 0 | 1 | 2 |
| The materials allow students to practice a wide variety of linguistic skills | 0 | 1 | 2 |
| The materials allow students to get a good understanding of the subject content | 0 | 1 | 2 |
| The materials contain images that allow students to understand the content and language more easily. | 0 | 1 | 2 |
| Other relevant aspects: | | | |
| TOTAL |/20 | | |

For simplicity purposes, this grid has been designed using a 0-to-2 evaluation criteria but different adaptations can be made. One possible adaptation would be to modify the evaluation criteria to a 0-to-5 scale to provide a more nuanced assessment of the different descriptors, or a simple yes/no criteria to expedite the assessment process. Another possible adaptation can consist of adding any other evaluation criteria that might be necessary to meet the specific requirements of an individual class, subject, or group of students.

3.4. Evaluation of the book

In order to test the effectiveness of the assessment grid, two textbooks used for science class in 4th and 5th courses of primary education taught in the bilingual program were analyzed, specifically the *The Outside the Box* books published by Ediciones Bilingües (Macmillan / Edelvives), both of which come with a textbook and an activity book. For the purposes of this paper, both the textbook and the activity book will be assessed as one.

By applying the assessment grid designed for the purposes of this study, the results obtained by both books are as follows:

Table 2.
Evaluation of the textbook “Outside the box 4”

| BOOK: Outside the box 4 Unit: 6 | Score | | |
|---|--------------|---|---|
| Materials contain mostly activities with a focus on teaching/learning | 0 | 1 | 2 |
| Materials contain both controlled-practice and free-practice activities | 0 | 1 | 2 |
| Materials have clear content objectives | 0 | 1 | 2 |
| Materials have clear language objectives | 0 | 1 | 2 |
| Materials contain easy vocabulary exercises to help students understand the content, resorting to simplification or paraphrasing if necessary | 0 | 1 | 2 |
| Materials include grammar explanations/practice that can assist students in understanding and putting into practice the content taught | 0 | 1 | 2 |
| The language used to explain the content is level-appropriate for the students | 0 | 1 | 2 |
| The materials allow students to practice a wide variety of linguistic skills | 0 | 1 | 2 |
| The materials allow students to get a good understanding of the subject content | 0 | 1 | 2 |
| The materials contain images that allow students to understand the content and language more easily. | 0 | 1 | 2 |
| Other relevant aspects: | | | |
| TOTAL | 12/20 | | |

Table 3.
Evaluation of the textbook “Outside the box 5”

| BOOK: Outside the box 5 Unit: 3 | Score | | |
|---|-------|---|---|
| Materials contain mostly activities with a focus on teaching/learning | 0 | 1 | 2 |
| Materials contain both controlled-practice and free-practice activities | 0 | 1 | 2 |
| Materials have clear content objectives | 0 | 1 | 2 |
| Materials have clear language objectives | 0 | 1 | 2 |
| Materials contain easy vocabulary exercises to help students understand the content, resorting to simplification or paraphrasing if necessary | 0 | 1 | 2 |
| Materials include grammar explanations/practice that can assist students in understanding and putting into practice the content taught | 0 | 1 | 2 |
| The language used to explain the content is level-appropriate for the students | 0 | 1 | 2 |
| The materials allow students to practice a wide variety of linguistic skills | 0 | 1 | 2 |

| | | | |
|--|-------|---|---|
| The materials allow students to get a good understanding of the subject content | 0 | 1 | 2 |
| The materials contain images that allow students to understand the content and language more easily. | 0 | 1 | 2 |
| Other relevant aspects: | | | |
| TOTAL | 12/20 | | |

As observed, when implementing the quality assessment grid to measure the quality of both books (Inside de box 4 and 5), having obtained a final score of twelve out of twenty, we can easily notice that, even though the books are fairly effective in some areas (clear content objectives, scaffolding activities for vocabulary or the inclusion of images), there are other aspects where improvements should be made (especially regarding language objectives and language explanations). This observation can help teachers and students to know what supplementary material might be necessary for an effective learning process to occur, what areas need to be improved, or even what other textbooks or resources might be a better choice for the particular needs of their classes. It is important to remark that this assessment is based on an expert teacher's personal criteria, and that there is always some element of subjectivity. However, the assessment grid can serve as a preliminary evaluation of the materials, or as a guide for the creation of resources on the part of education professionals.

3.5. Class observation and discussion

In order to evaluate the accuracy of the quality assessment grid designed for this study, a class observation was conducted in two different primary school science classes where the books analyzed were being used as the main instruction resource.

Both observed classes took place at the Salesianos School in Ciudad Real (Spain), a school affiliated with the BEDA program (Bilingual English Development & Assessment), which aims to promote and support bilingual education in schools across Spain. In these classes, a mixture of methodologies was used, mainly CLIL and Project Based Learning, and the language of instruction was English, although the L1 was sporadically used to clarify vocabulary questions.

The first observation took place in the 4th course of primary education. This class was studying unit 6 of the syllabus, dealing with the topic simple and complex machines. As he enters the class, the teacher greets the students in English and allows them to ask some questions, also in English. The lesson begins with a presentation connected with the project students are working on, the title of which is "we are inventors". The teacher also uses the blackboard to copy some important concepts and asks students to help him to complete the scheme with the information learned in previous sessions. As students give the teachers suggestions to complete the scheme on the board, the teachers clarifies important vocabulary, sometimes using mimic. The vocabulary covered includes words such as *gravitational force*, *electric force*, *magnetic force*, *position*, *speed*, *direction* or *shape*, all words related to the field of forces. Then, the teacher asks for a translation into L1 of some of those concepts to check students' understanding. Once the previous lessons are reviewed, the teacher plays a video on the screen dealing with the topic simple and complex machines, and pauses the video to explain some concepts and copy difficult vocabulary on the board. Then, he asks students for examples of simple and complex machines. When the video is finished, the teacher uses an online game to review the difference between simple and complex machines. Then, the teacher asks the students to consult their textbook and he uses the images provided to explain, once again, the concepts covered during the lesson. To finish the class, students are asked to work in groups with a handout provided by the teacher on which they have to write the names of different machines in English, using the textbook as support, and the teacher copies the words on the board so that students can check their answers.

The second observation took place in the 5th course of primary education. This class was studying unit 3 of the syllabus, dealing with human reproduction. The teacher starts the class explaining the idea of “visual thinking” and “making schemes” to study. Then, he uses the projector to explain some vocabulary related to making a visual schemes including: *arrow*, *distribution*, *text*, or *speech*. Then, he shows an example of a visual scheme that includes both text and images related to previous units (nutrition). After that, he asks the students to look at the images in their book on the pages dedicated to the topic of “reproduction” and starts creating a visual scheme including text and images on the board. Finally, he asks students to continue creating the scheme on their own, using the images and information from the textbook.

During both lessons, the strengths and weaknesses detected by means of the quality assessment grid became apparent. On the one hand, the images provided by the textbook were referred to on several occasion during both lessons to help students understand not only content-related concepts but also L2 vocabulary, suggesting that the teacher considers them a practical resource in his classes. Along the same lines, vocabulary concepts did not seem to be a major issue during the lessons. However, the book seems to include some texts and exercises that are beyond students’ level of command of the L2, forcing the teacher to make constant use of external resources to ensure that students can follow the class properly. Additionally, language-related skills are not paid much attention to, so the teachers also uses videos and questions to promote oral comprehension and production among students. As Sanchez and Hernandez (2015), and Hammer et al (2009) pointed out, teacher’s resources need to be used as a complement to the textbook.

3.6. Limitations and further research

The results of this study have to be seen in the light of some limitations. One of the main limitations concerns the possible personal biased of the investigators when applying the assessment grid to evaluate the material. Even though the evaluation was conducted by an expert teacher, it is impossible to obtain factual data completely void of personal opinions. Another limitation of the study was the size of the sample as only two textbooks were analyzed due to time constraints and the availability of classes to observe. A final limitation revolves around the subjects analyzed. Even though science is a subject frequently taught in English in bilingual programs in Spain, textbooks for other subjects should also be evaluated to check the effectiveness of the assessment grid in other areas.

Therefore, the following areas for future research are suggested:

- An evaluation of the same textbooks by a different expert to observe if similar results are obtained.
- An analysis of different textbooks for different subjects followed by class observations to see if the assessment grid works effectively in other areas of knowledge.
- A collection and analysis of assessment grids used by teachers to see what adaptations they needed to make in order to improve the assessment grid.

4. CONCLUSIONS

The CLIL methodology requires some adaptations for the effective implementation of this teaching approach. Among these adaptations, the role of the teacher as a facilitator for both the acquisition of content and language knowledge, and the specific characteristics of the materials, are of special interest.

Focusing on materials design, these need to fulfil a twofold purpose as they are the main source of both subject matter content and language knowledge for students. In order to ensure that materials meet these requirements, they need to exhibit a series of characteristics such as a preference for exercises with a focus

on teaching (Richards, 1990); the inclusion of both controlled-practice and free-practice activities (Ellis, 1993); an appropriate sequencing of activities (Gelabert et al., 2002); the use of authentic language, grammar explanations and images (Ma, 2023), or the possibility for learners to use the language actively (Marongiu, 2019; Tomlinson & Masuhara, 2017) among others.

In an attempt to assist teachers and stakeholders in the selection and design of materials that meet all the previously mentioned specifications, a quality assessment grid was designed. The principles followed for its creation were accuracy, user-friendliness, and adaptability. This assessment grid, containing ten different items to consider in the evaluation of CLIL materials, was tested by analyzing two science textbooks used in 4th and 5th courses of primary education in Salesianos school in Ciudad Real (Spain), a school affiliated with the BEDA program, after which a class observation followed to observe if the weaknesses and strengths detected by means of the assessment grid were also evident when the textbooks were used in a real classroom setting. This observation manifested that some positive aspects found in the assessment grid, such as the inclusion of images as scaffolding strategies, were actually a common resource used in the classroom, thus adding more evidence to previous studies such as the one by Marongiu (2019). Additionally, some other aspects analyzed as deficient by means of the grid also became apparent during class observation, as it is the case of the scarcity of language scaffolding strategies and grammar instruction, or the lack of activities that encouraged students to make greater use of language skills, a conclusion also reached by Marongiu (2019). As a consequence, the teacher felt forced to use external resources as Hammer et al, (2009) and Sanchez & Hernandez (2015) pointed.

In conclusion, this study has shown that the assessment grid seems to be an effective tool to make a preliminary identification of some of most relevant strengths and weaknesses of materials used for CLIL instruction. However, it is important to note that this evaluation should be considered as a mere general guide of characteristics, and that the resulting evaluation is not extent of personal biases. However, it can be an effective starting point when selecting or designing classroom resources.

5. ACKNOWLEDGEMENTS

Special thanks to Carlos García Turrillo for allowing me to observe his classes and for all the passion and love he puts into his lessons.

6. REFERENCES

- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Durán, R., & Beltrán, F. (2020). Key issues in teachers' assessment of primary education bilingual programs in Spain. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 23(2), 170-183. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1345851>
- Ellis, R. (1993). The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 27(1), 91–113. <https://doi.org/10.2307/3586953>
- Fernández, A. (2012). CLIL in the foreign language classroom: Proposal of a framework for ICT materials design in language-oriented versions of content and language integrated learning. *Alicante Journal of English Studies*, 25, 317-34. <https://doi.org/10.14198/raei.2012.25.22>

- Gelabert, M. J., Bueso, I. & Benítez, P. (2002). *Producción de materiales para la enseñanza de español*. Arco.
- Hammer, C. S., Davison, M. D., Lawrence, F. R., & Miccio, A. W. (2009). The effect of maternal language on bilingual children's vocabulary and emergent literacy development during Head Start and kindergarten. *Scientific Studies of Reading*, 13(2), 99–121. <https://doi.org/10.1080/10888430902769541>
- Larsen-Freeman, D. & Anderson, M. (2011). *Techniques & principles in language teaching*. Oxford University Press.
- Leung, C. (2005). Language and content in bilingual education. *Linguistics and Education*, 16(2) pp. 238-252. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2006.01.004>
- Ma, K. (2023). The challenges and solutions in bilingual education. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 24(1), 242–248. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/24/20230740>
- Manrique, A. M., & Gallego, A. M. (2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 101-108.
- Marongiu, M.A., (2019). Teaching materials and CLIL teaching. *Linguae & - Rivista di lingue e culture moderne*, 18(2), 81-104.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (s.f.). Programa Educativo Bilingüe. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/british-council/programa.html>
- Richards, J. C. (1990). *Designing instructional materials for teaching listening comprehension*. The language teaching matrix.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Sánchez, C., & Hernández, P. (2015). An analysis and comparison of the vocabulary of teaching materials: exploring bilingual programmes in Secondary Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 173, 61-65.
- Siekmann, S., Webster, J.P., Samson, S.A. & Moses, C. (2017). Teaching our way of life through our language: Materials development for Indigenous immersion education. *Cogent Education*, 4, 1-13.
- Tomlinson, B. (1998). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson, B., & Masuhara, H. (2017). *The complete guide to the theory and practice of materials development for language learning*. Wiley-Blackwell.

SECCIÓN IV. INNOVACIÓN DIGITAL Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN CONTEXTOS BILINGÜES

SECTION IV. DIGITAL INNOVATION AND TEACHER EDUCATION IN BILINGUAL CONTEXTS

- > Capítulo 16. Enseñanza del inglés como lengua extranjera y competencia digital docente: una revisión sistemática**
Natacha Rita Díaz-Luis - Universidad de La Laguna 200 - 212

- > Capítulo 17. Vibe Coding y modelos de IA generativa: hacia una innovación efectiva en CLIL/EMI**
Rubén Juárez Cádiz - Universidad Alfonso X «El Sabio» 213 - 229

- > Capítulo 18. Percepciones sobre el modelo PROMISED: una experiencia AICLE-STEAM en educación secundaria**
Susana Mata Torres - Universidad de Burgos 230- 245

- > Capítulo 19. Formación docente y uso de la inteligencia artificial en Primaria y Secundaria: Proyecto Internacional PAIDEIA**
María Luisa Sierra-Huedo; Marina Agualeles; Alma López-Avilés y Ana Cristina Romea Martínez - Universidad San Jorge246 - 257

Enseñanza del inglés como lengua extranjera y competencia digital docente: una revisión sistemática

NATACHA RITA DÍAZ- LUIS 
Universidad de La Laguna

RESUMEN

Las tecnologías digitales no sólo amplían el acceso a materiales auténticos y diversos, sino que también favorecen la creación de contextos educativos dinámicos, cooperativos y adaptados a las necesidades del alumnado, especialmente en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Las herramientas digitales permiten la constitución y contacto con contextos en los que se emplea el inglés como lengua extranjera actúan como como medios de comunicación entre individuos que requieren del uso de esta lengua. Esta revisión sistemática analiza la literatura científica reciente sobre la digitalización educativa y la competencia digital del profesorado de inglés como lengua extranjera. A partir del protocolo PRISMA, se identifican y sintetizan estudios empíricos que abordan tanto el nivel competencial docente como los factores que inciden en su desarrollo. El principal objetivo del estudio fue identificar el estado actual de la competencia digital del profesorado de inglés como lengua extranjera, así como los factores que influyen en su desarrollo e implementación en contextos educativos diversos. Los resultados evidencian actitudes positivas hacia la implementación de dichas herramientas digitales en la enseñanza vinculada al inglés como lengua extranjera, pero también importantes limitaciones en aspectos como la creación de contenidos digitales, la aplicación didáctica avanzada de tecnologías emergentes y la falta de apoyo institucional y formación continua. En conclusión, se subraya la necesidad de diseñar programas formativos contextualizados y sostenidos, así como políticas educativas que fomenten una cultura digital docente sólida, crítica y orientada a la mejora del aprendizaje en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Palabras clave: *competencia digital, formación docente, inglés como lengua extranjera, tecnología educativa.*

ABSTRACT

Digital technologies broaden access to authentic and diverse materials and foster the creation of dynamic, collaborative, and learner-centered educational environments. This is particularly relevant in the teaching and learning of English as a foreign language, as such tools enable engagement with real-world contexts where the target language is used, and facilitate communication among individuals who rely on that language. This systematic review analyzes recent scholarly literature on educational digitalization and the digital competence of English as a foreign language teachers. Empirical studies were identified and synthesized, focusing on both teachers' competence levels and the factors influencing their development following PRISMA protocol. The main objective of the study was to determine the current state of digital competence among English as a foreign language teachers and the variables that affect its development and implementation in diverse educational settings. The findings reveal positive attitudes toward the inclusion of digital tools in the English as foreign language classroom, but also significant shortcomings in areas such as digital content creation, advanced pedagogical use of emerging technologies, lack of institutional support and lifelong learning. In conclusion, the review highlights the need to design contextualized and sustained training programs, as well as educational policies that promote a strong, critical, and pedagogically grounded digital culture among English as a foreign language educators.

Key words: *educational technology, teachers' digital competence, English as a Foreign Language (EFL).*

1. INTRODUCTION

1.1. Contexto

La pandemia de COVID-19 impulsó significativamente el protagonismo de la tecnología digital y los procesos de digitalización en la enseñanza y el aprendizaje. Este impacto se reflejó en el notable aumento de la de la producción científica orientada a esta temática (Houlihan y Morris, 2022; Matsieli y Mutula, 2024; Moura-Vieira et al., 2021; Szúts et al., 2023). Este fenómeno implicó la selección de nuevas estrategias y enfoque de la digitalización de la enseñanza en todas las etapas educativas. En este sentido, el empleo de la tecnología en el ámbito educativo no es un proceso caótico; es un proceso complejo que requiere coordinación acorde a los múltiples factores vinculados al fenómeno tecnológico- educativo (Cobo, 2016). Este proceso de digitalización es multidimensional, pues se constituye de diversos factores tales como la etapa educativa, especialidad docente, enfoque metodológico, acceso y grado de formación docente, entre otros (Yang et al., 2023).

1.2. Problema

En el ámbito de enseñanza del inglés como lengua extranjera, el proceso de digitalización de enseñanza y aprendizaje implica que las herramientas digitales se convierten en instrumentos hacia una praxis pedagógica más integradora (Díaz- Luis, 2022). Las herramientas digitales permiten la toma de contacto con otras prácticas y fenómenos culturales, así como procesos comunicativos en la lengua meta (Blyth, 2017). Por ello, tal y como apuntan Romeo, et al. (2017), es impensable el rechazo del empleo de herramientas digitales para el/la docente actual lengua extranjera. Sin embargo, la inclusión de herramientas digitales en la enseñanza del inglés como lengua extranjera requiere el dominio de conocimientos, habilidades y destrezas en materia de digitalización, pedagogía y lengua extranjera (Díaz- Luis, 2022). Por este motivo, se requiere contar con una mayor cantidad de pruebas empíricas para poder medir, describir y registrar de manera precisa el efecto de la tecnología en el aprendizaje de lenguas, aunque suponga un gran desafío (Golonka et al., 2014).

En este marco, la enseñanza del inglés como lengua extranjera posee una especial complejidad; dicha enseñanza no sólo requiere de una formación disciplinar y didáctica en lengua extranjera. Requiere, a su vez, de una capacitación en procesos de cognición en materia pedagógica en la enseñanza de la lengua extranjera, enfoque interdisciplinar, conocimiento de metodologías activas y adecuada inclusión de herramientas digitales (Díaz- Luis, 2022). El empleo de herramientas digitales requiere de criterio pedagógico y fundamentación científica para un riguroso ejercicio de enseñanza del inglés como lengua extranjera (Trujillo Sáez et al., 2019). Dichas herramientas otorgan la oportunidad de crear material didáctico dinámico y comunicativo (Vinuesa- Benítez y Cid- Cid, 2019).

La constitución de marcos educativos en materia de digitalización tales como el DigCompEdu y modelo TPACK han favorecido la definición y evaluación de la competencia digital de los/as docentes (Gómez-Trigueros y Yáñez de Aldecoa 2021; Palacios-Rodríguez et al., 2025; Zhang y Tang, 2021). Estos marcos nos otorgan rutas de inicio para investigar el grado de competencia digital docente y la aplicación de herramientas digitales en el aula con continuidad. A pesar de que los estudios científicos recientes de revisión sistemática abordan cuestiones similares tales como el grado de competencia digital de profesorado en distintas etapas educativas (Palacios- Rodríguez et al., 2025) o el empleo de herramientas digitales en el enfoque AICLE (Martínez- Soto, 2022), aún se aprecia una brecha en la síntesis y revisión de la literatura científica en materia de digitalización en docentes vinculados/as al inglés como lengua extranjera.

1.3. Objetivos

El objetivo principal de esta revisión sistemática es analizar el grado de conocimiento, formación, aplicación de las herramientas tecnológicas en materia educativa y grado competencia digital de docentes de AICLE e inglés como lengua extranjera en distintas etapas educativas. Por ende, esta revisión sistemática trata de contextualizar y analizar la realidad educativa en materia de digitalización de docentes vinculados/as a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, así como identificar patrones, fortalezas, limitaciones y oportunidades de mejora en la introducción, empleo y práctica pedagógica en materia digital. Además, esta revisión sistemática busca establecer futuras líneas de investigación e intervención en materia de digitalización de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, proporcionar literatura científica que visualice las carencias o limitaciones de docentes en materia de digitalización para la toma de decisión de constitución de cursos o programas específicos de mejora para docentes en ejercicio.

2. MÉTODO DE REVISIÓN

Una revisión sistemática busca la síntesis sistemática y evaluación de la evidencia científica (Baker, 2016). En este sentido, esta investigación se ha desarrollado bajo un modelo de revisión sistemática de la literatura científica con el fin de identificar y analizar la evidencia científica vinculada a la competencia digital docente en contextos AICLE y de inglés como lengua extranjera. Para ello, se han implementado los criterios metodológicos establecidos por la declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) con el fin de garantizar transparencia, rigor y reproducibilidad en el proceso de revisión (Page et al., 2021). Con el fin de establecer las metas de la investigación presente, se formularon las siguientes cuestiones:

- ¿Qué características poseen los estudios recientes en materia de competencia digital docente en contextos AICLE e inglés como lengua extranjera?
- ¿Qué aspectos requieren mejorar en materia de competencia digital del profesorado de inglés como lengua extranjera y AICLE?

Se emplearon dos plataformas de selección de la literatura científica objeto de este estudio: Web of Science y ERIC (plataforma vinculada a la publicación en materia educativa). Las palabras clave empleadas para la búsqueda de la literatura científica se resumen en “competencia digital docente” (en inglés, “teacher digital competence”), “enseñanza ILE” (“EFL teaching”), y “formación docente en TIC” (“teacher training in ICT”).

Tabla 1.

