

LA COMPETENCIA ESCRITA DE ALUMNOS DE PROGRAMAS BILINGÜES Y NO BILINGÜES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

DANIEL MADRID / SILVIA CORRAL ROBLES

Resumen:

Esta investigación se centra en el análisis de la producción escrita de tres grupos de estudiantes de 4º de educación secundaria (16 años) que han seguido el programa bilingüe andaluz de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) en comparación con otros tres grupos, de la misma ciudad y del mismo nivel, que han cursado los estudios en la lengua materna (español) y la segunda (inglés) como asignatura curricular. Los resultados muestran que la puntuación media de los textos escritos en lengua inglesa por los alumnos de AICLE supera la de inglés como lengua extranjera en más de tres puntos en una escala de 0 a 10 y que el alumnado de esta última recurre más a la lengua materna para resolver su falta de competencia en la segunda lengua y se ve más afectado por las interferencias de la materna que los del colectivo AICLE.

Abstract:

This study focuses on the written production of three groups of CLIL (Content and Language Integrated Learning) students in the fourth year of secondary school (sixteen-year-olds), compared with the written production of three groups of EFL (English as a Foreign Language) students. All of the groups are from the same city and are enrolled in the same academic level. The CLIL groups have followed Andalusia's bilingual program of Integrated Learning of Content and Foreign Languages (AICLE), while the EFL students have taken their secondary school subjects in their native language (Spanish) and have studied English as a separate subject in the curriculum. The results show that the average evaluation of the CLIL students' written production in English is more than three points higher (on a scale from zero to ten) than the EFL students' average score. In addition, the EFL students turn more to their native language to handle their lack of competence in English, and are more affected than the CLIL students by interference from their native language.

Palabras clave: bilingüismo, educación bilingüe, lengua materna, segunda lengua, enseñanza del inglés, escritura.

Keywords: bilingual education, native language, second language, teaching English, writing.

Daniel Madrid y Silvia Corral Robles: profesores de la Universidad de Granada, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Miembros del grupo de investigación de la Junta de Andalucía HUM 457. Universidad de Granada, Campus de Cartuja s/n, 18071, Granada, España. CE: dmadrid@ugr.es; silviacr_31@hotmail.com

Planteamiento del problema

En los últimos años, la Unión Europea le ha concedido gran importancia al aprendizaje de las lenguas extranjeras y ha impulsado políticas lingüísticas y educativas dirigidas a la potenciación de su estudio, con especial atención al fomento del multilingüismo. Con ello, ha pretendido paliar los déficits lingüísticos que la sociedad europea presenta y convertir la diversidad lingüística en una realidad cada día más cercana (Consejo de Europa, 2001).

Dichas políticas han favorecido el desarrollo de numerosos proyectos lingüísticos y programas educativos relacionados con el bilingüismo en los diferentes contextos escolares. Un enfoque metodológico que ha destacado en los últimos años es el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), es decir, el uso de una lengua extranjera (mayoritariamente, el inglés) para enseñar los contenidos de las asignaturas curriculares o parte de ellas, al mismo tiempo que se aprende dicha lengua (Marsh, 1994).

Como han indicado Pérez Cañado (2016) y Lasagabaster y Doiz (2016), aunque estos programas se acogieron con gran entusiasmo y euforia en la primera década del siglo XXI, sobre todo en Europa, en los últimos años esta confianza ha ido disminuyendo tras la actitud crítica que han adoptado numerosos autores como Bruton (2011a, 2011b, 2013, 2015); Pérez Cañado (2012) y Paran (2013), entre otros.