Resultados por descriptores y plataformas académicas

| Fuente | Descriptor | Número de resultados |
|----------------|----------------------------|----------------------|
| Web of Science | Teacher training in ICT | 5.311 |
| | Teacher digital competence | 4.182 |
| | EFL teaching | 7.920 |
| ERIC | Teacher training in ICT | 59.422 |
| | Teacher digital competence | 801 |
| | EFL teaching | 2.369 |
| | Formación TIC docente | 260 |

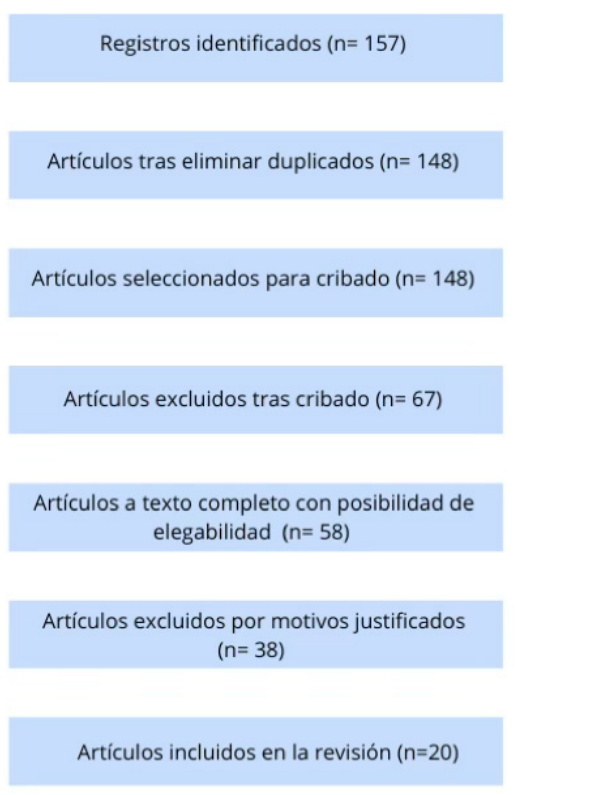
| | | |
|-------|-----------------------------|--------|
| | Competencia digital docente | 124 |
| | Enseñanza ILE | 32 |
| Total | | 80.421 |

Fuente: *Elaboración propia*

El período estipulado para la selección de estudios publicados es desde 2015 en adelante, esto es, con un margen máximo de diez años de publicación. La indagación de los artículos se llevó a cabo desde marzo hasta septiembre de 2025. Otro de los criterios de inclusión ha sido la aceptación de publicaciones científicas revisadas por pares, especialmente publicaciones teóricas o empíricas que aborden la competencia digital docente en distintas etapas educativas. Asimismo, se ha tomado en consideración estudios en materia de competencia digital docente en entornos AICLE y/o enseñanza del inglés como lengua extranjera. Otro de los criterios de inclusión ha sido publicaciones en inglés y español, diversidad de niveles educativos, estudios que aborden herramientas y actitudes hacia el empleo de herramientas digitales en el aula desde la perspectiva docente, así como evidencia científica que evalúe programas de formación docente o desarrollo profesional. Asimismo, se tomaron en consideración estudios cuantitativos, cualitativos o mixtos. Entre los criterios de exclusión, destacan publicaciones en formato de reseñas, editoriales o informes no académicos, estudios que no identifican el perfil docente, estudios con metodología deficiente o con resultados poco claros, investigaciones con docentes pertenecientes a entornos educativos no formales, evidencia científica centrada en el grado de competencia digital del alumnado, así como publicaciones anteriores a 2015 y aquellas que no han sido objeto de evaluación por pares.

Figura 1.

Diagrama de flujo PRISMA.



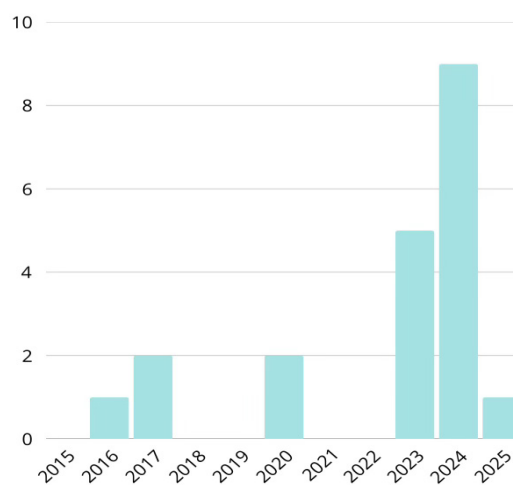
Fuente: *Elaboración propia.*

3. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de la revisión sistemática realizada, con base en los criterios de inclusión y exclusión previamente definidos. Esta revisión tuvo como objetivo identificar, analizar y sintetizar la evidencia disponible en la literatura científica relacionada con la temática de estudio. Para ello, se seleccionaron un total de 20 artículos relevantes, los cuales fueron examinados en profundidad y organizados en una matriz de análisis que permitió sistematizar la información más significativa. Los resultados se estructuran en dos apartados: cuantitativos y cualitativos, atendiendo a las preguntas de investigación formuladas y a la metodología adoptada para esta revisión. La Figura 2 muestra la distribución de las publicaciones temporalmente en los últimos diez años (criterio de selección en esta revisión sistemática):

Figura 2.

Distribución de artículos por año



Fuente: Elaboración propia

El análisis de la distribución temporal de los artículos revela una tendencia clara en la producción científica sobre el tema de estudio. Antes del año 2023, las publicaciones fueron esporádicas y limitadas en número, lo que indica un interés incipiente por parte de la comunidad académica. Sin embargo, a partir del año 2023 se observa un incremento considerable en la cantidad de investigaciones publicadas, lo que sugiere un crecimiento significativo en la atención hacia esta área temática. Este aumento puede estar relacionado con las publicaciones de marcos en materia de competencia digital, que pueden haber impulsado un mayor número de estudios recientes. La Tabla 2 muestra la distribución del análisis en materia de competencia digital en docentes vinculados/as al inglés como lengua extranjera de forma temporal y según autores:

Tabla 2.

Autores de los artículos clasificados por año de publicación

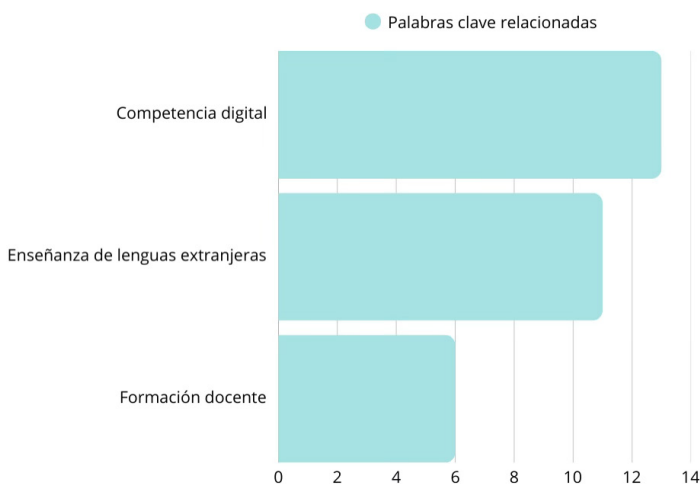
| Año | Número | Autores |
|------|--------|--|
| 2016 | 1 | Røkenes, F. M.y Krumsvik, R. J. (2016). |
| 2017 | 2 | Al Khateeb, A. A. M. (2017); Betancourt, R. R.y Zermeño, M. G. G. (2017). |
| 2020 | 2 | Vavilina, S. H. (2020); Palacios Hidalgo, F. J., Gómez Parra, M. E.y Huertas Abril, C. (2020). |

| | | |
|------|---|---|
| 2023 | 5 | Rubio-Gragera, M., Cabero-Almenara, J., Llorente-Cejudo, C.y Palacios-Rodríguez, A. (2023); Zhang, J. (2023); Muslimin, A. I., Mukminatien, N.y Ivone, F. M. (2023); Al-Bahlani, S. M.y Ecke, P. (2023); Sarzhanova, G., Otyunshiyeva, M., Tleuzhanova, G., Assanova, D.y Sadvakassova, A. (2023). |
| 2024 | 9 | Álvarez Ramos, E.y Trovato, G. (2024); Simões, A. R., Senos, S.y Coronha, M. (2024); Urazbayeva, G., Kussainova, R., Aibergen, A., Kaliyeva, A.y Kantayeva, G. (2024); Son, J. B., Park, M.y Liu, M. H. (2024); Boggio-López, E.y Ruiz-Madrid, N. (2024); Huang, F. (2024); Varsamidou, A. (2024); Karanjakwut, C.y Sripicharn, P. (2024); Zhou, X., Padron, Y.y Waxman, H. (2024). |
| 2025 | 1 | Chilla, S., Doetjes, G., Vogt, K., Ibrahim, L. A.y Tzagari, D. (2025). |

Fuente: Elaboración propia

Para el procedimiento de extracción de la información, se llevó a cabo una lectura exhaustiva y crítica de los 20 artículos seleccionados con el propósito de evaluar su pertinencia y contribución a la resolución de las preguntas de investigación planteadas. La comparación cualitativa de los artículos se realizó con base en criterios temáticos y metodológicos, siguiendo las directrices propuestas por Okoli y Schabram (2010) para revisiones sistemáticas. Además, como parte del análisis, se identificaron y registraron las palabras clave más recurrentes en los estudios, lo que permitió reconocer las tendencias conceptuales predominantes en la literatura revisada. En la Figura 3, se aprecian agrupaciones en relación con las palabras clave más empleadas en los artículos seleccionados:

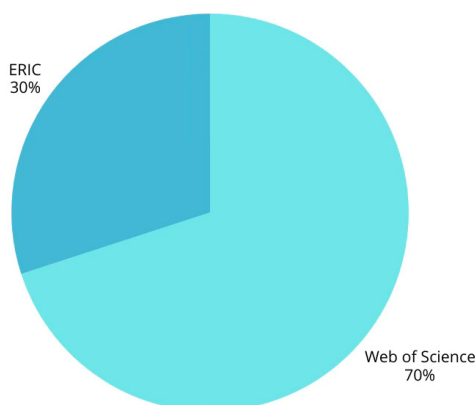
Figura 3. Agrupaciones de palabras clave más empleadas



Fuente: Elaboración propia

De un total de 20 artículos analizados, 16 (80%) se centraron específicamente en la competencia digital de los/as docentes. Estos estudios se identificaron mediante palabras clave tanto en inglés como en español tales como «competencia digital», «competencia digital docente», «marco de referencia de competencia digital docente», entre otros. Estas palabras clave, por su recurrencia y relevancia, permitieron delimitar un corpus significativo de investigaciones orientadas a evaluar, describir o fortalecer las habilidades digitales necesarias en el ámbito educativo actual. De un total de 20 artículos analizados, 11 (55%) identifican en sus palabras clave en inglés y español conceptos tales como «EFL teachers», «foreign language teaching», «foreign language». En la Figura 4 se muestra el porcentaje de artículos seleccionados en función a la fuente:

Figura 4.
Porcentaje de artículos seleccionados según fuente académica

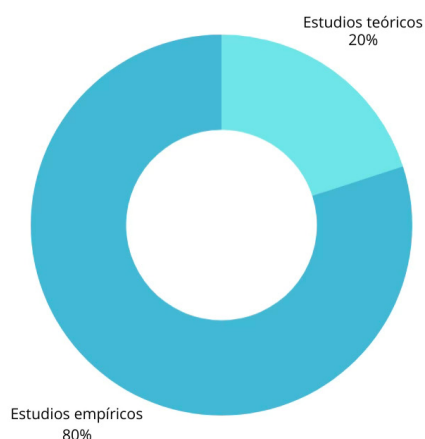


Fuente: Elaboración propia

Tal como se indicó previamente, las fuentes utilizadas para la búsqueda fueron la plataforma digital Web of Science y la base de datos especializada en educación ERIC (Education Resources Information Center). En la Figura 4 se presenta la distribución de los 20 artículos recopilados, junto con sus respectivos porcentajes según la fuente de origen. De ellos, 14 artículos (70%) provienen de Web of Science, mientras que ERIC aportó 7 artículos, lo que representa el 30%.

Paralelamente, al analizar la naturaleza metodológica de los artículos incluidos en el estudio, se observó que una amplia mayoría, específicamente 18 trabajos (equivalentes al 90%), corresponden a investigaciones de tipo empírico. Este hallazgo indica una fuerte orientación hacia el análisis basado en la recolección y el tratamiento de datos observables o medibles. Por otro lado, sólo artículos (20%) fueron clasificados como estudios teóricos, los cuales se enfocan en el desarrollo conceptual, la revisión de literatura y la formulación de marcos interpretativos. Esta distribución se presenta de forma visual en la figura adjunta, lo que permite una comprensión más clara de la proporción entre ambos enfoques investigativos:

Figura 5.
Tipo de estudio



Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta a los resultados de carácter cualitativo, estos se exponen a continuación organizados y

analizados en función de los interrogantes de investigación previamente formulados. La presentación de los hallazgos sigue una estructura que responde directamente a dichas preguntas, permitiendo así una interpretación coherente y alineada con los objetivos del estudio.

Primera pregunta: ¿Qué características poseen los estudios recientes en materia de competencia digital docente en contextos AICLE e inglés como lengua extranjera?

Los estudios ofrecen resultados diversos respecto a variables sociodemográficas. Mientras que algunas investigaciones sugieren diferencias en función del género y la edad, con mayor competencia en hombres y adultos jóvenes (Álvarez Ramos y Trovato, 2024) y mayor carencia técnica y actitudinal en docentes de mayor edad (Karanjakwut y Sripicharn, 2024), otros trabajos no encuentran diferencias significativas en función del género, ni una correlación directa entre la competencia digital y la experiencia profesional docente, sino más bien con la motivación y predisposición hacia las TIC (Rubio-Gragera et al., 2023).

El profesorado vinculado al inglés como lengua extranjera demuestra un nivel elevado de competencia digital en dimensiones relacionadas con la alfabetización informacional y la comunicación digital (Álvarez Ramos y Trovato, 2024). Se destacan habilidades sólidas en la navegación, búsqueda, evaluación y almacenamiento de información, así como en la interacción tecnológica, lo que refleja una apropiación instrumental de las TIC en su práctica profesional (Álvarez Ramos y Trovato, 2024), así como una actitud positiva hacia la inclusión de herramientas digitales en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Álvarez Ramos y Trovato, 2024; Betancourt y Zermeño, 2017; Røkenes y Krumsvik, 2016; Rubio-Gragera et al., 2023). De hecho, se aprecia un acelerado progreso de la competencia digital docente tras la pandemia por COVID-19 como consecuencia del contexto educativo emergente (Varsamidou, 2024; Zhang, 2023). No obstante, adoptan una postura crítica, reconociendo la necesidad de verificar y validar el contenido generado por estas plataformas (Urazbayeva et al., 2024). Una característica apreciable es la preocupación creciente por obtener una acreditación oficial a nivel europeo que certifique el grado de competencia digital, esto es, la necesidad de recibir apoyo institucional y formación continua, especialmente en lo relativo al uso pedagógico de estas herramientas (Álvarez Ramos y Trovato, 2024).

Paralelamente, el profesorado vinculado a la enseñanza del inglés como lengua extranjera se distingue por un elevado compromiso ético en el manejo de la información, así como por una actitud positiva, consciente e informada respecto al uso de herramientas digitales en el aula (Huang, 2024). Existe, además, una correlación significativa entre la valoración de estas herramientas y su grado de uso en la enseñanza del inglés, lo cual indica una fuerte influencia de la autopercepción y las actitudes docentes sobre la integración efectiva de la tecnología (Røkenes y Krumsvik, 2016).

Segunda pregunta: ¿Qué aspectos requieren mejorar en materia de competencia digital del profesorado de inglés como lengua extranjera y AICLE?

Uno de los aspectos más señalados es la falta de dominio en la resolución de conflictos digitales y en la creación de contenidos digitales, habilidades esenciales para un entorno educativo dinámico y tecnológicamente integrado (Álvarez Ramos y Trovato, 2024). Además, se ha identificado que la dimensión de competencia informacional es una de las menos desarrolladas entre los docentes de inglés como lengua extranjera (Huang, 2024), lo que puede limitar su capacidad para seleccionar, filtrar y aplicar adecuadamente recursos digitales en el aula.

Numerosos estudios coinciden en deficiencias relacionadas con la falta de conocimiento sobre cómo integrar adecuadamente las tecnologías en la enseñanza del inglés como lengua extranjera desde un enfoque didáctico efectivo (Betancourt y Zermeño, 2017; Karanjakwut y Sripicharn, 2024; Zhou et al., 2024). A esto se suma una sensación generalizada de insuficiencia formativa, lo cual motiva la demanda

por una formación más profunda, sostenida y sistemática (Varsamidou, 2024). De hecho, los/as docentes de inglés como lengua extranjera requieren soporte técnico constante que acompañe su labor y facilite la integración significativa de las herramientas digitales y sus respectivas competencias (Karanjakwut y Sripicharn, 2024). En este sentido, se plantea la necesidad de desarrollar no sólo programas de formación, sino también una cultura institucional orientada al fortalecimiento de la competencia digital docente en el área de inglés como lengua extranjera (Palacios Hidalgo, et al., 2020). La creación de entornos de apoyo puede ser clave para superar la inseguridad tecnológica que muchos profesionales aún experimentan (Al-Bahlani y Ecke, 2023).

Otro aspecto relevante que requiere mejora es la dicotomía entre un enfoque docente centrado en la transmisión y otro centrado en el aprendizaje activo del estudiante. Este desajuste metodológico incide en cómo se emplean las herramientas digitales, a menudo con un uso instrumental y no transformador del proceso educativo (Boggio-López y Ruiz-Madrid, 2024). Además, se subraya la importancia de que los/as propios/as docentes desarrollen una mayor autoconciencia sobre sus carencias digitales, lo cual constituye un paso necesario para identificar y priorizar necesidades formativas (Vavilina, 2020). En consecuencia, se hace imprescindible una alineación entre las funciones docentes específicas del profesorado de inglés como lengua extranjera y su desarrollo competencial digital, que asegure un uso pedagógico pertinente y eficaz de las tecnologías (Al Khateeb, 2017). De hecho, se pone de manifiesto que la competencia digital debe ir acompañada de competencia pedagógica para construir autoconfianza (“self-efficacy”) en los futuros/as docentes de inglés como lengua extranjera y así aplicar métodos diferenciados en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera (Sarzhanova et al., 2023). A esto se le debe añadir la atención que requiere el alumnado de necesidades específicas, Chilla et al. (2025) consideran que se debe trabajar la confianza, la mentalidad y las creencias respecto a la inclusión digital en el contexto de enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Finalmente, la integración exitosa de herramientas digitales en el aula depende también de aspectos como la usabilidad, accesibilidad, adecuación a los objetivos de enseñanza, disfrute y facilidad de uso, factores que inciden directamente en la actitud y el rendimiento profesional del profesorado (Son, et al., 2024). La falta de consideración de estos elementos puede limitar el impacto pedagógico de las tecnologías, aun cuando exista disposición para su implementación. De hecho, se aprecia una falta de conciencia entre los/as docentes de inglés como lengua extranjera (pre y en servicio) sobre la educación en ciudadanía digital (Simões et al., 2024). Esto implica no sólo una falta de capacitación técnica, sino también la necesidad de desarrollo de competencias críticas y éticas que faciliten la incorporación de las herramientas digitales en actividades profesionales.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los estudios recientes sobre competencia digital docente en contextos AICLE y de enseñanza del inglés como lengua extranjera muestran que, en términos generales, el profesorado posee una actitud positiva hacia la integración de herramientas tecnológicas en el aula (Álvarez Ramos y Trovato, 2024; Betancourt y Zermeño, 2017; Røkenes y Krumsvik, 2016; Rubio-Gragera et al., 2023). Asimismo, se ha evidenciado un progreso acelerado de las habilidades digitales tras la pandemia por COVID-19, aunque los docentes mantienen una postura crítica respecto a la validación de contenidos digitales (Urazbayeva et al., 2024; Varsamidou, 2024; Zhang, 2023). La motivación, predisposición hacia las TIC y autopercepción positiva influyen notablemente en la integración efectiva de la tecnología, más allá de factores sociodemográficos como la edad o el género (Røkenes y Krumsvik, 2016; Rubio-Gragera et al., 2023;).

No obstante, persisten áreas de mejora significativas. Entre ellas destacan la falta de dominio en la creación de contenidos digitales, resolución de conflictos tecnológicos y desarrollo de competencias informacionales,

así como carencias pedagógicas en la integración de herramientas digitales de forma transformadora en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (Álvarez Ramos y Trovato, 2024; Huang, 2024; Betancourt y Zermeño, 2017; Zhou et al., 2024). Además, la formación docente suele ser percibida como insuficiente, y existe una necesidad creciente de apoyo institucional y acompañamiento técnico para fortalecer la competencia digital de manera sostenida (Al-Bahlani y Ecke, 2023; Palacios et al., 2020; Varsamidou, 2024). La integración efectiva de las TIC también requiere atender aspectos como la usabilidad, accesibilidad, adecuación pedagógica y disfrute del usuario, elementos que influyen directamente en la actitud y rendimiento docente (Son et al., 2024).

A partir de estos hallazgos, se plantean varias recomendaciones:

Práctica docente: se sugiere implementar programas de formación continua que combinen competencias técnicas, pedagógicas y éticas, promoviendo la creación de contenidos digitales, la gestión de conflictos tecnológicos y la formación continua del profesorado de inglés como lengua extranjera y entornos AICLE (Yang et al., 2023) debido a la complejidad multifactorial que supone la inclusión digital en el plano educativo (Cobos, 2016). Fomentar la reflexión sobre la propia competencia digital y la inclusión de la ciudadanía digital en la práctica diaria, garantizando un uso crítico y responsable de las herramientas digitales.

Práctica investigadora: se recomienda profundizar en estudios longitudinales que evalúen el impacto de la formación digital en el rendimiento y autoconfianza docente, así como en la eficacia de metodologías centradas en el aprendizaje activo. También se recomienda investigar la influencia de factores institucionales y de apoyo técnico en la integración significativa de la tecnología en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Los hallazgos sugieren que la competencia digital docente trasciende las habilidades técnicas, requiriendo un desarrollo integral que combine aspectos pedagógicos, éticos y reflexivos.

No basta con manejar herramientas digitales. Es esencial que los/as docentes sean capaces de integrarlas de manera estratégica y significativa en su práctica, fomentando un aprendizaje activo, crítico y adaptado a las necesidades del alumnado. Este desarrollo debe estar respaldado por políticas institucionales coherentes, formación continua y entornos de apoyo que faciliten la experimentación, la colaboración y la innovación docente. Sólo de esta forma se podrá garantizar una integración tecnológica efectiva y transformadora en contextos AICLE y de enseñanza del inglés como lengua extranjera que potencie tanto el desempeño profesional del profesorado como la consecuente adquisición de competencias digitales y comunicativas en inglés como lengua extranjera del alumnado.

5. REFERENCIAS

- Al-Bahlani, S. M., y Ecke, P. (2023). Assessment competence and practices including digital assessment literacy of postsecondary English language teachers in Oman. *Cogent Education*, 10(2), 2239535. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2239535>
- Al Khateeb, A. A. M. (2017). Measuring Digital Competence and ICT Literacy: An Exploratory Study of In-Service English Language Teachers in the Context of Saudi Arabia. *International Education Studies*, 10(12), 38-51. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n12p38>
- Álvarez Ramos, E., y Trovato, G. (2024). La competencia digital docente del profesorado universitario de lenguas extranjeras. Estudio comparativo España-Italia. *Lenguaje y textos*, 58, 33-49. <https://doi.org/10.4995/lyt.2024.20819>

- Betancourt, R. R., y Zermeño, M. G. G. (2017). Competencias digitales en la enseñanza-aprendizaje del inglés en bachillerato. *Campus Virtuales*, 6(2), 51-59.
- Blyth C. (2017) Immersive technologies and language learning. *Foreign Language Annals*, 51, 225-232. <https://doi.org/10.1111/flan.12327>
- Boggio-López, E., y Ruiz-Madrid, N. (2024). Teachers' perspectives on technology-mediated plurilingual practices: the TEMPLATE project. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, (32), 1-32. <https://doi.org/10.7203/realia.32.26081>
- Chilla, S., Doetjes, G., Vogt, K., Ibrahim, L. A., y Tsagari, D. (2025). Digital-Inclusive Transformation and Teacher Preparedness for Foreign Language Education—A Bilateral German- Norwegian Perspective. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 15(1), 83-124. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1690>
- Cobo, C. (2016). La Innovación Pendiente. In Colección Fundación Ceibal/ debate Recuperado de <http://innovacionpendiente.com/>
- Díaz- Luis, N. R. (2022). La competencia digital en entornos educativos bilingües [Tesis doctoral, Universidad de La Laguna].
- Golonka, E. M., Bowles, A. R., Frank, V. M., Richardson, D. L., y Freynik, S. (2014) Technologies for foreign language learning: a review of technology types and their effectiveness. *Computer Assisted Language Learning*, 27(1), 70-105. <https://doi.org/10.1080/09588221.2012.700315>
- Gómez-Trigueros, I. M., y Yáñez de Aldecoa, C. (2021). The digital gender gap in teacher education: The TPACK framework for the 21st century. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(4), 1333-1349. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11040097>
- Houlihan, B., y Morris, C. (2022). Introduction—performing in digital in the COVID-19 era. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 27(2), 157-167. <https://doi.org/10.1080/13569783.2022.2064214>
- Huang, F. (2024). Examining foreign language teachers' information literacy: Do digital nativity, technology training, and fatigue matter?. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 33(4), 901-912. <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00797-z>
- Karanjakwut, C., y Sripicharn, P. (2024). Exploring the experiences, challenges, and perspectives in digital literacy training of older Thai EFL teachers with low digital literacy. *Anatolian Journal of Education*, 9(1), 81-96. <https://doi.org/10.29333/aje.2024.916a>
- Martínez- Soto, T. (2022). Una revisión sistemática sobre el uso de TIC y el método AICLE en la educación obligatoria. *RiiTE Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa*, 222–239. <https://doi.org/10.6018/riite.544431>
- Matsieli, M., y Mutula, S. (2024). COVID-19 and digital transformation in higher education institutions: Towards inclusive and equitable access to quality education. *Education Sciences*, 14(8), 819. <https://doi.org/10.3390/educsci14080819>
- Moura-Vieira, M.E., Luderitz-Hoefel, M.G. y Réal-Collado, J.T. (2021). El “desierto digital”: repercusiones de la COVID-19 en la Educación en España y Brasil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 181-191. <https://doi.org/10.6018/reifop.470951>

- Muslimin, A. I., Mukminatien, N., y Ivone, F. M. (2023). TPACK-SAMR digital literacy competence, technostress, and teaching performance: correlational study among EFL lecturers. *Contemporary Educational Technology*, 15(2), 1-15. <https://doi.org/10.30935/cedtech/12921>
- Palacios Hidalgo, F. J., Gómez Parra, M. E., y Huertas Abril, C. (2020). Digital and media competences: Key competences for EFL teachers. *Teaching English with Technology*, 20(1), 43-59.
- Palacios-Rodríguez, A., Llorente-Cejudo, C., Lucas, M., y Bem-haja, P. (2025). Macroassessment of teachers' digital competence. DigCompEdu study in Spain and Portugal. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 28(1). <https://doi.org/10.5944/ried.28.1.41379>
- Røkenes, F. M., y Krumsvik, R. J. (2016). Prepared to teach ESL with ICT? A study of digital competence in Norwegian teacher education. *Computers & education*, 97, 1-20.
- Romeo, K., Bernhardt, E. B., Miano, A. y Leffell, C. M. (2017). Exploring Blended Learning in a Postsecondary Spanish Language Program: Observations, Perceptions, and Proficiency Ratings. *Foreign Language Annals*, 50(4), 681- 696. <https://doi.org/10.1111/flan.12295>
- Rubio-Gragera, M., Cabero-Almenara, J., Llorente-Cejudo, C., y Palacios-Rodríguez, A. (2023). Study of teachers' digital competence in Official Language Schools in Andalusia (Spain) and its relationships with gender and age variables. *Revista de Psicología, Ciències de l'Eduació i de l'Esport*, 41(1), 52-58. <https://doi.org/10.51698/aloma.2023.41.1.51-58>
- Sarzhanova, G., Otyunshiyeva, M., Tleuzhanova, G., Assanova, D., y Sadvakassova, A. (2023). Organizational, Technological, and Pedagogical Conditions for Differentiated Instruction of Teaching English as a Foreign Language. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 11(1), 74-95. <https://doi.org/10.46328/ijemst.2809>
- Simões, A. R., Senos, S., y Coronha, M. (2024). Digital citizenship education—training opportunities for foreign language teachers. *Educational Media International*, 61(1-2), 75-85. <https://doi.org/10.1080/09523987.2024.2357952>
- Son, J. B., Park, M., y Liu, M. H. (2024). Language teacher development in technology integration: Exploration, communication, collaboration, and reflection. *Online Learning Journal*, 28(3), 474-496. <https://doi.org/10.24059/olj.v28i3.3842>
- Trujillo Sáez, F., Salvadores Merino, C., y Gabarrón Pérez, Á. (2019). Tecnología para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras: Revisión de la literatura. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1). <https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22257>
- Szűts, Z., Molnár, G., Racsko, R., Vaughan, G., y Molnár, T. L. (2023). Pedagogical implications and methodological possibilities of digital transformation in digital education after the COVID-19 epidemic. *Computers*, 12(4), 73. <https://doi.org/10.3390/computers12040073>
- Urazbayeva, G., Kussainova, R., Aibergen, A., Kaliyeva, A., y Kantayeva, G. (2024). Innovation Off the Bat: Bridging the ChatGPT Gap in Digital Competence among English as a Foreign Language Teachers. *Education Sciences*, 14(9), 946. <https://doi.org/10.3390/educsci14090946>
- Varsamidou, A. (2024). Exploring Attitudes of Greek Teachers of Foreign Language in Secondary Education on Training in Digital Technologies in Foreign Language Teaching. *European Journal of Education (EJED)*, 7(1), 28-41.

- Vavilina, S. H. (2020). Using bloom's revised taxonomy to develop digital literacies in the ESP classroom. *Information Technologies and Learning Tools*, 79(5), 168- 181. <https://doi.org/10.33407/itlt.v79i5.3355>
- Vinuesa Benítez, V., y Cid- Cid, A. I. (2019). Does Methodology Affect the Students' Perceived Level of English Proficiency? A Case Study. *Porta Linguarum*, 32, 151–166. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi32.13705>
- Yang, L., Garcia-Holgado, A., y Martinez-Abad, F. (2023). Digital competence of K-12 pre-service and in-service teachers in China: A systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, 24(4), 679-693. <https://doi.org/10.1007/s12564-023-09888-4>
- Zhang, J. (2023). EFL teachers' digital literacy: the role of contextual factors in their literacy development. *Frontiers in psychology*, 14, 1153339. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1153339>
- Zhang, W., y Tang, J. (2021). Teachers' TPACK development: A review of literature. *Open Journal of Social Sciences*, 9(7), 367-380. <https://doi.org/10.4236/jss.2021.97027>
- Zhou, X., Padron, Y., y Waxman, H. (2024). English as a foreign language teachers' technology professional development needs. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 11(1), 117-130. <https://doi.org/10.52380/ijcer.2024.11.1.631>

Vibe Coding y Modelos de IA Generativa: Hacia una Innovación Efectiva en CLIL/EMI

RUBÉN JUÁREZ CÁDIZ 
Universidad Alfonso X “El Sabio”

RESUMEN

El presente artículo examina la integración de vibe coding y modelos de ia generativa en programas bilingües CLIL/EMI, destacando su potencial para innovar la personalización y la eficiencia educativa. a través de una revisión sistemática de la literatura y el análisis de casos de plataformas de codificación y entornos de aprendizaje bilingüe equipados con agentes conversacionales basados en ia, se identifican tres líneas de innovación: sistemas adaptativos que ajustan dinámicamente el contenido lingüístico y los ejercicios de programación al nivel de competencia del estudiante; asistentes generativos que co-crean actividades y ofrecen retroalimentación inmediata; y entornos gamificados e inmersivos que integran mecánicas lúdicas con objetivos de aprendizaje dual. además, se analizan los retos éticos y técnicos derivados de la equidad algorítmica, la transparencia de los modelos y la alfabetización en ia entre el profesorado. se propone un marco de buenas prácticas centrado en el diseño inclusivo de algoritmos, en la alineación de métricas de éxito con resultados de aprendizaje y en la formación docente en metodologías de ia educativa. finalmente, se sugieren líneas futuras de investigación para evaluar el impacto longitudinal de estas innovaciones en la competencia bilingüe y la eficacia pedagógica.

Palabras clave: *Inteligencia Artificial Generativa; Vibe Coding; Educación Bilingüe; personalización; Innovación Educativa.*

ABSTRACT

This article examines the integration of Vibe Coding and generative AI models into bilingual CLIL/EMI programs, highlighting their potential to innovate personalization and educational efficiency. Through a systematic literature review and case analysis of coding platforms and bilingual learning environments equipped with AI-based conversational agents, three lines of innovation are identified: adaptive systems that dynamically adjust linguistic content and programming exercises to the student's proficiency level; generative assistants that co-create activities and offer immediate feedback; and gamified and immersive environments that integrate game mechanics with dual learning objectives. Furthermore, the ethical and technical challenges arising from algorithmic fairness, model transparency, and AI literacy among teachers are analyzed. A framework of good practices is proposed, focusing on inclusive algorithm design, aligning success metrics with learning outcomes, and teacher training in educational AI methodologies. Finally, future lines of research are suggested to evaluate the longitudinal impact of these innovations on bilingual competence and pedagogical effectiveness.

Key words: *Generative Artificial Intelligence; Vibe Coding; Bilingual education; Personalization; Educational innovation*

1. INTRODUCCIÓN

En un mundo marcado por la interconectividad y la economía del conocimiento, la competencia en más de una lengua se ha transformado en un requisito indispensable para la movilidad académica, la empleabilidad global y la colaboración intercultural (Coyle, Hood, & Marsh, 2010; European Commission, 2020).

La Comisión Europea, en su Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, establece el multilingüismo como un eje estratégico para el desarrollo de ciudadanos capaces de participar en redes transnacionales, mientras que el Digital Competence Framework sitúa las tecnologías digitales como palanca de innovación en la enseñanza y el aprendizaje (European Commission, 2021).

Dentro de este marco, los enfoques CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) y EMI (*English Medium Instruction*) han demostrado ser eficaces para unir el aprendizaje de contenidos disciplinares con la adquisición de la lengua meta. CLIL proporciona un “dual-focus” que equilibra metas lingüísticas y cognitivas, mejorando la retención de conceptos y el uso funcional de la L2 (Coyle et al., 2010), mientras que EMI ha escalado en la enseñanza superior como estrategia de internacionalización y de atracción de talento (Dearden, 2014). A pesar de sus ventajas, ambos enfoques arrastran limitaciones: las prácticas presenciales y homogéneas no satisfacen la diversidad de estilos de aprendizaje ni responden con agilidad a las necesidades particulares de cada estudiante (Kulik & Fletcher, 2016; Zawacki-Richter, Marín, Bond, & Gouverneur, 2019).

La irrupción de la inteligencia artificial (IA) en educación ofrece una oportunidad para superar estos desafíos mediante la personalización en tiempo real y el análisis automatizado de rendimiento. Desde los primeros Sistemas de Tutoría Inteligente (ITS), capaces de trazar el conocimiento del alumno y adaptar las tareas (Woolf, 2010), hasta los recientes avances en modelos basados en datos que combinan *Bayesian Knowledge Tracing* y redes neuronales profundas (Piech et al., 2015), la IA ha probado su valor en la mejora de resultados, con aumentos de rendimiento cercanos a un 0,66 de tamaño del efecto en meta-análisis (Kulik & Fletcher, 2016). Sin embargo, persiste una brecha significativa entre el desarrollo tecnológico y la participación activa de los docentes en el diseño y ajuste de estas herramientas, lo que limita su contextualización didáctica y su aceptación en el aula (Moorhouse & Kohnke, 2024).

En este contexto de transformación digital y de creciente convergencia entre programación y aprendizaje de lenguas —donde plataformas de coding education buscan “bridging the digital divide” ofreciendo entornos adaptativos y accesibles (Moro, 2024)— surge el concepto de *Vibe Coding*. Este paradigma integra agentes conversacionales y modelos generativos de IA para fusionar la práctica de programación (técnica) y la práctica lingüística (L2) en experiencias simultáneas e interactivas dentro de programas CLIL/EMI. Inspirados por los resultados de *few-shot learning* de GPT-3 y Codex en la generación de código (Brown et al., 2020; Chen et al., 2021) y por los beneficios de los chatbots instruccionales en contextos bilingües (Chae et al., 2023; Zangogianni & Daradoumis, 2022), planteamos en este artículo explorar cómo *Vibe Coding* puede potenciar la personalización, la motivación y la eficiencia del aprendizaje dual.

A lo largo de la Sección 2 revisaremos el estado del arte en IA educativa y en modelos generativos; la Sección 3 analizará casos de implementación en plataformas de codificación y agentes conversacionales bilingües; la Sección 4 describirá buenas prácticas y herramientas para auditoría, y la Sección 5 propondrá líneas futuras de investigación capaces de cerrar la brecha entre innovación técnica y adopción pedagógica.

2. ESTADO DEL ARTE EN IA EDUCATIVA Y MODELOS GENERATIVOS.

El campo de la inteligencia artificial aplicada a la educación se fundamenta en tradiciones pedagógicas diver-

sas, que van desde el conductismo hasta el constructivismo sociocultural. Los primeros Sistemas de Tutoría Inteligente (ITS) surgieron con el objetivo de replicar la interacción y la retroalimentación de un tutor humano, siguiendo principios de modelado cognitivo y análisis de errores (Woolf, 2010). Estos sistemas incorporan un modelo de dominio (representación del conocimiento experto), un modelo de estudiante (estimación de su nivel de comprensión) y un modelo pedagógico (estrategias de enseñanza adaptativa), alineándose con la Teoría del Andamiaje de Vygotsky (1978) al ofrecer apoyo justo en la zona de desarrollo próximo del aprendiz.

La eficacia de los ITS ha sido valorada mediante meta-análisis que reportan un tamaño del efecto medio de 0,66 en rendimiento académico, especialmente cuando se combinan con principios de la Teoría de la Carga Cognitiva (Kulik & Fletcher, 2016; Sweller, 1988). En la práctica, la adaptación de la dificultad y la secuenciación de ejercicios sigue siendo esencial para gestionar la carga intrínseca y extrínseca del aprendizaje, mientras que la educación socioconstructivista enfatiza la necesidad de integrar la colaboración y la reflexión metacognitiva en plataformas digitales (Dennen & Burner, 2008). No obstante, revisiones sistemáticas señalan que buena parte de la investigación en IA educativa ha privilegiado el perfeccionamiento algorítmico, descuidando el diseño participativo con docentes y alumnos, un factor clave para la validación contextual y la apropiación pedagógica en el aula (Moorhouse & Kohnke, 2024; Zawacki-Richter, Marín, Bond, & Gouverneur, 2019).

En paralelo, la teoría del aprendizaje adaptativo ha evolucionado hacia modelos impulsados por datos masivos y aprendizaje profundo. El paso de métodos probabilísticos como *Bayesian Knowledge Tracing* a arquitecturas de redes neuronales recurrentes (*Deep Knowledge Tracing*) y, más recientemente, a arquitecturas *Transformers*, ha permitido capturar patrones más complejos de interacción educativa (Piech et al., 2015). Aun así, la opacidad de estos sistemas (“caja negra”) y su dependencia de grandes volúmenes de datos plantean retos de explicabilidad y equidad que la comunidad educativa aún debe abordar.

Por otro lado, los modelos generativos de lenguaje han transformado la concepción de la IA como simple corregidora de ejercicios en verdaderos agentes co-creadores de contenido. Basados en la hipótesis de distribuciónal semántica —según la cual el significado emerge del uso lingüístico— las arquitecturas *Transformer* introducidas por Vaswani et al. (2017) permiten el escalado a miles de millones de parámetros y la generación coherente de texto y código. GPT-3 (Brown et al., 2020) demostró que con unas decenas de ejemplos en el *prompt* es posible adaptar el modelo a tareas nuevas sin reentrenamiento, y Codex amplió estas capacidades al dominio del código, logrando más del 80% de acierto en benchmarks de completado de funciones (Chen et al., 2021). Sin embargo, los modelos generativos adolecen de limitaciones teóricas y prácticas: la tendencia a las “alucinaciones” —respuestas verosímiles pero incorrectas— revela que la predicción estadística no equivale a comprensión semántica (Bender et al., 2021), mientras que la falta de mecanismos robustos de explicabilidad dificulta su adopción en entornos críticos como la educación (Lipton, 2018; Ouyang et al., 2022). Además, la sensibilidad de estos sistemas a sesgos presentes en los datos de entrenamiento exige marcos de auditoría y ética de la IA que integren perspectivas socioculturales y de justicia educativa.

La convergencia de ITS avanzados y modelos generativos de lenguaje da lugar al paradigma *Vibe Coding*, que busca unir lo mejor de ambos mundos: la adaptabilidad y estructuración pedagógica de los ITS con la creatividad y flexibilidad de los LLMs para co-crear actividades duales (lingüísticas y técnicas) en tiempo real. Este enfoque promete impulsar una enseñanza bilingüe más personalizada y motivadora, pero requiere integrar teorías del aprendizaje multimodal, socioconstructivismo y ética de la IA para garantizar su eficacia, equidad y sostenibilidad en contextos CLIL/EMI.

3. INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EDUCACIÓN

La aplicación de la IA en educación se consolidó con los Sistemas de Tutoría Inteligente (ITS), diseñados para replicar la interacción de un tutor humano mediante tres módulos clave:

Figura 1.

Sistemas de tutoría de IA se adaptan a los niveles de aprendizaje de los estudiantes.



Fuente. Elaboración Propia

Meta-análisis han mostrado que los ITS producen mejoras en el rendimiento de los estudiantes con un tamaño del efecto medio de 0,66 frente a métodos tradicionales (Kulik & Fletcher, 2016). Gran parte de esas investigaciones emplean *Bayesian Knowledge Tracing (BKT)* para actualizar en línea la probabilidad de dominio $P(L_t)$ tras cada intento del alumno (Corbett & Anderson, 1995):

$$P(L_{t+1}) = \frac{P(L_t)(1-s)}{P(L_t)(1-s) + (1-P(L_t))g},$$

donde s (slip) y g (guess) representan la probabilidad de fallo y acierto fortuito, respectivamente. No obstante, la evolución ha dado lugar a modelos basados en datos históricos y redes neuronales, como el *Performance Factors Analysis (PFA)* (Pavlik, Cen, & Koedinger, 2009) y el *Deep Knowledge Tracing (DKT)* (Piech et al., 2015), capaces de capturar patrones de aprendizaje más complejos.

Tabla 1.

Tabla de Algoritmos

| Algoritmo | Año | Tipo | Ventajas | Limitaciones |
|-----------|------|----------------|---|---|
| BKT | 1995 | Probabilístico | Explicable, computacionalmente ligero | Depende de parámetros fijos |
| PFA | 2009 | Regresión | Modela efectos de práctica y repaso | Simplifica interacciones entre ítems |
| DKT | 2015 | Deep Learning | Captura secuencias no lineales de aprendizaje | “Caja negra”, alto coste de entrenamiento |

Fuente. Elaboración Propia

A pesar de los avances tecnológicos, las revisiones sistemáticas evidencian una implicación limitada de los docentes en el diseño y la validación de estos sistemas (Zawacki-Richter, Marín, Bond, & Gouverneur, 2019).

Más importante aún, investigaciones recientes sobre la percepción de formadores de profesores subrayan el entusiasmo por la IA generativa, pero también la urgencia de formación específica que aúne competencias digitales con metodologías pedagógicas (Moorhouse & Kohnke, 2024).

4. MODELOS GENERATIVOS DE IA

El advenimiento de la arquitectura Transformer supuso un salto cualitativo en la generación automática de texto y código. El mecanismo de atención de Vaswani et al. (2017) se define como:

$$\text{Attention}(Q, K, V) = \text{softmax}\left(\frac{QK^T}{\sqrt{d_k}}\right)V,$$

donde Q, K y V son las matrices de consultas, claves y valores, y d_k la dimensión de las claves. Esta formulación elimina las limitaciones de las RNNs, permitiendo el paralelismo y el escalado a miles de millones de parámetros (Vaswani et al., 2017).

Brown et al. (2020) mostraron con GPT-3 (175 000 M de parámetros) que los grandes modelos de lenguaje pueden realizar *few-shot learning*, adaptándose a tareas nuevas solo con unos pocos ejemplos en el *prompt*. En benchmarks de generación de texto, GPT-3 alcanza puntuaciones de perplexity inferiores a 20 en Wiki-text-103 y supera el 80 % de precisión en tareas de completado de oraciones (Brown et al., 2020).

Tabla 2.
Modelos de IAG

| Modelo | Parámetros (M) | Corpus de entrenamiento | Capacidades principales |
|-------------|----------------|-------------------------------|--|
| Transformer | – | – | Introducción de atención auto-regresiva |
| GPT-3 | 175 000 | Common Crawl, WebText, etc. | Few-shot learning, generación de texto coherente |
| Codex | 12 000 | GitHub, repositorios públicos | Generación y completado de código en múltiples lenguajes |
| ChatGPT | ~175 000 | GPT-3 + RLHF | Conversación, generación de explicaciones |

Fuente: Elaboración propia

En el ámbito de la programación, Chen et al. (2021) evaluaron Codex sobre el benchmark HumanEval y reportaron una tasa de éxito del 85 % en completado de funciones simples y documentación automática. Modelos más recientes (p. ej., AlphaCode) han alcanzado niveles competitivos con programadores humanos en problemas de Codeforces (Chen et al., 2021).

Respecto a la enseñanza de lenguas, los LLMs pueden diseñar ejercicios, generar explicaciones gramaticales y ofrecer retroalimentación en lenguaje natural. Kohnke, Moorhouse y Zou (2023) evidenciaron que ChatGPT, cuando se le instruye con *prompts* pedagógicos, mejora la calidad de las actividades didácticas en un 30 % comparado con sistemas basados en reglas. Sin embargo, estos modelos adolecen de alucinaciones—respuestas verosímiles pero incorrectas—y de una falta de explicabilidad que dificulta la confianza del profesorado (Ouyang et al., 2022; Lipton, 2018).

Para mitigar estos riesgos, se han explorado enfoques de fine-tuning con retroalimentación humana (RLHF) y la integración de módulos de *fact-checking* posteriores a la generación (Ouyang et al., 2022). Igualmente, la incorporación de penalizaciones por generación de contenido no deseado y la provisión de trazas de atención contribuyen a mejorar la transparencia (Lipton, 2018).

5. CONVERGENCIA HACIA VIBE CODING

La fusión de los ITS tradicionales con los modelos generativos da lugar a *Vibe Coding*, un entorno en el que la IA no solo ajusta el contenido al nivel del alumno, sino que co-crea dinámicamente actividades de aprendizaje dual (lingüístico y técnico). Mientras los ITS estructuran la secuencia de ejercicios basándose en modelos de dominio y estudiante (Woolf, 2010), los LLMs aportan flexibilidad creativa y generación de contenido bajo demanda (Brown et al., 2020; Vaswani et al., 2017). En *Vibe Coding*, cada iteración de aprendizaje optimiza simultáneamente dos funciones de pérdida:

$$\mathcal{L} = \alpha \mathcal{L}_{\text{técnico}} + \beta \mathcal{L}_{\text{lingüístico}},$$

donde α y β ponderan la importancia de cada componente según el perfil del estudiante (Corbett & Anderson, 1995; Piech et al., 2015).

Tabla 3.