Nuestra investigación se desarrolla a partir de este punto de partida con la intención de estudiar el efecto del enfoque metodológico AICLE sobre la competencia escrita de los estudiantes de 4º de educación secundaria que siguen estos programas, en comparación con la competencia escrita que desarrollan los alumnos, del mismo curso, de programas no bilingües donde se estudia el inglés como lengua extranjera (ILE). Como ha indicado Dalton-Puffer (2011), debemos conocer si los estudiantes de AICLE son mejores que los de ILE y qué efecto ejerce este enfoque en las competencias, habilidades y destrezas que desarrollan con la lengua usada para la instrucción curricular. Evidentemente, estos resultados son de especial relevancia para las autoridades educativas ya que se necesitan estudios que pongan de manifiesto la posible superioridad del enfoque AICLE sobre el de ILE y que puedan justificar las decisiones futuras de política educativa que se dirijan hacia la potenciación de unos u otros programas en función de su eficacia y de los resultados que se obtienen.

Antecedentes y fundamentos teóricos

Aunque con frecuencia se habla de monolingüismo y bilingüismo, como bien indican González, Guillén y Vez (2010), el concepto de países monolingües en términos absolutos es inexistente en la actualidad. Esto se debe a la diversidad lingüística y cultural a la que gran parte de la población se encuentra expuesta. Esta situación ha provocado que el bilingüismo o el plurilingüismo sean la norma y no la excepción.

Bilingüismo y educación bilingüe

La definición del término bilingüismo conlleva una dificultad intrínseca debido a la complejidad de dicho término. De hecho, la literatura recoge un amplio abanico de definiciones que han evolucionado en el tiempo de la mano de diferentes autores; la tradicional considera que un individuo es bilingüe cuando controla a la perfección ambas lenguas y su competencia es parecida a la de un nativo (Bloomfield, 1933; Haugen, 1953; Diebold, 1961; Macnamara, 1967). Sin embargo, esta definición se ha matizado en años posteriores introduciendo la noción de *grado de bilingüismo* (Hakuta, 1986; Valdés y Figueroa, 1994; Mohanty y Perregaux, 1997; Madrid y Hughes 2011; Cook, 2012). Es decir, se entiende como individuo bilingüe aquel que posee un grado considerable de competencia en el proceso de adquisición de una segunda lengua.

En un sentido bastante amplio, se puede definir la educación bilingüe como la implantación de programas docentes que se caracterizan por el uso de dos lenguas para la instrucción de diferentes materias curriculares. Los programas de educación bilingüe (Andersson y Boyer, 1978) comenzaron a implantarse en Canadá en los años sesenta (Cummins y Swain, 1986) como respuesta a un problema de origen lingüístico y cultural desarrollado en fronteras americanas vecinas (Pérez-Cañado, 2012).

Este concepto fue adaptado a las necesidades europeas a través de la introducción del enfoque AICLE (conocido en inglés como CLIL) con el fin de abarcar la diversidad lingüística y cultural que este continente presenta y, a su vez, conseguir una educación multilingüe para sus ciudadanos con unos objetivos funcionales (Pérez Cañado, 2012; Gallardo del Puerto, Gómez Lacabex y García Lecumberri, 2009). Es decir, no se pretende crear hablantes multilingües equilibrados como bien indica Fortanet-Gómez (2013) sino que adquieran unas competencias y habilidades con las que satisfagan sus necesidades comunicativas.

En los últimos años y, dada la polémica suscitada en torno a la efectividad de los programas bilingües, se han llevado a cabo varios meta-análisis de enorme relevancia (Genesee, Lindholm-Leary, Saunders y Christian, 2006; Krashen y McField, 2005; Rolstad, Mahoney y Glass, 2005; Slavin y Cheung, 2005, Bruton, 2011a, 2011b y 2013). A pesar de los detractores, no faltan autores que demuestren las ventajas de los programas de educación bilingüe, entre los que podríamos mencionar, en el plano internacional, a Hakuta (1986), Krashen (1996, 1999), Krashen y McField (2005), Cummins (1981, 1989), Greene (1997), Genesee (1987, 1994) y Riagáin y Lüdi (2003). En España, podríamos mencionar, entre otros, a Cenoz (2005), Etxeberria (2003) Lasagabaster (2000, 2008), Siguán (1992, 1996, 2001), Madrid y Hughes (2011), Pérez Cañado (2012) y Marsh, Pérez Cañado y Ráez Padilla (2015).

La competencia escrita

La composición escrita implica plasmar las ideas de los sujetos en un texto escrito teniendo en cuenta la gramática, el léxico, la estructura y las reglas discursivas de la lengua que se usa (Nunan, 1991; Alacaraz Varó, 2000; Palmer Silveira, 2001; McLaren, Madrid y Bueno, 2005). Es decir, los aprendices, para adecuarse al registro escrito de una lengua añadida, deben haber desarrollado una considerable competencia lingüística, discursiva, sociolingüística y estratégica.

Sin embargo, como bien indica Harris (2001), este ámbito ha pasado a ser un foco de atención muy importante en el estudio de la L2, encontrándonos con una rica compilación literaria, entre la que se podrían citar importantes autores como Chelala (1981), Hedge (1988), Kroll (1990), Reid (1993), Leki (1992), Silva, Brice y Reichelt (1999), Grabe y Kaplan (1996), Hyland (2003), Ferris y Hedgecock (2005), Leki, Cumming y Silva (2008), entre otros. De hecho, autores como Raimés (1983), Porte (1996) o Grauberg (1997) indican que la habilidad de la escritura consolida y refuerza el lenguaje oral aprendido, así como las estructuras gramaticales. Es por ello que se debe seguir investigando en esta destreza, a veces descuidada.

La competencia escrita forma parte de la *competencia comunicativa* de las personas (Hymes, 1972; Savignon, 1972; Widdowson, 1978; Canale y Swain, 1980; Canale, 1983; Bachman, 1990; Kohonen, Von Essen y Klein-Bradley, 1985; Consejo de Europa, 2001). De hecho, escribir es un proceso que requiere

un esfuerzo cognitivo complejo (Graham, Harris y Mason, 2005; Nunan, 2002; Nemati, 2007) y en el que intervienen múltiples factores y competencias (Manchón, 2011). Para producir cualquier *output* lingüístico es necesario atender ciertas reglas lingüísticas relacionadas con el léxico, los aspectos gramaticales y ortográficos. Del mismo modo, se deben tomar importantes decisiones en cuanto a la adecuación textual, desde ajustarse al género lingüístico demandado, y todo lo que esto conlleva, hasta la elección del registro adecuado (Llinares, Morton y Whittaker, 2012). Debemos tener presentes los aspectos sociolingüísticos y, con ello, los aspectos retóricos de la lengua meta. En definitiva, con esto ponemos de relieve la complejidad de este proceso y la importancia de abarcar las diferentes competencias que intervienen en esta habilidad (Corral Robles, 2017).

Para el análisis de la competencia escrita nos hemos basado en el modelo de Canale (1983), que incluye cuatro subcompetencias: *lingüística o gramatical* (léxico, morfología, sintaxis y ortografía), *discursiva* (cohesión y coherencia; organización de los textos, retórica), *sociolingüística* (registro y dialecto, funciones comunicativas) y *sociocultural* (referencias culturales) tomando como objeto de análisis las producciones escritas de los alumnos de 4º de ESO.

Hipótesis y objetivos del estudio

Como objetivo general de esta investigación nos hemos propuesto estudiar el nivel de competencia, en la producción escrita, que consiguen los estudiantes de 4º de educación secundaria obligatoria y el efecto que los programas de ILE y AICLE producen en su competencia escrita con la lengua inglesa. Partimos de la hipótesis inicial de que los alumnos que siguen un programa bilingüe (AICLE) tienen mejores niveles de competencia lingüística y comunicativa en la producción escrita que quienes siguen el programa tradicional que incluye el inglés como asignatura curricular (ILE).