Convergencias hacia el Vibe Coding

| Característica | ITS | Modelos Generativos | Vibe Coding |
|---------------------------|---------------|-----------------------------|--|
| Adaptación en tiempo real | ✓ BKT/PFA/DKT | ✗ (post-hoc) | ✓ Híbrida (BKT + atención autoregresiva) |
| Generación de contenido | ✗ | ✓ Texto/código bajo demanda | ✓ Código, explicaciones y ejercicios bilingües |
| Interacción dual | ✗ | ✗ | ✓ Práctica simultánea de L2 y programación |
| Explicabilidad | Alta | Baja (caja negra) | Media (trazas de atención + reglas ITS) |
| Coste computacional | Bajo-medio | Alto | Alto (requiere inferencia LLM + updating ITS) |

Fuente. Elaboración Propia

A pesar de sus ventajas, *Vibe Coding* hereda la complejidad algorítmica y la “caja negra” de los LLMs, lo que plantea retos de equidad, transparencia y responsabilidad (Lipton, 2018). Para abordarlos, es imprescindible el desarrollo de marcos de auditoría y explicabilidad que combinen trazas de atención de los modelos generativos con registros de decisión de los ITS, facilitando así la supervisión por parte de los docentes y evitando sesgos inadvertidos (Moorhouse & Kohnke, 2024).

5.1. Casos de Implementación en Entornos de Codificación y Bilingües

La adopción de IA generativa en la educación ha dado lugar a múltiples experiencias prácticas, tanto en plataformas de codificación como en agentes conversacionales para CLIL/EMI. A continuación, se describen tres casos representativos, acompañados de ejemplos de código, métricas de evaluación y recursos visuales.

5.2. Plataformas de codificación con IA generativa

En los últimos años, los modelos de lenguaje entrenados sobre amplios repositorios de código (p. ej., Codex, GPT-3 Codex) han sido integrados en plataformas educativas para asistir al alumnado en la creación, refactorización y depuración de programas. Las plataformas de codificación con IA generativa ofrecen funcionalidades avanzadas como el completado de código contextualizado, donde las sugerencias se adaptan al proyecto, archivo y librerías importadas gracias a la comprensión del contexto por parte de los LLM, lo que incrementa la coherencia y disminuye errores sintácticos (Chen et al., 2021). Además, facilitan la documentación automática y explicaciones mediante *prompts* especializados que generan comentarios en lenguaje natural sobre la lógica de las funciones, promoviendo la comprensión y el aprendizaje de buenas prácticas (Brown et al., 2020). En el ámbito de la depuración, estas herramientas incorporan módulos de análisis estático con tests unitarios generados automáticamente y esquemas de verificación de tipo, ampliando la cobertura de pruebas sin necesidad de intervención manual (Chen et al., 2021). Finalmente, permiten itinerarios de aprendizaje personalizados, ya que mediante el *few-shot learning*, las plataformas ajustan ejemplos y niveles de dificultad en tiempo real al progreso del estudiante, sin requerir reentrenamiento (Brown et al., 2020). A continuación, se presenta una tabla comparativa de algunas plataformas destacadas:

Tabla 4.
Comparativa de Plataformas

| Plataforma | Modelo IA | Lenguajes soportados | Funcionalidades clave | Precisión en HumanEval |
|--------------------|----------------|------------------------|---|------------------------|
| GitHub Copilot | Codex (OpenAI) | Python, JavaScript, C# | Completado, documentación, refactorización | 68 % |
| Tabnine | GPT-based | +20 (multilenguaje) | Completado, sugerencias en L2, personalización | 65 % |
| Replit Ghostwriter | Custom LLM | Python, JS, Java | Integración IDE, chats de explicación, tests | 72 % |
| Codeium | In-house LLM | 30+ | Asistente de código, snippets, traducción de L2 | 60 % |

Fuente. Chen et al. (2021); Brown et al. (2020)

3.1.1 Ejemplo de integración con OpenAI Codex

```
import openai

openai.api_key = "TU_API_KEY"

def generar_codigo(prompt: str) -> str:
    response = openai.Completion.create(
        engine="code-davinci-002",
        prompt=prompt,
        max_tokens=150,
        temperature=0.2,
        top_p=0.95,
        stop=["# End"]
    )
    return response.choices[0].text.strip()
```

```

if __name__ == "__main__":
    prompt = (
        "# Escribe una función en Python que calcule "
        "la media de una lista de números\n"
        "def media(lista):"
    )
    codigo = generar_codigo(prompt)

print(codigo)

```

3.1.2 Métricas y evaluación cuantitativa

La calidad de la generación se evalúa mediante métricas adaptadas de la NLP y la ingeniería de software:

Pass@k: proporción de soluciones que pasan todos los tests al generar k completaciones.

$$\text{Pass@k} = 1 - \frac{\binom{n-c}{k}}{\binom{n}{k}},$$

donde n es el número de muestras y c las correctas (Chen et al., 2021).

- BLEU-C: adaptación del BLEU para comparar fragmentos de código en lugar de texto natural.

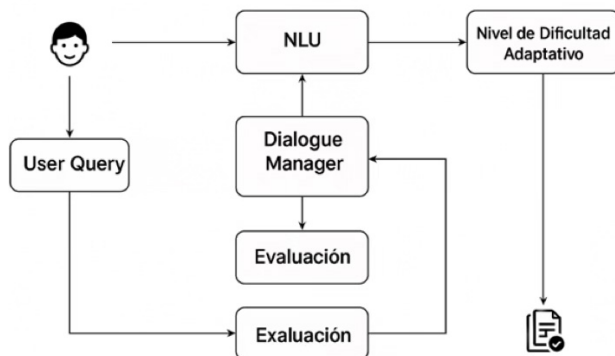
Tiempo de corrección: medida del ahorro de tiempo en depuración asistida, detectada mediante análisis de logs (aprox. 30 % de reducción en promedio; Chen et al., 2021).

Con estas funcionalidades y métricas, las plataformas de codificación con IA generativa no solo optimizan el flujo de trabajo de programación, sino que también sirven como base para integrar experiencias bilingües en *Vibe Coding*, donde la explicación y el *prompt* pueden generarse en la lengua meta dentro de un entorno CLIL/EMI.

3.2. Agentes conversacionales en contextos CLIL/EMI

Los agentes conversacionales basados en IA para entornos CLIL/EMI combinan Procesamiento de Lenguaje Natural (PLN), gestión de diálogo y aprendizaje adaptativo para ofrecer interacciones educativas que integran contenidos disciplinares y lingüísticos.

Figura 2.
Arquitectura de Agente Conversacional CLIL/EMI



Fuente. Elaboración Propia

Entrada de usuario (User Query). Interpretación del texto o voz mediante un modelo de NLU (Natural Language Understanding).

Nivel de dificultad adaptativo. Cálculo de la complejidad óptima basándose en el perfil del estudiante y su historial de interacciones.

Gestor de diálogo (Dialogue Manager). Orquesta la secuencia de turnos, mantiene el estado de la conversación y decide la siguiente acción (Daradoumis et al., 2021).

Generación de respuesta (NLG). Modelos generativos producen en L2 explicaciones, preguntas o ejercicios de programación con *prompts* educativos especializados (Chae et al., 2023).

Evaluación y retroalimentación. Sistema híbrido que combina reglas lingüísticas (gramática, vocabulario) y métricas de contenido técnico (test-driven outputs) para ajustar la dificultad en tiempo real.

Tabla 5.
Casos Destacados

| Sistema | Enfoque | Tecnologías | Resultados principales |
|------------|-----------------------------|--------------------|--|
| AsasaraBot | CLIL cultural interactivo | Rasa, spaCy, GPT-2 | +25 % comprensión lectora, +30 % motivación en Grecia (Zangogianni & Daradoumis, 2022) |
| Tutoring | Instruction-grounded L2 | Transformers, RLHF | +18 % coherencia conversacional, mejora de la presencia (Chae et al., 2023) |
| LiBot | RL adaptativo de intensidad | OpenAI API, PPO | +22 % autonomía, explicaciones detalladas (Li et al., 2022) |

Fuente. Elaboración Propia

3.2.1 Matemáticas del ajuste adaptativo

Los agentes RL-based modelan la conversación como un MDP (*Markov Decision Process*) con estado s_t , acción a_t y recompensa r_t . La política $\pi(a|s)$ se actualiza mediante *Policy Gradient*:

$$\nabla J(\theta) = \mathbb{E}_{\pi_{\theta}} \left[\nabla_{\theta} \log \pi_{\theta}(a_t | s_t) G_t \right], \text{ donde}$$

$$G_t = \sum_{k=0}^{\infty} \gamma^k r_{t+k}$$

es la recompensa acumulada (Li et al., 2022).

3.2.2 Ejemplo de bucle de diálogo adaptativo (pseudocódigo)

```
# Pseudocode: Conversational Agent Loop
state = env.reset_student_profile()
while not done:
```

```

user_input = get_user_input()
intent, entities = nlu.analyze(user_input)
action = dialogue_manager.choose_action(state, intent)
response = nlg.generate(action, state)
print(response)
reward = evaluate_response(response, user_input)
state = update_state(state, action, reward)

policy.optimize(state, action, reward)

```

Este enfoque híbrido ha demostrado mejorar tanto la eficacia en la adquisición de contenido técnico como el dominio de la L2, posicionando a los agentes conversacionales como una pieza clave de *Vibe Coding* en contextos bilingües.

3.3. Arquitectura Técnica de Vibe Coding

El paradigma *Vibe Coding* unifica los componentes anteriores en un entorno cohesionado, donde la práctica de programación y de la L2 se realimenta mutuamente. La arquitectura modular —IA generativa, adaptativo, generación de código, módulo lingüístico, evaluación y UI— se articula para ofrecer rutas personalizadas que optimizan el aprendizaje multimodal (Moro, 2024).

Tabla 6.
Modulos de Aprendizaje

| Módulo | Función principal | Tecnologías clave |
|---------------------------|---|--|
| 1. IA Generativa | Generación bajo demanda de código, explicaciones y ejercicios en L2. | Transformers multimodales (Vaswani et al., 2017) fine-tuned con RLHF (Ouyang et al., 2022) |
| 2. Aprendizaje Adaptativo | Estimación y actualización del dominio de habilidades mediante BKT y refuerzo. | BKT (Corbett & Anderson, 1995); DQN/PPO (Sutton & Barto, 2018) |
| 3. Generación de Código | Completado, refactorización y análisis estático para sugerir optimizaciones y tests unitarios. | Codex, AlphaCode; linters; pytest |
| 4. Lengua CLIL/EMI | PLN para corrección gramatical, adaptación de vocabulario, generación de contextos culturales y chat conversacional. | spaCy, MarianMT, Hugging Face LLMs |
| 5. Evaluación & Feedback | Cálculo de métricas híbridas (BLEU, Pass@k, complejidad cicl.) y recompensas compuestas para el RL. | Papinen et al. (2002); McCabe (1976); custom RL pipeline |
| 6. Interfaz de Usuario | Frontend responsivo con editores de código, consola de chat y dashboards de progreso; APIs REST y websockets para interacción en tiempo real. | React, WebSockets, REST APIs |

Fuente. *Elaboración Propia*

3.3.1 Flujo de interacción

El flujo de interacción en *Vibe Coding* consta de cinco fases estrechamente enlazadas, que garantizan una experiencia de aprendizaje fluida y personalizada:

Selección de tarea dual (técnica + lingüística): Antes de iniciar cada sesión, el motor adaptativo evalúa el

perfil del estudiante —incluyendo su nivel de competencia en la L2 y sus destrezas de programación— para seleccionar una tarea que combine un reto de codificación con un ejercicio lingüístico contextualizado. Este proceso se basa en modelos de estimación de conocimientos como *Bayesian Knowledge Tracing* (Corbett & Anderson, 1995) y en análisis del historial de interacciones para identificar áreas de dificultad y zonas de desarrollo próximo (Woolf, 2010). De este modo, la tarea propuesta no solo ajusta la complejidad técnica al ritmo de aprendizaje, sino que también introduce vocabulario y estructuras lingüísticas relevantes para el contenido programático.

Generación de contenido en L2 y código: Una vez determinada la tarea, los modelos generativos crean simultáneamente:

Un fragmento de código o un esqueleto de función en el lenguaje de programación seleccionado, adaptado al contexto didáctico. Un enunciado y preguntas de comprensión en la L2, que incorporan terminología técnica y plantean escenarios auténticos (Brown et al., 2020; Chen et al., 2021). Esta co-creación de contenido aprovecha la capacidad de los LLMs para generar explicaciones en lenguaje natural y propuestas de solución en código, garantizando coherencia entre ambos dominios y proporcionando un entorno inmersivo de aprendizaje dual.

Captura de respuestas y ejecución de tests: El estudiante interactúa con el entorno a través de un editor de código y un cuadro de diálogo en la L2. Sus respuestas se recogen de forma estructurada: el código se ejecuta automáticamente contra un conjunto de pruebas unitarias generadas, y las respuestas escritas en la L2 se comparan con claves de referencia. Esta fase se apoya en infraestructuras de ejecución segura y en herramientas de PLN que permiten normalizar y evaluar constructos lingüísticos complejos (Kohnke, Moorhouse, & Zou, 2023).

Cálculo de métricas híbridas y feedback inmediato: Inmediatamente después de la ejecución, el sistema calcula métricas específicas para cada dominio: la tasa de éxito Pass@k en código (Chen et al., 2021), la puntuación BLEU o ROUGE en la producción lingüística (Papineni et al., 2002) y medidas de complejidad ciclomatica para evaluar la calidad estructural del código (McCabe, 1976). A partir de estos indicadores, el entorno genera un informe de retroalimentación que incluye recomendaciones de mejora tanto en la lógica de programación como en el uso de la L2, proporcionando ejemplos alternativos y señalando errores recurrentes.

Actualización adaptativa del perfil del estudiante: Con los datos obtenidos, el motor adaptativo ajusta el modelo de estudiante: actualiza las probabilidades de dominio de cada habilidad técnica y lingüística, recalibra los parámetros de estimación de slip y guess (Corbett & Anderson, 1995) y refina la política de selección de tareas futuras. Este ajuste continuo permite que la siguiente iteración sea aún más precisa, cerrando el ciclo de adaptación y garantizando un progreso sostenido.

Figura 3.
Proceso de Evaluación de las tareas Duales



Fuente. Elaboración Propia

Este enfoque integrado no solo incrementa la eficacia pedagógica al ofrecer ejercicios alineados con las necesidades individuales, sino que también fomenta la metacognición: al visualizar simultáneamente su desempeño técnico y lingüístico, el estudiante desarrolla conciencia de sus fortalezas y áreas de mejora. Además, la inmediatez del feedback y la personalización del entorno refuerzan la autonomía, empoderando al aprendiz para tomar decisiones informadas sobre su propio proceso educativo (Dennen & Burner, 2008; Kulik & Fletcher, 2016).

3.3.2 Motor de Aprendizaje Adaptativo

Este módulo combina *Bayesian Knowledge Tracing* (BKT) con refuerzo basado en *Markov Decision Processes* (MDP) para ajustar la experiencia en tiempo real.

$$P(L_{t+1}) = \frac{P(L_t)(1-s)}{P(L_t)(1-s) + (1-P(L_t))g},$$

donde $P(L_t)$ es la probabilidad de dominio, s es el *slip* y g es el *guess*.

$$R_t = \alpha \Delta BLEU_t + \beta \Delta Pass@1_t - \gamma C,$$

donde $\Delta BLEU_t$ mide la mejora lingüística (Papineni et al., 2002), $\Delta Pass@1_t$ la tasa de éxito en tests unitarios (Chen et al., 2021) y C la complejidad ciclomática (McCabe, 1976); α, β, γ son coeficientes configurables.

Política de Acción: Optimizada vía *Policy Gradient* o *Deep Q-Learning* (Sutton & Barto, 2018) según la recompensa acumulada.

$$\nabla J(\theta) = \mathbb{E}[\nabla_{\theta} \ln \pi_{\theta}(a_t|s_t) G_t], \quad G_t = \sum_{k=0}^{\infty} \gamma^k R_{t+k}.$$

3.3.3 Flujo de Datos y Pseudocódigo

Pseudocode: Vibe Coding Core Loop

```
state = init_student_profile()      # Perfil bilingüe + técnico
while session_active:
    # 1. Selección de tarea dual
    task = adaptive_engine.select(state)
    # 2. Generación de contenido
    code_prompt = task.describe_in_L2()
    code_snippet = generative_model.generate(code_prompt)
    lang_exercise = generative_model.generate(task.language_context())
```

```

# 3. Presentación y captura de respuesta
student_code, student_text = ui.present_and_collect(code_snippet, lang_exercise)

# 4. Evaluación
code_score = test_suite.evaluate(student_code)
text_score = bleu_evaluator.compare(student_text, task.reference)

# 5. Feedback inmediato
ui.show_feedback(code_score, text_score)

# 6. Actualización de conocimiento y política
state = bkt.update(state, correct=(code_score>0.9), slip=0.1, guess=0.2)
reward = compute_reward(text_score, code_score, complexity(student_code))
policy.optimize(state, reward)

log_session(task, student_code, student_text, state)

```

Este flujo asegura una retroalimentación instantánea y una adaptación continua, fusionando la robustez de los ITS clásicos con la creatividad y flexibilidad de los LLMs.

4.. CASOS DE IMPLEMENTACIÓN EN ENTORNOS DE CODIFICACIÓN Y BILINGÜES

Para asegurar una implementación responsable y efectiva de *Vibe Coding* en entornos CLIL/EMI, proponemos las siguientes buenas prácticas tecnológicas y pedagógicas:

Tabla 7.
Guía de buenas prácticas

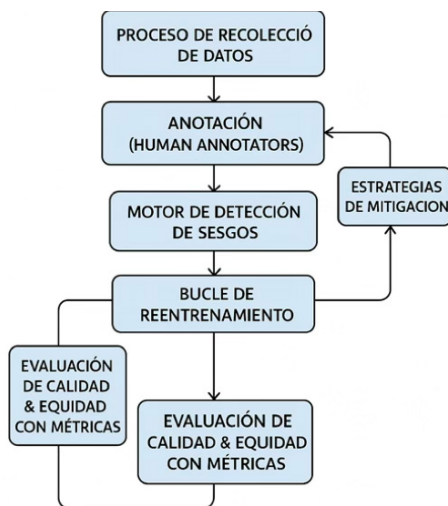
| No. | Práctica | Descripción breve |
|-----|---------------------------------------|---|
| 1 | Diseño inclusivo de algoritmos | Emplear datos multiculturales y dialectales, sometidos a auditorías periódicas usando pipelines de detección de sesgos y reentrenamiento iterativo. |
| 2 | Transparencia y explicabilidad | Publicar métricas de optimización (BLEU, Pass@k, tiempo de interacción) y exponer trazas de atención y reglas ITS para cada recomendación generada. |
| 3 | Alineación de métricas con resultados | Priorizar indicadores de competencia evaluados en pruebas estandarizadas (TOEFL, PISA, HumanEval) sobre métricas de engagement puro. |
| 4 | Formación continua del profesorado | Integrar talleres de IA generativa, PLN y análisis de datos con metodologías CLIL/EMI en planes de desarrollo profesional docente. |
| 5 | Co-diseño con la comunidad educativa | Involucrar a estudiantes y docentes en ciclos de retroalimentación, ajustes de gamificación y contenidos culturales contextualizados. |

Fuente. *Elaboración Propia*

4.1. Pipeline de Auditoría y Detección de Sesgos

Figura 4.

Flujograma de Detección de Sesgos



Fuente. Elaboración Propia

La Figura 4 ilustra un pipeline para la recolección de datos, anotación, detección de sesgos, estrategias de mitigación, reentrenamiento y evaluación de calidad y equidad. Este ciclo iterativo garantiza la mejora continua de los algoritmos generativos.

4.2. Pseudocódigo para Auditoría Automatizada

Pseudocode: Automatic Bias Audit in Vibe Coding

```
def audit_bias(dataset, model, metrics):
```

```
    annotations = human_annotate(dataset)
```

```
    bias_report = detect_bias(model, annotations, metrics)
```

```
    mitigation_strategies = propose_mitigation(bias_report)
```

```
    retrained_model = retrain_model(model, mitigation_strategies)
```

```
    eval_results = evaluate_equity(retrained_model, test_sets)
```

```
    return {
```

```
        'report': bias_report,
```

```
        'strategies': mitigation_strategies,
```

```
        'evaluation': eval_results
```

```
    }
```

```
if __name__ == "__main__":
```

```
    data = load_dataset("student_interactions.bilingual.json")
```

```
    original_model = load_model("vibe_coding_model")
```

```
    results = audit_bias(data, original_model, metrics=["disparate_impact", "equal_opportunity"])
```

```
    print_summary(results)
```

4.3. Fórmula de Análisis Coste-Beneficio

Para valorar la escalabilidad de las plataformas, definimos el Índice C-B (Coste-Beneficio):

$$\text{Índice C-B} = \frac{\Delta R_{\text{aprendizaje}} \times V_{\text{IL}}}{C_{\text{tecnológico}} + C_{\text{formación}}},$$

donde $\Delta R_{\text{aprendizaje}}$ es la mejora porcentual en resultados estandarizados, V_{IL} el valor asignado a la competencia intercultural, y $C_{\text{tecnológico}}$, $C_{\text{formación}}$ los costes de infraestructura y capacitación docente.

4.4. Líneas futuras de investigación

En primer lugar, es esencial diseñar estudios longitudinales que acompañen cohortes de estudiantes durante al menos dos cursos académicos, midiendo de forma trimestral tanto la evolución de la competencia bilingüe mediante pruebas estandarizadas (p. ej., TOEFL Junior o DELE) como el desarrollo de habilidades de pensamiento computacional a través de prueba de lógica de programación y resolución de problemas. Estos estudios deberán combinar enfoques cuantitativos —como análisis de varianza y modelos de crecimiento longitudinal— con métodos cualitativos —entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes— para identificar cómo el uso continuado de *Vibe Coding* influye en el progreso dual (Brown et al., 2020). De manera complementaria, conviene llevar a cabo comparaciones interculturales en contextos educativos diversos —por ejemplo, programas CLIL en España, EMI en países nórdicos y entornos bilingües en Asia— evaluando variables como la motivación, la retención de contenidos y la percepción de usabilidad. El análisis multigrupo permitirá determinar en qué medida factores sociolingüísticos y culturales modulan la eficacia de las plataformas adaptativas (Zawacki-Richter, Marín, Bond, & Gouverneur, 2019).

Por otra parte, se requiere el desarrollo y validación de métricas cuantitativas de explicabilidad específicas para entornos generativos bilingües, tales como el Índice de Transparencia Conversacional (porcentaje de decisiones acompañadas de traza de atención legible), la Puntuación de Confianza Docente (fiabilidad percibida recogida mediante cuestionarios) y el Ratio de Justificaciones Útiles (proporción de explicaciones valoradas como claras por los estudiantes). Estas métricas deben pilotarse para establecer umbrales de aceptabilidad y correlacionarse con los resultados de aprendizaje reales (Moorhouse & Kohnke, 2024). Asimismo, es imprescindible realizar análisis coste-beneficio empíricos que relacionen la inversión tecnológica —infraestructura, licencias de IA y formación docente— con los indicadores de rendimiento académico y satisfacción. El uso de técnicas como Data Envelopment Analysis (DEA) permitirá identificar unidades educativas eficientes y calcular el retorno educativo por euro invertido (Chen et al., 2021).

Finalmente, para enriquecer el proceso de diseño y asegurar la pertinencia de las soluciones, conviene implementar metodologías de co-diseño participativo que involucren activamente a estudiantes de distintos perfiles en la creación de *prompts*, escenarios de gamificación y criterios de evaluación, evaluando cómo su retroalimentación iterativa mejora la aceptabilidad y eficacia de *Vibe Coding*. De igual modo, resulta prometedor explorar nuevas modalidades de inmersión lingüística y técnica mediante entornos de realidad virtual y realidad aumentada, comparando su impacto en motivación y retención de conocimientos con las experiencias tradicionales en 2D.