Objetivos específicos

Del objetivo general derivan los siguientes objetivos específicos:

- 1) Conocer el nivel de *competencia global* en la producción de textos escritos en inglés como segunda lengua que desarrollan los estudiantes de habla hispana de programas bilingües y no bilingües, al final del periodo de educación secundaria obligatoria (4º de ESO, 16 años).

- 2) Analizar la *competencia lingüística* determinando la frecuencia y la naturaleza de los errores cometidos por ambos colectivos en relación con la *competencia léxica, gramatical y ortográfica*.
- 3) Analizar la *competencia discursiva* identificando el nivel de *coherencia, cohesión y adecuación textual* en las producciones escritas de los colectivos objetos de estudio.
- 4) Analizar la *competencia sociolingüística y cultural* de los textos del alumnado objeto de estudio para comprobar si han adquirido determinadas pautas culturales inglesas en su discurso escrito.

Metodología de la investigación

En esta investigación, hemos adoptado un diseño empírico-descriptivo combinado la metodología de investigación cuantitativa y cualitativa. Para el análisis cuantitativo de los datos se ha usado el programa SPSS 20 y para el cualitativo se ha realizado un análisis minucioso de los textos teniendo en cuenta las variables que se indican en la figura 1 (como se verá más adelante), aplicando un diseño descriptivo a través del análisis de errores, que detallamos en los apartados posteriores.

Muestra

Para ese estudio se llevó a cabo un muestreo no probabilístico por conveniencia eligiendo tres centros que siguen el Programa de Bilingüismo Andaluz y que aceptaron participar en el estudio. La muestra estuvo formada por 98 participantes de programas de AICLE (53 chicos y 45 chicas), y 105 alumnos de programas no bilingües (ILE), aunque estudiaban el inglés como lengua extranjera en el currículo de secundaria (51 chicos y 54 chicas), todos ellos nativos de español y pertenecientes al curso de 4º de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) (16 años) de tres centros educativos públicos de Granada. Por tanto, el colectivo de ILE seguía un programa tradicional donde el alumnado recibe todas las clases en su lengua materna, exceptuando la asignatura de inglés, que se estudia como materia curricular con unas tres horas de clase semanales. Por su parte, el colectivo AICLE seguía un enfoque metodológico basado en la integración de contenidos curriculares y en el aprendizaje de la segunda lengua (el inglés) utilizada como lengua vehicular de enseñanza. Por tanto, la distribución de horas dedicadas al inglés difiere entre ambas líneas metodológicas, en concreto los participantes del colectivo AICLE recibieron un total de unas

1,680 horas al finalizar la etapa de ESO; mientras que el de ILE recibió un total de 805 horas.

Instrumento empleado para la recolección de los datos

La prueba de expresión escrita utilizada para este estudio fue diseñada, validada y aplicada en un estudio similar (Madrid y Hughes 2011; Hughes y Madrid 2015). Se trata de una prueba de composición escrita donde los estudiantes debían redactar tres tipos de textos:

- 1) de *escritura social*: responder a un correo electrónico, con una extensión mínima de 30 palabras;
- 2) de *escritura creativa*: contar una historia corta con un mínimo de 60 palabras; y
- 3) f uno de *escritura institucional*: emitir una opinión personal sobre un acontecimiento escolar con un mínimo de 30 palabras.

Para validar el instrumento utilizado en la recolección de datos se llevó a cabo la triangulación dialéctica (Flick, 2002). Para este fin, dos investigadores y un profesor de cada uno de los colegios donde se aplicaron las pruebas validaron el test y seleccionaron las tareas en función de su pertinencia (adecuación con los objetivos de la investigación), claridad (con enunciados que no induzcan a error), coherencia (con una relación lógica) y relevancia (tareas significativas y de utilidad para los objetivos de investigación). En estas pruebas, el índice de concordancia entre los expertos participantes en el proceso de validación fue de 89%, lo cual es un buen indicador de la estabilidad y consistencia interna del instrumento utilizado.

Procedimiento de análisis de datos

El análisis de datos cuantitativos y los cálculos estadísticos que hemos efectuado para este trabajo han sido llevados a cabo con el programa SPSS 20. Hemos calculado los estadísticos descriptivos básicos (media y desviación típica) y posteriormente, dado que la distribución de las puntuaciones es no paramétrica, hemos aplicado el test U de Mann Whitney para comprobar si las diferencias encontradas entre el colectivo de ILE y AICLE son significativas ($p \leq 0,05$).

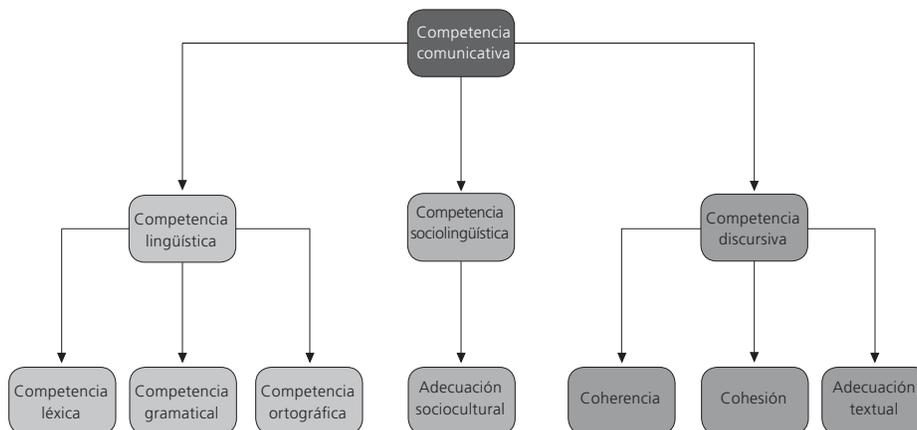
El análisis cualitativo de datos ha seguido un proceso deductivo-inductivo. El procedimiento deductivo comienza con la revisión de la literatura

existente en este campo, realizada en las primeras fases de la investigación, cuya técnica utilizada fue el análisis de contenido o codificación. En concreto, la principal fuente de información ha sido Canale y Swain (1980) que nos ha permitido establecer las primeras categorías del sistema. A partir de esta clasificación, procedimos a realizar la primera aplicación de las categorías establecidas en las producciones escritas comenzando, de este modo, el proceso de carácter inductivo con el fin de conocer si dicha clasificación se adecuaba a la naturaleza de la investigación. Este proceso inductivo se llevó a cabo a través del programa informático N-vivo en su versión 11, permitiéndonos la creación, modificación y eliminación de categorías. De esta forma, pudimos organizar la información perteneciente a nuestro *corpus* textual, formado por un total de 609 textos, una abundante cantidad de información que requería de un elevado grado de sistematización y organización para su óptimo tratamiento.

Dicha clasificación fue sometida a un proceso de validación por juicio de expertos empleando los criterios que hemos indicado anteriormente. El resultado final es una clasificación creada a partir de diversas aplicaciones vía deductiva-inductiva que se adecua perfectamente a la naturaleza de la investigación (figura 1).

FIGURA 1

Competencias comunicativas adheridas al estudio de la competencia escrita (Corral Robles, 2017:120)



El proceso de análisis se divide en dos partes donde se han utilizado dos programas informáticos diferentes. La primera pretende dar respuesta a los objetivos específicos relacionados con las competencias lingüística y discursiva; la segunda, resolver la competencia sociolingüística.

La primera parte se ha llevado a cabo a través de un análisis de errores conocido, en inglés, como SFL EA (Vazquez, 1991; Bueno, Carini y Linde, 1992) que se realizó junto con el de datos N-vivo-11. La segunda fue con el análisis de la unidad-t que pretende atender el componente retórico contrastivo (Kaplan, 1966,1984). Dicho análisis se ha realizado con el programa informático conocido como L2SCA, L2 Syntactic Complexity Analyzer (Lu, 2010) que es una herramienta que permite medir la complejidad sintáctica de los textos escritos en inglés como segunda lengua a través de la identificación de 11 unidades de medida (Hunt, 1970) (tabla 1).