4. CONCLUSIÓN

El paradigma *Vibe Coding* representa una convergencia pionera entre los Sistemas de Tutoría Inteligente (ITS) y los modelos generativos de IA, ofreciendo rutas de aprendizaje duales que integran de manera simultánea y adaptativa la práctica de programación y el desarrollo de la competencia bilingüe. Los estudios meta-analíticos demuestran que la personalización basada en algoritmos como BKT y DKT incrementa sig-

nificativamente el rendimiento académico (Kulik & Fletcher, 2016), mientras que los LLM especializados en código alcanzan altas tasas de éxito en benchmarks de completado y depuración (Chen et al., 2021). Del mismo modo, los agentes conversacionales han probado su eficacia en contextos CLIL/EMI, mejorando la motivación y la comprensión lectora (Chae et al., 2023; Zangogianni & Daradoumis, 2022).

No obstante, la adopción de *Vibe Coding* exige afrontar desafíos críticos: garantizar la equidad algorítmica mediante auditorías de sesgos (Zawacki-Richter, Marín, Bond, & Gouverneur, 2019), fortalecer la explicabilidad de las decisiones de la IA para generar confianza en docentes y estudiantes (Lipton, 2018; Moorhouse & Kohnke, 2024) y alinear las métricas de éxito con resultados de aprendizaje comprobables más allá del engagement (McCabe, 1976; Papineni et al., 2002).

Para avanzar hacia una implementación efectiva y sostenible, se recomienda una estrategia progresiva que combine investigación longitudinal, comparaciones interculturales y co-diseño con la comunidad educativa. Solo así será posible consolidar un modelo educativo híbrido, inclusivo e innovador, capaz de responder a la diversidad de ritmos y perfiles en las aulas bilingües y de maximizar el potencial de la IA generativa al servicio del aprendizaje dual.

5. REFERENCIAS

- Brown, T. B., Mann, B., Ryder, N., Subbiah, M., Kaplan, J. D., Dhariwal, P., ... Amodei, D. (2020). Language models are few-shot learners. *Advances in Neural Information Processing Systems*, *33*, 1877–1901. <https://doi.org/10.5555/3454287.3455001>
- Chae, H., Kim, M., Kim, C., Jeong, W., Kim, H., Lee, J., & Yeo, J. (2023). TUTORING: Instruction-Grounded Conversational Agent for Language Learners. *arXiv preprint arXiv:2302.12623*.
- Chen, M., Tworek, J., Jun, H., Yuan, Q., de Oliveira Pinto, H. P., Kaplan, J., ... Zaremba, W. (2021). Evaluating large language models trained on code. *arXiv preprint arXiv:2107.03374*. <https://arxiv.org/abs/2107.03374>
- Corbett, A. T., & Anderson, J. R. (1995). Knowledge tracing: Modeling the acquisition of procedural knowledge. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, *4*(4), 253–278. <https://doi.org/10.1007/BF01099821>
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press. Recuperado de https://assets.cambridge.org/97805211/30219/excerpt/9780521130219_excerpt.pdf
- Dearden, J. (2014). *English as a medium of instruction – a growing global phenomenon*. British Council. Recuperado de https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/british_council_english_as_a_medium_of_instruction.pdf
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal*, *54*(2), 537–550. <https://doi.org/10.1177/00336882231162868>
- Kulik, J. A., & Fletcher, J. D. (2016). Effectiveness of intelligent tutoring systems: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, *86*(1), 42–78. <https://doi.org/10.3102/0034654315581420>
- Li, Y., Chen, C.-Y., Yu, D., Davidson, S., Hou, R., Yuan, X., ... Yu, Z. (2022). Using chatbots to teach languages. *arXiv preprint arXiv:2208.00376*.

- Lipton, Z. C. (2018). The mythos of model interpretability. *Communications of the ACM*, 61(10), 36–43. <https://doi.org/10.1145/3233231>
- McCabe, T. J. (1976). A complexity measure. *IEEE Transactions on Software Engineering*, SE-2(4), 308–320. <https://doi.org/10.1109/TSE.1976.234017>
- Moorhouse, B. L., & Kohnke, L. (2024). The effects of generative AI on initial language teacher education: The perceptions of teacher educators. *System*, 122, Article 103290. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103290>
- Ouyang, L., Wu, J., Jiang, X., Almeida, D., Wainwright, C., Mishkin, P., ... Ziegler, D. (2022). Training language models to follow instructions with human feedback. *Advances in Neural Information Processing Systems*, 35, 27730–27744.
- Papineni, K., Roukos, S., Ward, T., & Zhu, W.-J. (2002). BLEU: a method for automatic evaluation of machine translation. In *Proceedings of the 40th Annual Meeting of the ACL* (pp. 311–318).
- Piech, C., Bassen, J., Huang, J., Ganguli, S., Sahami, M., Guibas, L. J., & Sohl-Dickstein, J. (2015). Deep knowledge tracing. In *Advances in Neural Information Processing Systems 28* (pp. 505–513).
- Sutton, R. S., & Barto, A. G. (2018). *Reinforcement Learning: An Introduction* (2nd ed.). MIT Press.
- Vaswani, A., Shazeer, N., Parmar, N., Uszkoreit, J., Jones, L., Gomez, A. N., ... Polosukhin, I. (2017). Attention is all you need. In *Advances in Neural Information Processing Systems*, 30 (pp. 5998–6008).
- Vaswani, A., Shazeer, N., Parmar, N., Uszkoreit, J., Jones, L., Gomez, A. N., ... Polosukhin, I. (2017). Attention is all you need. In *Advances in Neural Information Processing Systems*, 30 (pp. 5998–6008). <https://doi.org/10.5555/3295222.3295349>
- Woolf, B. P. (2010). *Building intelligent interactive tutors: Student-centered strategies for revolutionizing e-learning*. Morgan Kaufmann.
- Zangogianni, P., & Daradoumis, A. (2022). Educational AI chatbots for Content and Language Integrated Learning. *Applied Sciences*, 12(7), 3239. <https://doi.org/10.3390/app12073239>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16, Article 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

Percepciones sobre el modelo PROMISED: una experiencia AICLE-STEAM en educación secundaria

SUSANA MATA TORRES 
Universidad de Burgos

RESUMEN

Este estudio examina las percepciones de profesorado y alumnado tras aplicar una secuencia didáctica basada en el modelo PROMISED en Educación Secundaria Obligatoria. Desarrollado en el marco Erasmus+, el modelo integra los enfoques AICLE, STEAM y el aprendizaje basado en historias para fomentar una enseñanza interdisciplinar, bilingüe y orientada a las transiciones digital y ecológica. La investigación, cualitativo-descriptiva, se realizó en un centro público de Burgos con 26 estudiantes de 3.º de ESO y cuatro docentes de distintas áreas. A partir de cuestionarios de percepción con ítems tipo Likert y preguntas abiertas, se aplicaron análisis descriptivos y temáticos inductivos. Los resultados evidencian una valoración muy positiva: se destacan la mejora lingüística, la motivación y la conexión entre materias. El profesorado resalta la coherencia y colaboración interdisciplinar, mientras que el alumnado valora la dimensión práctica y el aprendizaje significativo. Los principales retos son la gestión del tiempo y la carga de contenidos.

Palabras clave: *AICLE, STEAM, Educación Secundaria, aprendizaje basado en historias, modelo PROMISED*

ABSTRACT

This study examines teachers' and students' perceptions after implementing a teaching sequence based on the PROMISED model in lower secondary education. Developed within the Erasmus+ framework, this model integrates CLIL, STEAM, and story-based learning approaches to promote interdisciplinary, bilingual teaching aligned with the digital and green transitions. The qualitative-descriptive research was conducted in a public school in Burgos with 26 third-year ESO students and four teachers from different subject areas. Using perception questionnaires with Likert-scale items and open-ended questions, descriptive and inductive thematic analyses were applied. The results show very positive evaluations: improvements in language competence, motivation, and connections between subjects stand out. Teachers highlight the coherence of the approach and interdisciplinary collaboration, while students value its practical dimension and meaningful learning. The main challenges identified are time management and content load. Overall, the experience confirms the feasibility and potential of the PROMISED model to foster more integrated, engaging, and sustainable bilingual education.

Key words: *CLIL, STEAM, secondary education, story-based learning, PROMISED model*

1. INTRODUCTION

La ESO en España está atravesando una doble crisis tanto a nivel estructural como identitaria que compromete de manera significativa su capacidad para dar respuesta a las necesidades del alumnado adolescente en un contexto cambiante. Esta etapa se debate entre su papel como formación común y su rol como etapa de transición entre diferentes itinerarios académicos y profesionales, lo que genera problemas como la desmotivación, el bajo rendimiento académico y la desconexión entre los contenidos curriculares y los desafíos de la sociedad (Moles-López et al., 2022; Pallo-Pilalumbo et al., 2024). A esto se le unen las debilidades estructurales, especialmente la carencia en infraestructura tecnológica y estrategias didácticas adaptadas a contextos cambiantes y complejos, y la formación docente (Calderón-Garrido et al., 2024; Hidalgo Suarez, 2024) este volumen monográfico analiza las problemáticas actuales y los retos a los que se enfrenta el mundo educativo, a la vez que propone soluciones y los compromisos necesarios para vencer estas dificultades. Los capítulos, basados en estudios exhaustivos, abordan una amplia gama de temas, desde la incorporación de los ODS en los estudios de Psicología y Educación Primaria hasta el uso de analíticas de aprendizaje como fuente de feedback sostenible, pasando por la educación para la paz, la formación continua del profesorado y las estrategias para la sostenibilidad en la formación inicial de maestros, "event-place": "Barcelona", "ISBN": "978-84-10282-34-6", "language": "spa", "note": "OCLC: 1458553132", "publisher": "Octaedro : Institut de Recerca en Educació (IRE-UB. Ante esta realidad se hace necesario explorar nuevos paradigmas capaces de conectar el proceso de enseñanza-aprendizaje con los retos del siglo XXI, promoviendo una educación competencial, significativa y contextualizada en un mundo globalizado, pluricultural, plurilingüe y tecnológico. Para ello, diversos autores defienden la necesidad de enfoques integradores Greca et al. (2023) de las Ciencias Sociales y de la Lengua y Literatura.

La coexistencia y el contacto con múltiples idiomas y culturas es el día a día en los centros educativos, reflejando la riqueza de la sociedad actual y la creciente necesidad de formar ciudadanos capaces de desenvolverse en entornos pluriculturales y plurilingües (García y Wei, 2014). Así, el plurilingüismo y el translingüismo se erigen como respuestas a las exigencias de nuestro contexto actual, vinculándose al desarrollo de la identidad, la inclusión y la participación activa en la vida en sociedad (Wei & Lee, 2024) "container-title": "Applied Linguistics", "DOI": "10.1093/applin/amad065", "ISSN": "0142-6001, 1477-450X", "issue": "5", "language": "en", "license": "https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/", "page": "873-888", "source": "DOI.org (Crossref

Estas transformaciones también encuentran su eco en el plano institucional, como en la Unión Europea, que impulsa políticas en pro del multilingüismo, ya que se entiende el mismo como un elemento clave para la cohesión social, la ciudadanía activa y el fortalecimiento del proyecto europeo (Meiriño Guede, 2014). Este principio, sintetizado en el lema "unidad en la diversidad", ha pasado a constituir un eje estratégico de la construcción europea, situando el aprendizaje de lenguas en el centro de las agendas educativas (Council of Europe, 2020).

De esta forma, el Council of Europe (2023) plantea una serie de recomendaciones que abarcan desde la revisión de políticas lingüísticas hasta la promoción del enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras). En línea con estas directrices en España, desde principios de siglo, se observa un crecimiento exponencial de programas bilingües, impulsado por políticas educativas regionales, conllevando una implementación con diferencias significativas entre comunidades autónomas (Gortazar y Taberner, 2020). Esta expansión no está exenta de polémica, porque según refieren Czarny y Briseño Roa (2021) existe una dicotomía en la implementación de este tipo de programas que se reduce a la priorización de la LE o del contenido de la asignatura no lingüística. Superar dicho dilema constituye la gran meta de la educación bilingüe española, lo que implica una adaptación metodológica y didáctica a la nueva realidad (Pons Seguí, 2019).

Dado que la creación de programas bilingües sigue siendo relativamente reciente, su investigación también lo es, lo que conlleva una notable falta de claridad sobre su funcionamiento real, en particular en educación secundaria (ESO). Así, a la ambigüedad anteriormente referida se le suma la escasez de investigaciones

empíricas que permitan valorar de forma objetiva los efectos de la educación bilingüe en el aula (Ruiz Hidalgo, 2022; Sanz de la Cal et al., 2023).

En este contexto nace el proyecto europeo Erasmus+ PROMISED (Promoción de la transición dual en la educación bilingüe secundaria a través de las STEAM) que pretende desarrollar e implementar un modelo didáctico integrado, inclusivo y eficaz que combine el enfoque STEAM con el AICLE conocido comúnmente como enseñanza bilingüe en la educación secundaria promoviendo aprendizajes significativos en el marco de la doble transición digital y ecológica (PROMISED, 2024).

Este trabajo analiza las percepciones del profesorado y del alumnado tras la implementación de una secuencia didáctica basada en el modelo PROMISED en la ESO.

2. MARCO TEÓRICO

El proyecto PROMISED propone un modelo didáctico basado en la integración de enfoques metodológicos complementarios, entre ellos AICLE, STEAM y *Story-Based Learning*, con el objetivo de promover una enseñanza interdisciplinar, competencial y bilingüe en la educación secundaria. Esta combinación busca conectar el aprendizaje de contenidos científicos con el desarrollo de competencias lingüísticas, digitales y de sostenibilidad impulsadas por la Unión Europea. A partir de este marco, el presente estudio aborda los fundamentos teóricos que sustentan cada uno de estos enfoques y su convergencia.

2.1. AICLE

El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras combina la enseñanza de contenidos curriculares con el aprendizaje de una lengua extranjera (Gaona Morales et al., 2024) se busca identificar los principales hallazgos sobre la eficacia del CLIL, los factores que influyen en su implementación exitosa y las implicaciones para la práctica educativa. La metodología empleada consistió en una exhaustiva búsqueda en bases de datos académicas, utilizando criterios de inclusión y exclusión rigurosos para seleccionar los estudios más relevantes. Los artículos seleccionados fueron analizados de forma crítica para identificar las principales tendencias, resultados y lagunas en la investigación. Los resultados de esta revisión indican que el CLIL presenta un gran potencial para mejorar tanto el aprendizaje de lenguas extranjeras como el dominio de contenidos curriculares. En conclusión, el CLIL se posiciona como una metodología innovadora que puede enriquecer la experiencia educativa de los estudiantes. Sin embargo, su implementación requiere una planificación cuidadosa y una formación docente especializada. Se recomienda que futuras investigaciones exploren el impacto del CLIL en diferentes contextos educativos, la relación entre el CLIL y el desarrollo de competencias digitales, y el diseño de programas de formación inicial y continua para docentes que deseen implementar esta metodología.”, ”container-title”:”Revista Social Fronteriza”, ”DOI”:”10.59814/resofro.2024.4(5). Su eficacia radica en situar la lengua en contextos significativos, favoreciendo un aprendizaje funcional y auténtico (Coyle et al., 2010; Dalton-Puffer, 2011) Philip Hood and David Marsh and drawing on their experience of CLIL in secondary schools, primary schools and English language schools across Europe, this book gives a comprehensive overview of CLIL. It summarises the theory which underpins the teaching of a content subject through another language and discusses its practical application, outlining the key directions for the development of research and practice. This book acknowledges the uncertainty many teachers feel about CLIL, because of the requirement for both language and subject knowledge, while providing theoretical and practical routes towards successful practice for all.”, ”edition”:”1”, ”ISBN”:”978-1-009-02454-9”, ”license”:”https://www.cambridge.org/core/terms”, ”note”:”DOI: 10.1017/9781009024549”, ”publisher”:”Cambridge University Press”, ”source”:”DOI.org (Crossref. El modelo de las 4Cs de Coyle, (2002) (contenido, comunicación, cognición y cultura) constituye su base metodológica, y el *language triptych* (Coyle et al., 2010) ayuda a planificar

la enseñanza de lenguas, distinguiendo entre la lengua del aprendizaje (vocabulario y estructuras necesarias para comprender el contenido), la lengua para el aprendizaje (funciones comunicativas para interactuar y resolver tareas) y la lengua a través del aprendizaje (desarrollo lingüístico mediante la reflexión y la comunicación durante el proceso).

AICLE se apoya en la teoría sociocultural de (Vygotsky, 1978) y el concepto de andamiaje (Wood et al., 1976), que permiten avanzar de forma conjunta en la competencia lingüística y disciplinar (Hemmi & Bane-gas, 2021). Diversas investigaciones muestran mejoras significativas en la competencia lingüística, es decir, a nivel de vocabulario, fluidez, conciencia pragmática y producción escrita (Kaiypova et al., 2025) sin perjuicio del aprendizaje de contenidos, que incluso puede ser superior al de programas monolingües (Nieto Moreno De Diezmas, 2016). No obstante, el éxito del enfoque depende del apoyo lingüístico y de la formación docente. Según Zhang et al. (2024) el profesorado es un agente clave y, así, distinguen entre perfiles orientados al contenido, al lenguaje y docentes integradores, estos últimos considerados ideales. Sin embargo, en la etapa de la ESO en España la falta de formación específica y la insuficiente competencia lingüística (más del 30 % del profesorado no alcanza el nivel C1 requerido) limitan la aplicación equilibrada del modelo (Gisbert da Cruz et al., 2024; Ortega Martín et al., 2018). La codocencia y la colaboración entre especialistas de lengua y de asignaturas no lingüísticas se proponen como vías efectivas para una implementación más coherente (Sanz de la Cal et al., 2023).

2.2. SBL: Aprendizaje Basado en Historias

El *Story-Based Learning* (SBL) se basa en el uso de historias como herramienta didáctica para integrar lengua, contenido y emoción en un contexto significativo, favoreciendo la comprensión y el aprendizaje en entornos bilingües (Ellis y Brewster, 2014; Halbach, 2018). Este enfoque permite que la lengua actúe como medio de comunicación y de construcción del conocimiento, y no como un objeto de estudio aislado. Las narrativas proporcionan un contexto natural para la adquisición del lenguaje al ofrecer un input rico y funcional, sustentado en una estructura secuencial (introducción, desarrollo, clímax y desenlace) que actúa como andamiaje cognitivo. De esta forma, los alumnos organizan el pensamiento, anticipan información y expresan ideas de manera coherente, desarrollando simultáneamente la competencia lingüística y discursiva (García Esteban, 2015; Halbach, 2022). Además, el componente narrativo activa la memoria, la atención y la emoción, mejorando la retención y la comprensión profunda del aprendizaje (Mar, 2011).

En contextos AICLE, el SBL reduce la carga cognitiva inicial y facilita la comprensión de contenidos mediante un input contextualizado y emocionalmente significativo (Halbach, 2022; Marunda-Piki, 2018). Esta conexión afectiva genera motivación intrínseca y autoestima lingüística, aspectos clave para la adquisición eficaz de una lengua extranjera (Andrade-Velásquez y Fonseca-Mora, 2021). Asimismo, la narrativa ofrece oportunidades de reflexión crítica y transferencia del conocimiento, lo que contribuye al desarrollo integral del alumnado (Croda Borges y Rodríguez Guardado, 2022).

El SBL también permite trabajar de forma progresiva habilidades de orden inferior, como recordar o identificar información, y de orden superior, como analizar, evaluar o crear, en coherencia con la taxonomía de Bloom y con los principios metodológicos de AICLE y STEAM (Corral Robles et al., 2024). Así, las historias actúan como un eje vertebrador del aprendizaje, aportando coherencia, significado y motivación a la enseñanza bilingüe contemporánea (Llonch Molina, 2017).

2.3. STEAM

El enfoque STEAM plantea una enseñanza transdisciplinar que integra ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas para abordar el aprendizaje de manera global y conectada con los retos de la sociedad actual.

Al incorporar el componente artístico, este modelo amplía el tradicional STEM, potenciando la creatividad y el pensamiento crítico como dimensiones esenciales del aprendizaje (Aguilera y Ortiz-Revilla, 2021).

Más allá de la adquisición de contenidos, STEAM busca desarrollar competencias transversales como la resolución de problemas, la colaboración y la innovación, promoviendo un aprendizaje activo y significativo (Kang, 2019; Ortiz-Revilla et al., 2021). En el contexto español, aunque la LOMLOE 3/2020 no lo menciona de forma explícita, sus principios se alinean con las competencias clave y los valores transversales que promueve (Zapatera Llinares, 2024).

Su aplicación práctica se apoya en el aprendizaje basado en proyectos, que permite integrar distintas disciplinas en torno a problemas reales, aumentando la motivación y el rendimiento del alumnado (Herro y Quigley, 2017; Lin y Tsai, 2021). Actividades propias de la *cultura maker*, como la impresión 3D o el uso de microcontroladores, refuerzan la creatividad y la conexión entre ciencia, tecnología y arte (Sullivan y Bers, 2018) habilidades y destrezas en el aprendizaje competencial de Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas (STEAM).

Su eficacia depende, en gran medida, de la colaboración interdisciplinar y de una formación docente sólida en metodologías activas, todavía limitada por la rigidez curricular y la falta de apoyo institucional (Ortiz-Revilla et al., 2021).

2.4. EL MODELO PROMISED: STEAM + AICLE + SBL

El modelo se estructura en tres niveles de integración que permiten avanzar desde la enseñanza disciplinar hacia la transdisciplinariedad, siempre en conexión con el aprendizaje de una lengua extranjera. En el nivel inicial, el alumnado desarrolla competencias STEAM, digitales y lingüísticas dentro de cada materia. El nivel intermedio promueve la coordinación entre al menos dos asignaturas y la lengua extranjera para el desarrollo de contenidos a través de conceptos transversales como causa-efecto o estructura-función. El nivel superior plantea proyectos integrados centrados en la sostenibilidad, donde el aprendizaje se produce mediante la movilización conjunta de saberes y competencias. En todos los casos, la colaboración docente y la planificación conjunta son esenciales para garantizar la coherencia metodológica (PROMISED, 2024).

La combinación de AICLE y STEAM se sustenta en principios compartidos como la interdisciplinariedad, el aprendizaje activo y la orientación competencial, situando al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Greca et al., 2023; Sanz de la Cal et al., 2023) de las Ciencias Sociales y de la Lengua y Literatura. Cada enfoque aporta dimensiones específicas: STEAM potencia la creatividad y la resolución de problemas, mientras que AICLE introduce la dimensión lingüística y cultural como medio de acceso al conocimiento (Corral Robles et al., 2024) "ISBN": "978-3-031-69208-6", "language": "en", "license": "https://www.springernature.com/gp/researchers/text-and-data-mining", "note": "DOI: 10.1007/978-3-031-69209-3", "publisher":

"Springer Nature Switzerland", "publisher-place": "Cham", "source": "DOI.org (Crossref. La lengua se concibe, así, como herramienta de comunicación y pensamiento, en línea con las funciones cognitivo-discursivas descritas por Dalton-Puffer (2013) ideally in conjunction with working on said content. However, content teachers naturally orient towards the learning goals formulated for their respective subjects, while language teachers do not routinely consider them. This situation could be resolved if a zone of convergence between content and language pedagogies could be established. In this paper I argue that cognitive discourse functions (CDFs, que se alinean con las demandas cognitivas del aprendizaje basado en la indagación científica.

El modelo combinado fomenta el uso funcional de la lengua en contextos académicos, desarrolla habilidades metalingüísticas y promueve un aprendizaje contextualizado en torno a los contenidos científicos, tecnológicos y artísticos (Corral Robles et al., 2024; Schietroma, 2019). Además, incorpora el *storytelling* y los principios del

SBL como eje narrativo que articula las secuencias didácticas, aportando coherencia, emoción y motivación al proceso de aprendizaje (Corral-Robles et al., 2023).

Experiencias previas evidencian los beneficios de este enfoque híbrido: la codocencia y el diseño de propuestas AICLE-STEAM mejoran las competencias didácticas del profesorado y su capacidad para generar secuencias integradas (Greca et al., 2023; Sanz de la Cal et al., 2023). A diferencia de buena parte de los estudios europeos previos, centrados en el análisis aislado de AICLE o de propuestas STEAM (Mata Torres et al., in press), el presente trabajo aporta evidencia empírica sobre la implementación integrada del modelo PROMISED en una secuencia didáctica real de educación secundaria, atendiendo a su viabilidad pedagógica desde la experiencia conjunta de alumnado y profesorado.

3. METODOLOGÍA

3.1 Diseño del estudio

El presente trabajo se enmarca en un estudio de caso de carácter descriptivo e interpretativo, centrado en el análisis de las percepciones del alumnado y del profesorado tras la implementación de una secuencia didáctica (SD) basada en el modelo PROMISED, que integra los enfoques AICLE, STEAM y *Story-Based Learning*. Este diseño permite obtener una comprensión contextualizada de la experiencia educativa y de su impacto percibido por los participantes en un entorno escolar.

La elección de un enfoque cualitativo-comprensivo se justifica por la naturaleza exploratoria del estudio, cuyo propósito no es establecer relaciones causales, sino identificar valoraciones, emociones y actitudes asociadas al proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de sus protagonistas (Kaiypova et al., 2025). La recogida de información se realizó tras la intervención, mediante instrumentos diseñados para capturar las percepciones de ambos colectivos en torno a la motivación, la integración metodológica y la viabilidad del modelo.

3.2 Contexto y participantes

La experiencia se desarrolló en un centro público de ESO de la ciudad de Burgos, dentro de la sección bilingüe de inglés. Participó un grupo de 26 estudiantes de 3.º de ESO (13 alumnas y 13 alumnos) con edades comprendidas entre los 14 y 15 años. El grupo cursaba las asignaturas de inglés, geografía e historia, tecnología y educación física, integradas en la secuencia didáctica implementada.

El equipo docente estuvo conformado por cuatro profesores especialistas en dichas materias, que planificaron y desarrollaron de manera coordinada la intervención, bajo la supervisión del área de inglés. La participación fue voluntaria y se realizó con el apoyo del equipo directivo, garantizando la coherencia metodológica y la integración interdisciplinar. La selección de la muestra fue intencional y por conveniencia, atendiendo a criterios de accesibilidad y adecuación al enfoque AICLE (Hernández Sampieri y Fernández-Collado, 2014).

3.3. Instrumentos y procedimiento

Para el análisis de percepciones se emplearon cuestionarios anónimos dirigidos tanto al alumnado como al profesorado, elaborados en el marco del proyecto europeo PROMISED. Ambos instrumentos combinaron preguntas cerradas con escala tipo Likert (1 = completamente en desacuerdo; 5 = completamente de acuerdo) y preguntas abiertas de carácter cualitativo.

El cuestionario del alumnado exploró aspectos relacionados con la motivación, la comprensión de contenidos, la colaboración entre materias y el uso del inglés como lengua vehicular. El cuestionario docente, por su parte, analizó la viabilidad metodológica, la coordinación interdisciplinar, la carga de trabajo y la percepción del impacto del modelo en el aprendizaje y la participación del alumnado.

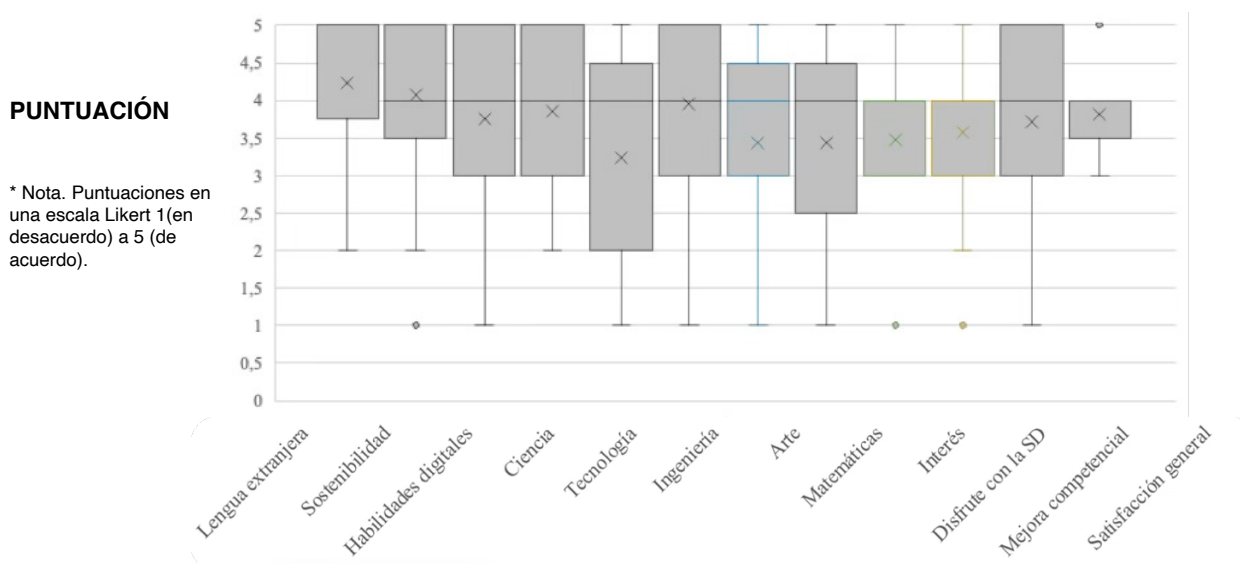
Las respuestas cuantitativas se analizaron mediante estadísticos descriptivos (media y desviación estándar), mientras que las preguntas abiertas fueron examinadas mediante análisis temático inductivo, identificando categorías emergentes de significado en torno a la motivación, la innovación percibida y la aplicabilidad del enfoque (Braun y Clarke, 2006)

4. RESULTADOS

En este apartado presentamos los resultados derivados del análisis de las percepciones del alumnado y del profesorado tras la implementación de la secuencia didáctica basada en el modelo PROMISED. Tal y como refleja la Figura 1, los discentes valoran altamente la contribución de la SD a la mejora de la competencia en LE y a la sostenibilidad con distribución más concentrada en torno a valores altos, reflejando una percepción más homogénea y positiva. En contraste, las puntuaciones relativas a la tecnología y al disfrute del proyecto son las más bajas, pero presentan una dispersión considerable, lo que indica experiencias muy dispares entre el alumnado. La satisfacción, por su parte, presenta una distribución muy compacta y elevada, con ausencia de valores extremos y una media alta, pudiéndose traducir en una experiencia global positiva. Estas valoraciones elevadas, aun procediendo de una muestra reducida, resultan coherentes con la evidencia agregada disponible sobre AICLE en educación secundaria, que señala la ausencia de efectos negativos sobre el aprendizaje de contenidos y un impacto positivo sostenido en la dimensión lingüística, sin que ello implique una equiparación directa con los tamaños del efecto estimados en estudios meta-analíticos (Kaiypova et al., 2025).

Figura 1

Resultados del cuestionario de percepción por parte de los alumnos agrupados por categorías.



Los datos de la Tabla 1 refuerzan esta tendencia, evidenciando una percepción muy positiva del enfoque aplicado. Los ítems mejor puntuados -- uso de problemas del mundo real, empleo de herramientas digitales, carácter motivador de las actividades y uso y mejora de la lengua extranjera--, muestran que los estudiantes valoraron la relevancia práctica y comunicativa de las tareas. Igualmente, el reconocimiento del uso de TIC

(57,14 %) y de la integración de la sostenibilidad y los ODS indica que el alumnado percibe la experiencia como un aprendizaje actualizado y conectado con los desafíos globales. Casi la mitad de los participantes (47,62 %) consideró la secuencia “interesante y divertida”, lo que refleja una alta implicación emocional y motivacional, especialmente relevante en la etapa de secundaria, donde suele observarse una menor motivación hacia los contenidos científicos (Bolívar, 2016).

Tabla 1.

ítems mejor valorados por los alumnos

| Aspectos positivos (n=21) | f_i | % |
|---|----------------------|----------|
| Uso de problemas del mundo real | 12 | 57,14% |
| Uso de TIC | 12 | 57,14% |
| Interesante y divertido | 10 | 47,62% |
| Uso y mejora de la LE | 10 | 47,62% |
| Aprender nuevos conceptos científicos o ideas sobre la naturaleza | 7 | 33,33% |
| Cuento utilizado | 7 | 33,33% |
| Trabajo sobre el tema de la sostenibilidad | 4 | 19,05% |
| Nada | 1 | 4,76% |

Nota. Pregunta de opción múltiple. Los porcentajes no son excluyentes. - * f_i: frecuencia absoluta

En la Tabla 2 se recogen los aspectos menos valorados, centrados principalmente en cuestiones operativas. Las puntuaciones más bajas se corresponden con el cuento utilizado, las instrucciones para las tareas y la dificultad de algunos conceptos científicos o matemáticos (28,58 % en cada caso). Estos resultados sugieren que, aunque el relato y las actividades resultaron atractivos, algunos estudiantes encontraron barreras de comprensión o de ejecución, especialmente en tareas con alta demanda cognitiva o con consignas complejas.

Las referencias al tiempo disponible y a la carga de trabajo refuerzan esta interpretación, apuntando a la existencia de diferencias en la percepción del ritmo de trabajo entre los grupos. En términos generales, los datos cuantitativos y cualitativos reflejan una visión del alumnado favorable hacia la metodología y su potencial motivador, así como una apreciación de la utilidad del inglés y de las herramientas digitales dentro de un contexto interdisciplinar.

Tabla 2.

ítems peor valorados por los alumnos

| Aspectos negativos (n=21) | f_i | % |
|--|----------------------|----------|
| Cuento utilizado | 6 | 28,58% |
| Instrucciones para las tareas | 6 | 28,58% |
| Conceptos de ciencia/matemáticas | 6 | 28,58% |
| El tiempo para las tareas | 3 | 14,29% |
| El nivel de interés de las actividades | 3 | 14,29% |
| La conexión con problemas reales | 3 | 14,29% |
| El uso de la LE | 3 | 14,29% |
| Uso de TIC | 3 | 14,29% |
| Conexión con problemas reales | 3 | 14,29% |
| Nada | 1 | 4,76% |

En cuanto a los comentarios se observa como los alumnos mencionan de manera recurrente la dimensión práctica y aplicada de la SD: “hacer el coche con mis compañeros” o “diseñar y mejorar el coche hecho

con energía elástica”. Igualmente, valoraron el enfoque transversal con comentarios como, “participar en un proyecto que no solo era en una asignatura”, lo que evidencia una percepción positiva del enfoque propuesto. Por último, destacan la conexión con la vida real y el aprendizaje significativo: “aprender realmente los problemas en la sociedad de hoy en día”, “el tema del ODS 7”, y “cómo lo que aprendemos lo podemos aplicar en la vida real”. En conjunto, estas respuestas confirman que el proyecto resultó motivador, contextualizado y con valor pedagógico percibido. En contraposición, el principal punto de mejora se refiere a las cuestiones organizativas o de la gestión del tiempo: , “nos metían mucha presión” o “acabamos el coche en el recreo” reflejan una percepción de sobrecarga o falta de margen para completar las tareas. También relacionado con el tiempo mencionan que “el cuento, me ha parecido que se ha trabajado poco para lo chulo que era”. Para completar el análisis de la viabilidad del modelo, se examinaron las percepciones del profesorado recogidas en la Tabla 3. Los resultados reflejan una valoración muy positiva del modelo PROMISED, especialmente en relación con su capacidad para integrar competencias, promover la interdisciplinariedad y favorecer la coordinación docente.

Los profesores destacan una mejora notable en la competencia lingüística y en la dimensión sostenible del aprendizaje, seguidas de las competencias STEAM, lo que sugiere que la secuencia didáctica logró vincular de forma efectiva el trabajo con la lengua, la ciencia y la sostenibilidad. En cambio, la competencia digital aparece como el área menos desarrollada, lo que coincide con el carácter más puntual de su integración durante la intervención.

En relación con el desarrollo del proyecto, el profesorado valora especialmente la comprensión de los contenidos, la interacción y producción lingüística y la participación en actividades de sostenibilidad, elementos que confirman la alineación de la práctica con los principios metodológicos del enfoque AICLE. Las actividades STEAM y el disfrute del alumnado también fueron bien percibidos, aunque con mayor diversidad de opiniones según la materia implicada. Igualmente, el componente narrativo se consolida como uno de los elementos más valorados, ya que los docentes identifican el *storytelling* como un recurso útil para conectar asignaturas y facilitar la integración curricular, además de favorecer la implicación del alumnado. Asimismo, las valoraciones apuntan a una mejora en la colaboración entre docentes y en la enseñanza de contenidos en lengua extranjera, aunque la integración digital sigue siendo un reto pendiente.

Todo ello se refleja en la satisfacción general del profesorado fue elevada, destacando la coherencia del modelo, la claridad de las fases de la secuencia y la utilidad del trabajo interdisciplinar.

Tabla 3.

Puntuación media obtenida en el test de percepción de los docentes, en escala 1 al 5

| Categoría | Ítem | \bar{x} | σ |
|---|--|-----------|----------|
| Competencias | Mejora de la competencia lingüística | 4,00 | 0,82 |
| | Mejora de las competencias STEAM | 3,75 | 0,96 |
| | Mejora de la sostenibilidad y habilidades verdes | 4,00 | 1,15 |
| | Mejora de las competencias digitales | 2,75 | 0,50 |
| Percepción desarrollo del proyecto | Comprensión de los contenidos | 4,25 | 0,96 |
| | Producción de contenido oral o escrito | 4,00 | 0,82 |
| | Interacción sobre los contenidos | 4,00 | 0,82 |
| | Participación en actividades STEAM | 3,50 | 1,29 |
| | Participación en actividades sobre sostenibilidad | 3,75 | 0,50 |
| | Participación en actividades digitales | 2,50 | 1,00 |
| | Disfrute del proyecto por parte de los alumnos | 3,50 | 1,29 |
| Pragmatismo del proyecto | Utilidad de la historia para conectar asignaturas | 4,50 | 1,00 |
| | Facilidad de implementación | 4,25 | 0,96 |
| | Utilidad de los materiales para trabajar sostenibilidad y digitalización | 3,25 | 0,50 |

| | | | |
|------------------------------|---|------|------|
| Competencias docentes | Mejora para trabajar con otros docentes/asignaturas | 3,25 | 1,26 |
| | Mejora para integrar lo digital | 2,50 | 1,00 |
| | Mejora para integrar competencias STEAM | 3,25 | 1,26 |
| | Mejora para enseñar contenidos en lengua extranjera | 3,75 | 1,89 |
| Satisfacción | Satisfacción | 4,25 | 0,96 |

Nota. Puntuaciones en una escala Likert 1(bajo/en desacuerdo) a 5 (alto/de acuerdo).

Las respuestas abiertas están alineadas con las puntuaciones anteriores, destacándose la interrelación de los contenidos entre asignaturas, el tratamiento de datos reales y el trabajo en grupo para diseñar y mejorar el producto final utilizando en LE: *“El trabajo en grupo para diseñar y mejorar el producto expresándose y utilizando el inglés.* Igualmente, valoraron la flexibilidad del modelo PROMISED y la posibilidad de adaptar el ritmo y las tareas a las características del propio grupo: *“Nos permitió reorganizar actividades según los tiempos reales del aula y a las actividades que ya había programadas, sin perder la coherencia del proyecto”.* Algunos destacaron además que el modelo *“deja margen para decidir cómo abordar los contenidos según la dinámica del grupo”.* Además, esta flexibilidad ha sido también destacada a la hora llevar a cabo la atención a la diversidad. El modelo se sustenta en el diseño universal del aprendizaje (DUA) y esto se ha sido percibido por los docentes a través de comentarios como: *“El modelo saca lo mejor de cada estudiante, porque ofrece diferentes formas de participar y de demostrar lo que saben. Además, las actividades prácticas les permiten comprender lo que están haciendo”.*

De la misma manera, otro de los aspectos destacados fue la implicación del profesorado y del alumnado, subrayando que el enfoque interdisciplinar favoreció la colaboración y el compromiso: *“Trabajar coordinados entre asignaturas fue muy positivo; los alumnos percibieron esa conexión y participaron con más interés”.* Así, esta mayor participación se asoció a la naturaleza práctica y significativa de las tareas.

En cuanto a las dificultades percibidas, los docentes mencionaron la sensación de falta de contenido teórico: *“Quizás habría hecho falta dedicar algo más de tiempo a introducir los conceptos antes de pasar a la parte práctica”*, pero a pesar de ello todos los docentes coincidió en que la secuenciación e integración del modelo permite adquirir los conocimientos de forma significativa, en vez de una mera memorización.

5. CONCLUSIONES

Los datos analizados parecen señalar que el modelo PROMISED es percibido de manera muy positiva y con un alto grado de coherencia tanto por el profesorado como el alumnado. Las percepciones del profesorado permiten concluir que el modelo PROMISED consolida una forma distinta de entender la enseñanza bilingüe, en la que las distintas disciplinas se integran en un mismo proceso de construcción de significado. Esta convergencia no solo mejora la coherencia curricular, sino que redefine el rol docente, orientándolo hacia la colaboración interdisciplinar y la reflexión compartida sobre la práctica. De este modo, el modelo ofrece un marco viable para conectar competencias y responder a las demandas de la educación actual, favoreciendo una docencia más contextualizada, inclusiva y orientada a la acción. La narrativa se consolida como una herramienta pedagógica clave, capaz de vincular emoción, comprensión y aprendizaje en lengua extranjera, mientras que la flexibilidad metodológica facilita la atención a la diversidad y la adaptación a distintos contextos.

A su vez, los educandos perciben la experiencia como una forma de aprender más práctica, colaborativa y próxima a la realidad, en la que el uso del inglés adquiere un sentido comunicativo y funcional. Esta conexión entre aprendizaje y aplicación real se traduce en una mayor implicación y en un sentimiento de logro compartido, aspectos especialmente relevantes en la etapa de secundaria, donde la motivación suele constituir un desafío recurrente.

En este sentido, la interdisciplinariedad y la conexión con el entorno, junto con un enfoque basado en tareas auténticas, permiten al alumnado comprender la utilidad y el carácter pragmático de lo trabajado más allá de la superación de un examen o de una asignatura concreta. Asimismo, la valoración positiva de la cooperación entre compañeros y del carácter aplicado de las actividades refuerza la idea de que el aprendizaje se consolida mejor cuando se experimenta de forma compartida, al tiempo que se desarrollan otras competencias esenciales para la vida en sociedad.

El análisis de las percepciones pone de relieve un punto de fricción que trasciende el ámbito del proyecto y refleja una tensión estructural del sistema educativo español: el equilibrio entre la extensión de los contenidos y el tiempo real disponible para abordarlos con profundidad. Mientras que el profesorado tiende a situar el énfasis en la cobertura curricular y en la necesidad de garantizar la adquisición de todos los contenidos previstos, el alumnado percibe precisamente esa densidad como una fuente de presión y de falta de tiempo para asimilar, experimentar o disfrutar el proceso de aprendizaje.

Este contraste revela una paradoja ampliamente reconocida en la práctica educativa: la sobrecarga curricular y el ritmo acelerado de las programaciones dificultan el desarrollo de aprendizajes significativos. PROMISED no escapa a esta tensión, pero la hace visible y la replantea desde una lógica distinta. Frente a la acumulación de contenidos, el modelo propone una enseñanza basada en la comprensión profunda, la transferencia y la conexión entre saberes, priorizando la calidad del aprendizaje frente a su cantidad.

La implementación de la secuencia didáctica muestra que dedicar más tiempo a la exploración, al trabajo interdisciplinar y a la producción significativa en lengua extranjera no implica aprender menos, sino aprender de manera más sólida y duradera, cumpliendo con los requerimientos educativos de la Comunidad Autónoma de Castilla y León según lo establecido en el Decreto 39/2022. A pesar de ello, este conflicto no es sino un reflejo de un sistema educativo centrado en el cumplimiento exhaustivo del currículo.

No obstante, estos resultados deben interpretarse con cuidado. El estudio se ha desarrollado con una muestra reducida y localizada ($n = 26$) en un único centro público con sección bilingüe, lo que limita la transferibilidad de los hallazgos a otros contextos de la educación secundaria. La selección intencional y la participación voluntaria pueden haber favorecido la inclusión de docentes con una mayor predisposición a metodologías innovadoras, introduciendo un posible sesgo de percepción. Asimismo, el perfil lingüístico relativamente alto del grupo (aunque comparable al del estudiantado del mismo curso en secciones bilingües) puede haber condicionado la valoración positiva del uso del inglés como lengua vehicular.

En consecuencia, los resultados no pretenden ofrecer conclusiones generalizables, sino aportar evidencia contextualizada y detallada sobre la viabilidad percibida del modelo PROMISED y los factores que facilitan o dificultan su implementación en entornos reales de aula.

6. AGRADECIMIENTOS

Se agradece a Ileana M. Greca y a Esther Sanz de la Cal su implicación y colaboración en el diseño de la secuencia didáctica, así como su acompañamiento académico durante el análisis y la interpretación de los resultados, cuyas aportaciones han contribuido de manera significativa a la coherencia y solidez del estudio.

6.1. Declaración sobre el uso de inteligencia artificial

Se emplearon herramientas de inteligencia artificial generativa para la revisión lingüística y de estilo. Todas las ideas, análisis e interpretaciones son responsabilidad exclusiva de la autora.

7. FINANCIACIÓN

Este estudio forma parte del proyecto europeo PROMISED: *PROMoting twin transition through Integrated STEAM in bilingual Secondary Education*, cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea (Ref. 2023-1-ES01-KA220-SCH-000148336).

8. REFERENCES

- Admiraal, W., Westhoff, G., & 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. <https://doi.org/10.1080/13803610500392160>
- Aguilera, D., & Ortiz-Revilla, J. (2021). STEM vs. STEAM Education and Student Creativity: A Systematic Literature Review. *Education Sciences*, 11(7), 331. <https://doi.org/10.3390/educsci11070331>
- Aguilera, D., & Vilchez-González, J. M. (2024). ¿De qué hablamos cuando hablamos de educación STEAM? Una revisión de experiencias educativas. *Revista Fuentes*, 2(26), 211-224. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2024.15412>
- Andrade-Velásquez, M.-R., & Fonseca-Mora, M.-C. (2021). Las narrativas transmedia en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 12(2), 159. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM.17795>
- Calderón-Garrido, D., Sabariego Puig, M., & Sandín, M. P. (2024). *Educación 2022-2024 retos, tendencias y compromisos: La investigación educativa como base de la Agenda 2030 y los ODS*. Octaedro : Institut de Recerca en Educació (IRE-UB) Universidad de Barcelona.
- Corral Robles, S., Sanz de la Cal, E., Hughes, S. P., & Ortega Martín, J. L. (2024). The convergence of CLIL, STEAM and storytelling: Challenges and potentials in proposals for primary education. En D. Ortega-Sánchez (Ed.), *Transdisciplinarity in Citizenship Education: Challenges, Advances, and Research Proposals* (Vol. 26). Springer Nature Switzerland. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-69209-3>
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Companion Volume*. Council of Europe.
- Council of Europe (with Europarat). (2023). *The importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture: Recommendation CM/Re (2022)1 adopted by the Committee of Ministers of the Council of Europe on 2 February 2022 and explanatory memorandum*. Council of Europe.
- Coyle, D. (2002). Relevance of CLIL to the European Commission Language Learning Objectives. En D. Marsh (Ed.), *CLIL/EMILE European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. European Commission.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning* (1.^a ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024549>
- Crichesky, G. J., & Murillo, F. J. (2017). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora: Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.20181>

- Croda Borges, G., & Rodríguez Guardado, M. D. S. (2022). Posibilidades pedagógicas del relato digital para el aprendizaje en ciencias. *Tendencias Pedagógicas*, 39, 288-301. <https://doi.org/10.15366/tp2022.39.021>
- Czarny, G., & Briseño Roa, J. (2021). Dicotomías y emblematizaciones persistentes en la educación intercultural bilingüe: Una lectura desde México. *RUNA, archivo para las ciencias del hombre*, 43(1), 171-187. <https://doi.org/10.34096/runa.v43i1.10045>
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000092>
- Dalton-Puffer, C. (2013). A construct of cognitive discourse functions for conceptualising content-language integration in CLIL and multilingual education. *European Journal of Applied Linguistics*, 1(2). <https://doi.org/10.1515/eujal-2013-0011>
- Dare, E. A., Keratithamkul, K., Hiwatig, B. M., & Li, F. (2021). Beyond Content: The Role of STEM Disciplines, Real-World Problems, 21st Century Skills, and STEM Careers within Science Teachers' Conceptions of Integrated STEM Education. *Education Sciences*, 11(11), 737. <https://doi.org/10.3390/educsci11110737>
- Ellis, G., & Brewster, J. (2014). *Tell it again! The storytelling handbook for primary english language teachers*. British Council.
- Flick, U. (2023). *An introduction to qualitative research* (7th edition). SAGE.
- Gaona Morales, T. N., Donoso Saca, S. E., Villarreal Briones, M. R., & Calle Pasato, D. C. (2024). Enseñanza de inglés mediante el enfoque CLIL (Content and Language Integrated Learning): Impacto en el aprendizaje de los estudiantes. *Revista Social Fronteriza*, 4(5), e45478. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(5\)478](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(5)478)
- García Esteban, S. (2015). Integrating Curricular Contents and Language through Storytelling: Criteria for Effective CLIL Lesson Planning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 212, 47-51. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.297>
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Gisbert da Cruz, X., Martínez de Lis, M. J., Vinuesa Benítez, V., González Guillorme, J. M., López Serrano, C. J., García López, R., & Álvarez Sánchez, J. (2024). *La enseñanza bilingüe en España: Datos para el análisis 2024* (Nos. 978-84-126581-4-9). Asociación Enseñanza Bilingüe / MEET US Education Services S.L. <https://www.ebspain.es>
- Gortazar, L., & Taberner, P. A. (2020). La Incidencia del Programa Bilingüe en la Segregación Escolar por Origen Socioeconómico en la Comunidad Autónoma de Madrid: Evidencia a partir de PISA. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 219-239. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.009>
- Greca, I. M., Ortiz Revilla, J., Alonso-Centeno, A., & Sanz de la Cal, E. (2023). La codocencia para la formación docente en educación integrada: Una experiencia con STEAM y AICLE. *Ápice. Revista de Educación Científica*, 7(2). <https://doi.org/10.17979/arec.2023.7.2.9615>
- Guimeráns-Sánchez, P., Alonso-Ferreiro, A., Zabalza-Cerdeiriña, M.-A., & Monreal-Guerrero, I. M. (2023).

- E-textiles para la educación STEAM en educación primaria: Una revisión sistemática. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), 417-448. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37645>
- Halbach, A. (2018). A literacy approach to language teaching: A proposal for FL teaching in CLIL contexts. *Pulso. Revista de educación*, 41, 205-223. <https://doi.org/10.58265/pulso.5173>
- Halbach, A. (2022). *The Literacy Approach to Teaching Foreign Languages*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-94879-5>
- Hemmi, C., & Banegas, D. L. (2021). CLIL: An Overview. En C. Hemmi & D. L. Banegas (Eds.), *International Perspectives on CLIL* (pp. 1-20). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70095-9_1
- Hernández Sampieri, R., & Fernández-Collado, C. F. (2014). *Metodología de la investigación* (P. Baptista Lucio, Ed.; Sexta edición). McGraw-Hill Education.
- Herro, D., & Quigley, C. (2017). Exploring teachers' perceptions of STEAM teaching through professional development: Implications for teacher educators. *Professional Development in Education*, 43(3), 416-438. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1205507>
- Hidalgo Suarez, W. S. (2024). Modernización de la educación y sus desafíos para el siglo XXI. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 7951-7966. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12964
- Kaiypova, F., Lee, H., Lo, Y. Y., & Lee, J. H. (2025). Effects of Content and Language Integrated Learning on secondary-level students' content learning: A meta-analysis. *System*, 129, 103580. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103580>
- Kang, N.-H. (2019). A review of the effect of integrated STEM or STEAM (science, technology, engineering, arts, and mathematics) education in South Korea. *Asia-Pacific Science Education*, 5(1), 6. <https://doi.org/10.1186/s41029-019-0034-y>
- Kim, P. W. (2016). The Wheel Model of STEAM Education Based on Traditional Korean Scientific Contents. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12(9). <https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.1263a>
- Lasagabaster, D. (2008). Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1(1), 30-41. <https://doi.org/10.2174/1874913500801010030>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Lin, C.-L., & Tsai, C.-Y. (2021). The Effect of a Pedagogical STEAM Model on Students' Project Competence and Learning Motivation. *Journal of Science Education and Technology*, 30(1), 112-124. <https://doi.org/10.1007/s10956-020-09885-x>
- Llonch Molina, N. (2017). Propuesta de modelo de enseñanza-aprendizaje de la historia en formación de maestros/as a través de la didáctica del objeto. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 147. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.5994>

- Mar, R. A. (2011). The Neural Bases of Social Cognition and Story Comprehension. *Annual Review of Psychology*, 62(1), 103-134. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120709-145406>
- Marunda-Piki, C. J. (2018). The impact of narrative-based learning in classroom. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 23(1), 107-113. <https://doi.org/10.1080/13569783.2017.1399055>
- Mata Torres, S., Greca, I. M., & Sanz de la Cal, E. (in press). STEM and CLIL/EMI in Secondary Education: A Systematic Review and Research Agenda in Science Education. *Journal of Science Education and Technology*.
- Meiriño Guede, V. M. (2014). *El bilingüismo español-inglés y la nueva política educativa en España: Análisis ideológico-lingüístico* [City University of New York]. https://academicworks.cuny.edu/gc_etds/453
- Moles-López, E., Añaños, F. T., & Burgos Jiménez, R. J. (2022). Factores determinantes el fracaso escolar en España: Un análisis socioeducativo de la producción de conocimiento. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 24(38), 265-292. <https://doi.org/10.19053/01227238.14718>
- Nieto Moreno De Diezmas, E. (2016). The Impact of CLIL on the Acquisition of the Learning to Learn Competence in Secondary School Education in the Bilingual Programmes of Castilla-La Mancha. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. <https://doi.org/10.30827/Digibug.53886>
- Ortega Martín, J. L., Hughes, S. P., & Madrid, D. (2018). *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España*. Gobierno de España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte : British Council.
- Ortiz-Revilla, J., Sanz-Camarero, R., & Greca, I. M. (2021). Una mirada crítica a los modelos teóricos sobre educación STEAM integrada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 87(2), 13-33. <https://doi.org/10.35362/rie8724634>
- Pallo-Pilalumbo, S., Mayorga-Ases, M., Hernández-Del Salto, S., & Melo-Fiallos, D. (2024). Hábitos de estudio y el desempeño académico de estudiantes. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(1-1), 187-198. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.1-1.2271>
- Pons Seguí, L. (2019). Qualitative meta-analysis on the training needs reported by in-service CLIL teachers. *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics*, 32(1), 277-303.
- PROMISED: PROMoting twin transition through Integrated steam in bilingual Secondary Education*. (2024). https://promisedproject.eu/wp-content/uploads/2025/03/PROMISED-Marco-Pedagogico-Version-completa_ES.pdf
- Ruiz Hidalgo, D. (2022). *Metodologías activas y CLIL: Aplicación de las TIC en la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en contextos sociales, curriculares y formativos integrados* [Universidad de Burgos]. <https://doi.org/10.36443/10259/8987>
- Sanz de la Cal, E., Ortiz-Revilla, J., Alonso-Centeno, A., & Greca, I. (2023). *Co-teaching among English pre-service teachers for integrated STEAM+CLIL education*.
- Schietroma, E. (2019). Innovative stem lessons, CLIL and ICT in multicultural classes. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 15(1), 183-193. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1587>

- Sullivan, A., & Bers, M. U. (2018). Dancing robots: Integrating art, music, and robotics in Singapore's early childhood centers. *International Journal of Technology and Design Education*, 28(2), 325-346. <https://doi.org/10.1007/s10798-017-9397-0>
- Valdiviezo Cacay, M. H., Vera Valdiviezo, L. S., Granda Eras, M. K., & Rodríguez Machuca, L. D. C. (2025). La educación del siglo XXI: Retos y oportunidades centradas en la innovación para el aprendizaje enseñanza de calidad y calidez. *Reincisol.*, 4(7), 3282-3304. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)3282-3304](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)3282-3304)
- Van de Craen, P., Mondt, K., Allain, L., & Gao, Y. (2007). Why and how CLIL works: An outline for a CLIL theory. *Vienna English Working Papers (VIEWS), CLIL Special Issue 2*, 16(3), 70-78.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Wei, L., & Lee, T. K. (2024). Transpositioning: Translanguaging and the Liquidity of Identity. *Applied Linguistics*, 45(5), 873-888. <https://doi.org/10.1093/applin/amad065>
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Zapatera Linares, A. (2024). Análisis del currículo LOMLOE de Educación Primaria para extraer ideas clave del aprendizaje STEAM. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-608>
- Zhang, J., Ismail, H. H., & Sulaiman, N. A. (2024). Teachers' Classroom Roles under CLIL: A Ten-Year Systematic Review. *World Journal of English Language*, 15(3), 35. <https://doi.org/10.5430/wjel.v15n3p35>

Formación docente y uso de la inteligencia artificial en primaria y secundaria: Proyecto internacional paideia

M.L. SIERRA- HUEDO ; M. AGUARELES  ; A. LÓPEZ-AVILÉS  Y A.C. ROMEA 
Universidad San Jorge

RESUMEN

La integración de la Inteligencia Artificial (IA) en la educación bilingüe tiene el potencial de transformar las prácticas pedagógicas, lo que hace esencial que el profesorado desarrolle enfoques informados, críticos y éticos hacia su uso. Este capítulo presenta el proyecto PAIDEIA, una iniciativa internacional orientada a formar a docentes de educación primaria y secundaria en el uso pedagógico, ético y reflexivo de la IA en contextos de educación bilingüe y enseñanza de lenguas. El programa formativo se fundamenta en una fase inicial de investigación que analizó las necesidades del profesorado y los marcos de competencia digital vigentes en distintos países europeos. A partir de estos hallazgos, se diseñó un curso de desarrollo profesional en formato online para ayudar a los docentes a comprender cómo funcionan los sistemas de IA, integrar herramientas basadas en IA en las actividades de aprendizaje y gestionar los desafíos relacionados con la ética, la privacidad de los datos y la equidad. El curso enfatiza la agencia docente y promueve prácticas como el diseño de aprendizaje adaptativo, la evaluación formativa automatizada y la alfabetización crítica en IA. El capítulo describe la estructura del programa formativo, sus principios teóricos y los aprendizajes derivados de su implementación preliminar, destacando la importancia de preparar al profesorado para liderar la innovación pedagógica en entornos de aprendizaje cada vez más mediados por la IA.

Palabras clave: *Inteligencia Artificial, IA en educación, formación del profesorado, competencia digital, alfabetización crítica en IA, uso ético de la IA.*

ABSTRACT

The integration of Artificial Intelligence (AI) in bilingual education has the potential to transform pedagogical practices, making it essential for educators to develop informed, critical, and ethical approaches to its use. This chapter presents the PAIDEIA project, an international initiative aimed at training primary and secondary teachers in the pedagogical, ethical, and reflective use of AI in bilingual and language education contexts. The training program is grounded in an initial research phase that examined teachers' needs and current digital competence frameworks across several European countries. Based on these findings, an online professional development course was designed to help teachers understand how AI systems operate, integrate AI-based tools into learning activities, and manage challenges related to ethics, data privacy, and equity. The course emphasizes teacher agency and supports practices such as adaptive learning design, automated formative assessment, and critical AI literacy. The chapter highlights the structure of the training program, its theoretical principles, and the insights gained from its preliminary implementation, underscoring the importance of preparing educators to lead pedagogical innovation in increasingly AI-mediated learning environments.

Key words: *Artificial Intelligence, AI in education, teacher training, digital competence, critical ai literacy, ethical use of AI.*

1. INTRODUCCIÓN

El avance acelerado de la Inteligencia Artificial (IA) ha generado transformaciones significativas en múltiples áreas de la sociedad, incluyendo el ámbito educativo. La aparición reciente de modelos generativos como ChatGPT, Gemini o CoPilot ha llevado estas transformaciones al aula con una rapidez sin precedentes, introduciendo nuevas posibilidades para personalizar el aprendizaje, apoyar la producción lingüística, automatizar evaluación formativa y facilitar el acceso a recursos educativos. Sin embargo, estos avances también plantean desafíos vinculados a la ética, la privacidad, la desigualdad y el papel del profesorado (Galindo-Domínguez et.al., 2024).

En el ámbito de la educación bilingüe, la IA se presenta como una herramienta con capacidad para ampliar oportunidades de práctica lingüística, mejorar la comprensión de input multimodal e incluso apoyar la corrección y retroalimentación individualizada. Pero, al mismo tiempo, existe el riesgo de reducir el aprendizaje lingüístico a la dependencia de sistemas automatizados, o de desplazar prácticas pedagógicas que requieren interacción humana significativa (Dou et al. 2025; Godwin-Jones, 2023).

Por ello, el papel del profesorado es central. La IA no sustituye la dimensión humana del aprendizaje, sino que reconfigura las funciones docentes, poniendo énfasis en la mediación pedagógica, la adaptación crítica y la orientación ética. El proyecto PAIDEIA surge para apoyar esta transición, desarrollando una propuesta de formación docente que permita comprender la IA no solo como herramienta, sino como fenómeno socio tecnológico que debe ser analizado, integrado y regulado desde la educación (Selwyn, 2024).

2. MARCO TEÓRICO

2.1. El proyecto PAIDEIA: contexto y justificación

La transformación digital de la educación y la proliferación de herramientas basadas en IA, como agentes conversacionales, generadores automáticos de contenidos o sistemas de retroalimentación personalizada, demandan que el profesorado adquiera nuevas competencias que trasciendan el uso instrumental de la tecnología. Tal como señalan Selwyn (2024) y Luckin (2018), la IA no solo introduce nuevos recursos, sino que reconfigura las prácticas docentes y exige una comprensión crítica de los procesos algorítmicos implicados. En esta línea, marcos de referencia internacionales como DigCompEdu subrayan que la competencia digital docente incluye la toma de decisiones pedagógicas, la interpretación crítica de datos y la mediación ética en entornos digitales (Redecker, 2017). A pesar del avance de estos marcos, persiste una brecha entre la conceptualización general de la competencia digital y las demandas específicas que plantea la IA en la educación. Este capítulo contribuye a cerrar esa brecha mediante la propuesta del marco PAIDEIA, que articula la alfabetización crítica en IA con la práctica docente.

El proyecto PAIDEIA se desarrolla en este contexto y reconoce que los docentes son actores clave para la integración de la IA en la educación. En coherencia con este enfoque, PAIDEIA adopta una perspectiva centrada en el profesorado, empoderándolo con herramientas y con un marco integral de IA y Educación alineado con DigCompEdu, con el fin de favorecer una integración pedagógica fundamentada y responsable. Además, el proyecto pone el acento en la importancia de una implementación ética, inclusiva y sostenible, en la que los centros educativos asuman un papel activo como agentes de orientación, regulación y transformación pedagógica (Holmes, et. al, 2019; UNESCO, 2024; Williamson, 2020).

2.2. Objetivos Del Proyecto

Entre los objetivos de PAIDEIA destacan:

- Desarrollar un marco de referencia (*framework*) “AI & Education” que oriente la formación docente para la IA, asegurando un uso eficaz y ético de la IA.
- Diseñar y pilotar un curso de formación docente (con enfoque de currículo en espiral) que facilite la integración de la IA en la práctica educativa.
- Proporcionar directrices para los responsables de políticas educativas sobre la integración de la IA en educación.
- Crear un Foro Europeo Online permanente para favorecer el diálogo entre docentes, expertos en IA y responsables políticos, y asegurar la transferencia y sostenibilidad de buenas prácticas.

2.3. Diseño curricular y metodología

El diseño del curso desarrollado en el marco del proyecto PAIDEIA se basa en un modelo curricular en espiral entendido como un proceso de aprendizaje docente que avanza mediante ciclos sucesivos de exploración, aplicación y reflexión. En la literatura reciente, este enfoque se ha mostrado especialmente pertinente en la formación docente para tecnologías emergentes, dado que permite volver a los mismos conceptos a medida que el profesorado adquiere nuevas experiencias y marcos de interpretación, lo que favorece una comprensión más profunda y situada (Beetham & Sharpe, 2019; Laurillard, 2022).

La estructura del curso se deriva de las necesidades identificadas en la fase de investigación previa del proyecto, que comprendió la revisión de estudios sobre IA en educación, el análisis comparado de políticas nacionales y europeas, y un trabajo de campo con docentes en ejercicio. Los resultados mostraron que, aunque existe una creciente exposición a herramientas basadas en IA, la mayoría del profesorado requiere orientación para interpretar críticamente su funcionamiento, reconocer sus sesgos y limitaciones, y decidir en qué situaciones su uso resulta pedagógicamente justificable. Investigaciones recientes señalan que la integración de IA en contextos educativos no depende únicamente de la disponibilidad tecnológica, sino del desarrollo de una competencia docente situada, en la que el juicio profesional y la reflexión ética son centrales (Pangrazio & Sefton-Green, 2021; Selwyn et al., 2023).

Desde esta perspectiva, la metodología formativa de PAIDEIA no se limita a enseñar herramientas, sino que promueve una comprensión sociotécnica de la IA, es decir, una mirada que atiende a la forma en que los algoritmos moldean las prácticas educativas, las relaciones de poder y los procesos de toma de decisiones.

Este enfoque está alineado con investigaciones que sostienen que el profesorado debe desarrollar capacidades para evaluar críticamente los sistemas inteligentes y no sólo operarlos (Chassignol et al., 2021). El curso fomenta la capacidad docente para elaborar criterios propios a partir de la experiencia, analizar el papel de la IA en la mediación del aprendizaje y diseñar situaciones didácticas en las que la tecnología se subordine a finalidades educativas orientadas al desarrollo humano.

En coherencia con ello, el currículo enfatiza el papel del profesorado como agente activo de diseño pedagógico. En lugar de presentar la IA como una solución automática a problemas educativos, se la aborda como una tecnología que transforma la organización del aula, la evaluación, la interacción y la producción discursiva. Estudios recientes coinciden en que la IA puede mejorar procesos de aprendizaje cuando está integrada en propuestas mediadas, guiadas y contextualizadas, pero puede ser contraproducente cuando desplaza la agencia docente o reduce la complejidad de la enseñanza a procedimientos automatizados (Chen et al., 2020; Emerson et al., 2023). Por eso, el curso se orienta a fortalecer la capacidad del profesorado para decidir cuándo, cómo y con qué propósito integrar la IA, priorizando criterios pedagógicos, éticos y de equidad.

2.4. Competencias docentes para la IA

2.4.1. Marco europeo: DigCompEdu

Un referente central para conceptualizar las competencias digitales del profesorado en Europa es el Marco Europeo para la Competencia Digital Docente (DigCompEdu), desarrollado por el Centro Común de Investigación (Joint Research Centre) de la Comisión Europea (Redecker, 2017). Este marco estructura la competencia digital docente en 22 competencias agrupadas en seis áreas, a saber: (1) compromiso profesional; (2) recursos digitales; (3) enseñanza y aprendizaje; (4) evaluación y retroalimentación; (5) empoderamiento del alumnado; (6) fomento de la competencia digital del alumnado.

En su formulación, DigCompEdu enfatiza que la competencia digital no se limita a la capacidad de usar tecnologías, sino que implica integrarlas de manera pedagógica, crítica, colaborativa y reflexiva en la práctica docente. Investigaciones recientes subrayan que esta perspectiva resulta especialmente relevante ante la irrupción de herramientas basadas en IA en los entornos educativos, puesto que exige al profesorado comprender y valorar cómo los sistemas inteligentes influyen en los procesos de aprendizaje, en la interacción con el alumnado y en la toma de decisiones educativas (Cabero-Almenara et al., 2020; Castañeda, et al., 2018).

No obstante, aunque DigCompEdu proporciona una base sólida para la integración pedagógica de tecnologías educativas, no aborda explícitamente la IA como dimensión diferenciada, lo que ha llevado a proponer su ampliación hacia competencias específicas relacionadas con la interpretación de sistemas algorítmicos, el análisis de sesgos, la identificación de riesgos éticos y la gestión de datos (Holmes et al., 2019; Zawacki-Richter et al., 2019). Desde esta perspectiva, se considera necesario complementar DigCompEdu con marcos de alfabetización crítica en IA, orientados a fortalecer la agencia docente en escenarios de creciente automatización educativa.

El proyecto PAIDEIA se sitúa precisamente en este punto: no sustituye DigCompEdu, sino que lo expande y operacionaliza para el ámbito de la IA en educación, atendiendo a tres dimensiones clave: (a) la comprensión de cómo funcionan los sistemas de IA y en qué condiciones pueden aplicarse; (b) la capacidad de diseñar experiencias de aprendizaje mediadas por IA sin pérdida de protagonismo del alumnado; y (c) la reflexión ética y la toma de decisiones responsables frente a los impactos sociales, culturales y evaluativos de la IA en el aula.

De este modo, PAIDEIA concibe la competencia docente para la IA como una capacidad profesional situada, que articula conocimiento tecnológico, criterio pedagógico y responsabilidad social, en coherencia con las tendencias actuales de la formación inicial y permanente del profesorado en Europa.

2.4.2. Competencias docentes para la ia: necesidad y componentes clave

La incorporación de sistemas de IA en los entornos educativos plantea la necesidad de ampliar el alcance de la competencia docente más allá de lo que tradicionalmente se ha entendido como competencia digital. Las investigaciones recientes coinciden en que el profesorado no solo debe ser capaz de operar herramientas basadas en IA, sino también de comprender sus principios de funcionamiento, su lógica algorítmica y las implicaciones sociales y educativas derivadas de su uso (Emerson et al., 2023). Ello implica integrar dimensiones como la alfabetización en IA, la gestión ética de datos, la evaluación crítica de contenidos generados algorítmicamente y la capacidad de diseñar experiencias de aprendizaje en las que la IA no sustituya, sino complemente la interacción humana y el desarrollo cognitivo del alumnado.

Este cambio supone un desplazamiento conceptual desde una competencia digital centrada principalmente en el dominio técnico hacia una competencia profesional situada, que articula conocimiento pedagógico, juicio educativo y responsabilidad social en contextos crecientemente automatizados (Floridi & Taddeo, 2021; Pangrazio & Sefton-Green, 2021). Desde esta perspectiva, la IA no debe ser entendida únicamente como un recurso instrumental, sino como un objeto de reflexión educativa, cuya incorporación afecta la distribución de agencia en el aula, la producción y circulación del conocimiento y las formas de evaluación y acompañamiento pedagógico.

En coherencia con este enfoque, el proyecto PAIDEIA ha desarrollado el AI&Dcomp Framework, un marco competencial que expande DigCompEdu específicamente para el ámbito de la IA. Este marco incorpora dimensiones vinculadas a la comprensión crítica de algoritmos, la toma de decisiones éticamente informada y la capacidad de diseñar prácticas pedagógicas mediadas por IA de forma situada y reflexiva. PAIDEIA no propone sustituir los marcos existentes, sino actualizarlos para responder a un escenario sociotécnico en el que la IA desempeña un papel creciente en la configuración de las prácticas educativas.

La competencia docente para la IA puede entenderse, por tanto, como un conjunto integrado de conocimientos, capacidades y disposiciones profesionales orientadas a la incorporación crítica y éticamente responsable de sistemas algorítmicos en la enseñanza. Esta competencia implica, en primer lugar, la comprensión de los fundamentos de la IA y de la literacidad en datos, reconociendo cómo se entrenan los modelos, qué datos utilizan, cuáles son sus limitaciones y sesgos y cómo pueden afectar a los procesos de aprendizaje. En segundo lugar, supone la integración pedagógica de la IA, entendida como la capacidad para seleccionar, adaptar y diseñar actividades en las que la IA contribuya a ampliar la autonomía y la agencia del alumnado, evitando la delegación acrítica de funciones docentes en sistemas automáticos (Emerson et al., 2023). En tercer lugar, incorpora una dimensión crítica y ética, orientada a identificar y abordar cuestiones de privacidad, transparencia, equidad y justicia algorítmica, promoviendo una cultura educativa que invite a cuestionar y comprender la tecnología en lugar de asumirla como neutral (UNESCO, 2021).

Finalmente, esta competencia debe concebirse como un proceso de desarrollo continuo, en el que el profesorado reflexiona sobre su práctica, experimenta y reinterpreta el papel de la IA a medida que cambian los contextos educativos y tecnológicos. Este enfoque se alinea con modelos formativos que conciben la profesionalización docente como una trayectoria en espiral, en la que el conocimiento se revisa y profundiza progresivamente a partir de la experiencia situada (Beetham & Sharpe, 2019).

2.4.3. Relación entre competencias y el diseño del curso PAIDEIA

El diseño del curso PAIDEIA responde directamente a la identificación de estas necesidades competenciales mediante una fase inicial de investigación, que incluyó la revisión sistemática de literatura sobre IA en educación, el análisis comparado de políticas y marcos institucionales y el trabajo de campo con docentes en distintos países europeos. Este proceso permitió mapear con precisión aquellas áreas en las que se requería mayor desarrollo profesional, especialmente en lo relativo a la comprensión crítica de la IA, la capacidad de integración pedagógica y la toma de decisiones éticas en contextos educativos.

Sobre esta base, el curso se organiza siguiendo un enfoque curricular en espiral, que permite a los docentes recorrer de manera progresiva distintos niveles de profundización conceptual y práctica. En un primer momento, se introduce la IA como fenómeno tecnológico y sociocultural; posteriormente, se exploran aplicaciones educativas y estrategias de uso pedagógico; finalmente, se promueve el diseño reflexivo de actividades y la elaboración de criterios institucionales y políticas de centro. Este planteamiento favorece la consolidación de una competencia docente situada, que no se limita a aprender “a usar” herramientas, sino que permite al profesorado comprender la IA, valorar sus implicaciones y decidir cómo integrarla con autonomía y responsabilidad profesional.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada en esta fase del proyecto PAIDEIA fue de carácter cuantitativo. Dado que en la actualidad no existe en España una política consolidada sobre el uso de la IA generativa en los niveles de educación primaria, secundaria y terciaria, se consideró necesario obtener una primera aproximación diagnóstica sobre la percepción y valoración del curso diseñado. Para ello, se optó por la aplicación de un cuestionario estructurado a un grupo amplio de docentes, lo que permitió recoger información comparable entre participantes y abarcar diferentes niveles educativos y realidades de centro.

Siguiendo a Creswell (2014), los diseños cuantitativos resultan especialmente adecuados cuando el objetivo es cuantificar el grado de uso, las actitudes o las percepciones ante una herramienta o innovación educativa, así como identificar patrones y relaciones entre variables. En coherencia con ello, se empleó un instrumento previamente validado, formado por preguntas cerradas y escalas de respuesta tipo Likert, lo que facilita la sistematización de los datos, el análisis estadístico posterior y la comparación entre participantes.

La aplicación del cuestionario permitió examinar posibles correlaciones entre variables como nivel educativo, experiencia docente o percepción del impacto de la IA, además de detectar tendencias comunes en la valoración del curso. Si bien esta fase no pretende establecer relaciones causales ni realizar generalizaciones amplias, sí proporciona evidencias empíricas sólidas para orientar la mejora del curso antes de su implementación definitiva.

El tamaño de la muestra, compuesto por docentes en ejercicio en distintos niveles formativos (cuyas características se detallan en el apartado siguiente), ofrece una base adecuada para describir tendencias y necesidades formativas reales en el contexto español, con las cautelas propias de los estudios exploratorios, principalmente en relación con la generalización de resultados.

3.1. Instrumento

Para la recogida de datos se empleó un cuestionario estructurado diseñado en el marco del proyecto PAIDEIA, tomando como referencia instrumentos previos utilizados en investigaciones sobre competencia digital docente y actitudes hacia el uso de tecnologías educativas:

- *General Attitudes towards Artificial Intelligence Scale* (GAAIS; Schepman y Rodway, 2020, 2022).
- *AI Readiness Scale for Teachers* (Ramazanoğlu y Akın, 2024).
- *Artificial Intelligence Literacy Scale for Teachers* (AILST; Ning et al., 2025).

El cuestionario incluía ítems de respuesta cerrada organizados en bloques temáticos, con el fin de recoger información sobre:

- percepción de la utilidad de la IA en educación,
- nivel de preparación docente ante el uso de IA,
- valoración de la estructura y contenidos del curso PAIDEIA,
- actitudes éticas y reflexivas respecto al rol de la IA en los procesos educativos.

La mayoría de los ítems se presentaron en escala Likert de 5 puntos, desde «Totalmente en desacuerdo» hasta «Totalmente de acuerdo», lo que posibilita la medición del grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las afirmaciones planteadas. Asimismo, se incluyeron preguntas sociodemográficas (nivel educativo en el que se ejerce la docencia, años de experiencia, tipo de centro) para permitir análisis

comparativos entre grupos. La estructura del cuestionario favorece la obtención de datos cuantificables y su posterior tratamiento estadístico, coherente con el diseño metodológico descrito previamente. Dado que este estudio constituye un piloto exploratorio, el cuestionario no fue sometido a un proceso formal de validación psicométrica completo: su finalidad principal en esta fase era recoger evidencia preliminar sobre percepciones docentes.

3.2. Muestra

La muestra estuvo conformada por 30 docentes en ejercicio de los niveles de educación primaria, secundaria, formación profesional y docentes universitarios en España, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional, en función de su participación voluntaria en el pilotaje del curso PAIDEIA. La participación estuvo abierta a profesorado de centros educativos públicos, concertados y privados, lo que permitió recoger una diversidad de experiencias y contextos institucionales.

4. RESULTADOS

El análisis realizado sobre los resultados fue de carácter descriptivo y exploratorio, centrado en la obtención de medias y desviaciones típicas de los indicadores, sin aplicación de pruebas inferenciales, dado el tamaño y naturaleza de la muestra.

Así pues, los datos del pre-test evidencian una valoración globalmente positiva del curso PAIDEIA por parte de los participantes. La Tabla 1 presenta las medias agregadas de los indicadores principales de valoración del curso PAIDEIA (n = 30, muestra española).

Tabla 1.

Medias y desviaciones típicas de los indicadores de valoración del curso PAIDEIA (n = 30).

| Indicador principal | Media (1-5) | Desviación típica | Interpretación |
|---|-------------|-------------------|--|
| Claridad y estructura del curso | 3,77 | 1,09 | Valoración positiva, aunque con dispersión elevada (respuestas muy diversas) |
| Relevancia de los contenidos | 4,24 | 0,75 | Alta pertinencia y coherencia del curso |
| Utilidad para el desarrollo profesional | 4,15 | 0,90 | Considerado muy útil, con consenso moderado |
| Equilibrio entre teoría y práctica | 3,82 | 0,73 | Adecuado, aunque con margen de mejora práctica |

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del pre-test PAIDEIA.

En la muestra española ampliada (n=30), las medias se situaron entre 3.77 y 4.24 puntos sobre 5, lo que indica un alto grado de aceptación del enfoque formativo. La utilidad del curso para el desarrollo profesional docente obtuvo una media de 4.15, mientras que la relevancia de los contenidos se valoró con 4.24. Estos resultados sugieren que el profesorado percibe el curso como pertinente para afrontar los retos educativos asociados a la incorporación de la IA en sus aulas.

La claridad y accesibilidad de los recursos alcanzó una media de 3.77, lo que refleja una valoración favorable

de la estructura pedagógica y la organización del material. La usabilidad del entorno del curso también se evaluó positivamente, si bien algunos comentarios cualitativos señalaron la conveniencia de simplificar ciertos elementos de navegación para facilitar el acceso a las actividades por parte de docentes con menor familiaridad tecnológica.

El equilibrio entre teoría y práctica ($M = 3.82$) presenta margen de mejora; si bien la fundamentación conceptual fue apreciada, el profesorado echa en falta un mayor número de ejemplos concretos, demostraciones contextualizadas. Esta tendencia fue especialmente visible entre docentes de primaria y secundaria, quienes manifestaron la necesidad de comprobar cómo se traducen los principios del marco competencial en actividades reales de aprendizaje. En la Tabla 2 se pueden observar las variaciones en las valoraciones del curso PAIDEIA según el perfil profesional del profesorado participante en la muestra española.

Tabla 2.

Medias y desviaciones típicas de los indicadores de valoración del curso PAIDEIA según perfil profesional ($n = 30$).

| Perfil profesional | Claridad | Relevancia | Equilibrio teoría-práctica | Utilidad (desarrollo profesional) |
|--|-------------|-------------|----------------------------|-----------------------------------|
| Docentes de primaria | 3,90 ± 0,80 | 4,20 ± 0,70 | 3,80 ± 0,75 | 4,10 ± 0,85 |
| Docentes de secundaria / FP | 3,20 ± 1,30 | 4,00 ± 1,22 | 3,82 ± 0,73 | 4,00 ± 1,22 |
| Profesorado universitario | 4,33 ± 0,82 | 4,33 ± 0,82 | 3,82 ± 0,73 | 4,33 ± 0,82 |
| Metodólogos de formación docente | 3,80 ± 0,85 | 4,10 ± 0,80 | 3,90 ± 0,65 | 4,00 ± 0,80 |
| Representantes de departamentos de cualificación docente | 3,70 ± 0,60 | 4,10 ± 0,70 | 3,85 ± 0,70 | 4,00 ± 0,60 |
| Media total muestra española ($n = 30$) | 3,77 ± 1,09 | 4,24 ± 0,75 | 3,82 ± 0,73 | 4,15 ± 0,90 |

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del pre-test PAIDEIA.

En relación con las variaciones entre perfiles profesionales, los formadores de profesorado y académicos valoraron de manera especialmente positiva la coherencia teórica y el marco conceptual del curso, mientras que los docentes de aula priorizaron aspectos vinculados a la transferencia práctica y la aplicabilidad inmediata.

En el caso de España, los datos y comentarios abiertos indican una situación característica: el profesorado manifiesta interés y disposición positiva hacia la IA, pero al mismo tiempo expresa incertidumbre sobre cómo integrarla en la práctica cotidiana, debido a la ausencia de políticas claras, orientaciones institucionales y espacios de formación estables en los centros. Esto genera una demanda explícita de acompañamiento pedagógico, más allá del acceso a herramientas.

Asimismo, los docentes participantes señalan que, en sus centros educativos, el debate sobre la IA se encuentra aún en fase inicial y se percibe como un campo emergente que requiere decisiones colectivas, especialmente en relación con criterios de uso, finalidad didáctica y cuestiones éticas. En este sentido, el enfoque crítico y reflexivo del curso fue valorado como un elemento diferenciador y necesario.

Un resultado especialmente significativo es que el 96,9% de las personas participantes manifestó que recomendaría el curso a otros docentes, lo que constituye un indicador sólido de aceptación y de potencial

de transferencia en redes profesionales docentes. Además, los comentarios abiertos destacaron como principales fortalezas del curso su estructura progresiva, la claridad visual de los recursos y el enfoque ético y crítico de la IA. Entre las sugerencias de mejora, la más reiterada fue la necesidad de reforzar la dimensión práctica y de acompañamiento, especialmente mediante ejemplos situados, actividades demostrativas y orientaciones para adaptarlo a distintas etapas educativas.

En conjunto, los resultados señalan que el curso PAIDEIA responde adecuadamente a una necesidad formativa real y es valorado como una propuesta sólida y pertinente para el desarrollo de competencias docentes en IA. Al mismo tiempo, la fase de pre-test sugiere la conveniencia de profundizar en el componente aplicado, incorporando casos de uso, experiencias de aula y orientaciones contextuales, con el objetivo de facilitar la integración efectiva de la IA en prácticas educativas diversas.

5. DISCUSIÓN

Los resultados del pre-test permiten situar el curso PAIDEIA en el contexto de las necesidades formativas actuales del profesorado en España ante la incorporación de la IA en la enseñanza. Tal como se señaló en el marco teórico, la integración de tecnologías basadas en IA exige el desarrollo de competencias docentes específicas, que van más allá del manejo técnico de herramientas, y que incluyen la capacidad de comprender su funcionamiento, analizarlas críticamente y decidir cuándo y cómo emplearlas de manera pedagógicamente fundamentada.

Los datos obtenidos muestran que el profesorado español reconoce la relevancia y pertinencia de este tipo de formación. La alta valoración de la utilidad del curso para el desarrollo profesional y de la relevancia de los contenidos indica que la propuesta formativa responde a una necesidad real y sentida en los centros educativos. El profesorado percibe que la IA comienza a tener presencia tanto en el diseño de recursos didácticos como en herramientas de apoyo al aprendizaje y la evaluación, lo que hace imprescindible contar con marcos de referencia claros que orienten su incorporación responsable en el aula.

No obstante, el resultado ligeramente inferior registrado en la dimensión relativa al equilibrio entre teoría y práctica revela un aspecto clave a reforzar en el desarrollo del curso. Aunque el profesorado valora la claridad conceptual y el enfoque crítico del marco competencial, demanda mayor número de ejemplos situados, actividades concretas y propuestas de aplicación directa adaptadas a las realidades de los centros españoles. Este hallazgo es consistente con investigaciones recientes que señalan que la adopción educativa de la IA depende no solo del acceso a tecnología, sino de la capacidad docente para trasladarla a escenarios didácticos concretos y contextualizados.

Asimismo, se observa que el profesorado con experiencia directa en aula tiende a valorar especialmente los módulos orientados a la integración didáctica y el diseño de actividades, mientras que quienes desempeñan funciones de formación o asesoramiento destacan la importancia del marco conceptual y su potencial para orientar políticas de centro. Esta diferencia no representa una contradicción, sino una complementariedad formativa: el curso PAIDEIA puede fortalecer la práctica en el aula a la vez que contribuye a articular líneas institucionales de integración de la IA.

Un dato especialmente significativo es que la gran mayoría del profesorado afirma que recomendaría el curso a otros docentes, lo que indica no solo aceptación, sino también potencial multiplicador en entornos de desarrollo profesional docente y comunidades educativas.

En conjunto, los resultados confirman que PAIDEIA constituye una respuesta formativa necesaria y oportuna en el contexto educativo español, al proporcionar al profesorado herramientas para comprender y evaluar el

papel de la IA desde una perspectiva pedagógica, crítica y ética. Al mismo tiempo, señalan la importancia de profundizar en la dimensión práctica, incorporando orientaciones situadas y experiencias de aula que faciliten la integración sostenible y humanizante de la IA en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, cabe señalar que los hallazgos de esta fase piloto no solo son relevantes para la formación individual del profesorado, sino que tienen implicaciones para el desarrollo institucional. La integración de la IA requiere no solo competencias docentes, sino también marcos de centro que orienten su uso, mecanismos de seguimiento y espacios de reflexión colectiva. En este sentido, PAIDEIA ofrece una base sólida para la transferibilidad y sostenibilidad de la innovación, favoreciendo que los centros educativos puedan incorporar la IA de manera gradual, contextualizada y alineada con sus proyectos pedagógicos.

En el caso español, esta necesidad de acompañamiento práctico se ve reforzada por el hecho de que la integración de la IA en los centros educativos todavía se caracteriza por una gran variabilidad entre comunidades autónomas y centros, y por la ausencia de directrices sistemáticas sobre su utilización en el aula. La mayoría de los docentes participantes en el pre-test señalaron que la incorporación de la IA depende en gran medida de iniciativas individuales o del interés de equipos concretos, más que de una estrategia institucional explícita. Esta situación subraya la importancia de que la formación docente, como la propuesta por PAIDEIA, no solo desarrolle competencias individuales, sino que contribuya a generar criterios compartidos, marcos de decisión y liderazgo pedagógico en los centros. De este modo, la IA puede integrarse de forma coherente, sostenible y orientada al aprendizaje significativo, evitando tanto la adopción tecnocrática como el rechazo por inseguridad o falta de orientación.

6. CONCLUSIÓN

El proyecto PAIDEIA se sitúa en un momento clave para la educación en España, en el que la irrupción de la IA en la enseñanza demanda nuevas competencias docentes que permitan comprender, evaluar y aplicar de forma crítica y pedagógicamente fundamentada las tecnologías emergentes. La propuesta formativa desarrollada, basada en un enfoque curricular en espiral y articulada a través del AI&Dcomp Framework, ofrece una respuesta estructurada y coherente a esta necesidad, al integrar dimensiones de comprensión tecnológica, reflexión ética y diseño didáctico orientado a la autonomía del alumnado.

Los resultados del pre-test muestran que el profesorado reconoce la relevancia y pertinencia del curso, valorándolo positivamente como herramienta de desarrollo profesional. Al mismo tiempo, señalan la importancia de reforzar la dimensión aplicada, mediante ejemplos situados, actividades concretas y orientaciones prácticas que faciliten la integración de la IA en la actividad docente cotidiana. Esta retroalimentación constituye una guía para la mejora del curso y confirma la necesidad de avanzar hacia propuestas formativas que combinen pensamiento crítico, conocimiento pedagógico y experiencia situada.

PAIDEIA contribuye así a la construcción de un marco de formación docente en IA que no solo capacita para el uso de herramientas, sino que promueve una comprensión crítica y humanizadora de la tecnología en la educación. Este enfoque sitúa al profesorado como protagonista de la transformación educativa, capaz de decidir cómo y para qué integrar la IA, garantizando que su incorporación se realice de forma ética, inclusiva y orientada al aprendizaje significativo del alumnado.

En síntesis, el proyecto no solo forma en IA, sino que forma para pensar y gobernar la IA desde la educación. Y es precisamente en esta capacidad, de reflexión, adaptación y agencia profesional, donde reside su aportación más relevante al futuro de la enseñanza.

7. REFERENCIAS

- Beetham, H., & Sharpe, R. (2019). *Rethinking pedagogy for a digital age: Principles and practices of design* (3rd ed.). Routledge.
- Cabero-Almenara, J., Romero-Tena, R. & Palacios-Rodríguez, A. Evaluation of Teacher Digital Competence Frameworks Through Expert Judgement: the Use of the Expert Competence Coefficient. *J. New Approaches Educ. Res.* **9**, 275–293 (2020). <https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.578>
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, **8**, 75264–75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Castañeda, L., Esteve, F., & Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *RED. Revista de Educación a distancia*, **56**. <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/6>
- Chassignol, M., Khoroshavin, A., Klimova, A., & Bilyatdinova, A. (2021). Artificial intelligence trends in education: A narrative overview. *Procedia Computer Science*, **192**, 1449–1458. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.08.233>
- Dou, A., Xu, W., Li, X., Zhang, S., & Zhang, J. (2025). Artificial Intelligence in Language Learning: Bridging Gaps, Revealing Patterns, and Charting the Future. *International Journal of Distance Education Technologies (IJDET)*, **23**(1), 1-24. <https://doi.org/10.4018/IJDET.385045>
- Emerson, A., Min, W., Azevedo, R., & Lester, J. (2023). Early prediction of student knowledge in game-based learning with distributed representations of assessment questions. *British Journal of Educational Technology*, **54**(1), 40-57.
- Floridi, L., & Taddeo, M. (2021). What is data ethics? *Philosophical Transactions of the Royal Society A*, **379**(2217), 1–13. <https://doi.org/10.1098/rsta.2016.0360>
- Galindo-Domínguez, H., Delgado, N., Losada, D., & Etxabe, J. M. (2024). An analysis of the use of artificial intelligence in education in Spain: The in-service teacher's perspective. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, **40**(1), 41–56. <https://doi.org/10.1080/21532974.2023.2284726>
- Godwin-Jones, R. (2023). Emerging spaces for language learning: AI bots, ambient intelligence, and the metaverse. *Language Learning & Technology*, **27**(2), 6–27. <https://doi.org/10.64152/10125/73501>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Laurillard, D. (2022). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology* (2nd ed.). Routledge.
- Luckin, R. (2018). *Machine Learning and Human Intelligence. The future of education for the 21st century*. UCL Institute of Education Press.
- Ning, Y., Zhang, W., Yao, D., Fang, B., Xu, B., & Wijaya, T. T. (2025). Development and validation of the Artificial Intelligence Literacy Scale for Teachers (AILST). *Education and Information Technologies*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13347-5>

- Pangrazio, L., Sefton-Green, J. Digital Rights, Digital Citizenship and Digital Literacy: What's the Difference?. *J. New Approaches Educ. Res.* 10, 15–27 (2021). <https://doi.org/10.7821/naer.2021.1.616>
- Ramazanoğlu, M., & Akın, T. (2024). AI readiness scale for teachers: Development and validation. *Education and Information Technologies*, 29(6), 6869–6897. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13087-y>
- Selwyn, N. (2024). On the limits of artificial intelligence (AI) in education. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 10, 1–12. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v10.6062>
- Selwyn, N., Hillman, T., Bergviken Rensfeldt, A. et al. Digital Technologies and the Automation of Education – Key Questions and Concerns. *Postdigit Sci Educ* 5, 15–24 (2023). <https://doi.org/10.1007/s42438-021-00263-3>
- Schepman, A. & Rodway, P. (2020). *Initial validation of the General Attitudes towards Artificial Intelligence Scale (GAAIS)*. Computers in Human Behaviour Reports, 1, 100014. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2020.100014>
- Schepman, A., & Rodway, P. (2022). The General Attitudes towards Artificial Intelligence Scale (GAAIS): Confirmatory validation and associations with personality, corporate distrust, and general trust. *International Journal of Human–Computer Interaction*, 38(16), 1526–1539. <https://doi.org/10.1080/10447318.2022.2085400>
- UNESCO. (2021). *AI and education: Guidance for policy-makers*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709>
- UNESCO. (2024). *La inteligencia artificial generativa en la educación: Documento de reflexión*. <https://www.unesco.org/es/articles/la-inteligencia-artificial-generativa-en-la-educacion-documento-de-reflexion-de-sra-stefania>
- Williamson, B. (2020) 'New digital laboratories of experimental knowledge production: Artificial intelligence and education research'. *London Review of Education*, 18 (2): 209–220. <https://doi.org/10.14324/LRE.18.2.05>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators?. *International journal of educational technology in higher education*, 16(1), 1-27.