TABLA 1
Medidas sintácticas simples usadas en el análisis de la unidad-t

Estructuras sintácticas	Código
Oración (Sentence)	S
Frase verbal (Verb Phrase)	VP
Frase u oración (Clause)	C
Unidad- t (T-unit)	T
Oración subordinada (Dependent Clause)	DC
Unidad-t compleja (Complex T-unit)	CT
Oración coordinada (Coordinate Phrase)	CP
Oración nominal (Complex Nominal)	CN
Longitud media de frase (Mean Length of sentence)	MLS
Longitud media de unidad-t (Mean Length of T-unit)	MLT
Longitud media de oración (Mean Length of clause)	MLC

Fuente: Lu (2010), adaptación personal.

Lo anterior nos permite conocer cómo los estudiantes objeto de estudio construyen sus textos en inglés y cómo organizan los patrones textuales identificando si han adquirido o no determinadas pautas culturales inglesas basándonos en la retórica contrastiva de Kaplan (1966, 1984). Según este autor, cada lengua y cultura tiene un estilo oracional y una organización a nivel de párrafos propia y, por tanto, cada cultura tiene unas expectativas particulares al respecto. Basándonos en este estudio, los escritores de habla española tienden a estructurar sus textos de un modo más complejo caracterizado por la creación de oraciones largas, un estilo adornado y el uso de rodeos para llegar a la idea principal; mientras que los escritores ingleses crean oraciones más directas y cortas.

Resultados y discusión

En relación con el nivel global de producción escrita de los colectivos ILE y AICLE hemos encontrado que el nivel medio del alumnado de AICLE es de 7.24, mientras que en el estudiantado de ILE la nota media es 3.8. Estos valores se obtuvieron aplicando una escala de 1 al 10 para evaluar las tres partes del test y considerando las variables descritas en los objetivos específicos. Como se puede observar, existe por tanto una diferencia de más de 3 puntos entre el nivel medio de ambos colectivos. Estas diferencias son significativas a favor del grupo de AICLE ($p=.00$, $Z=-7.778$).

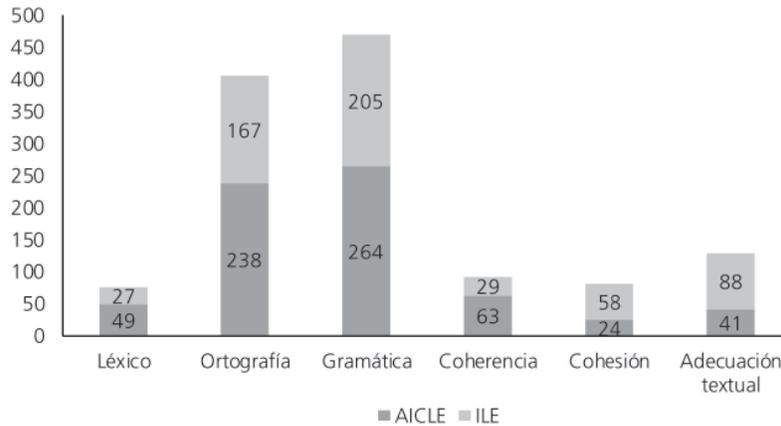
Respecto al análisis de errores, la primera fase del análisis de datos que se ha llevado a cabo con el programa informático N-vivo-11 engloba las competencias *lingüística* y *discursiva* que representan dos objetivos específicos de este estudio. Atendiendo a ambas categorías en el total de los participantes de ambos colectivos, se han contabilizado 1,263 errores; en concreto, 960 pertenecen a la competencia lingüística que está compuesta por tres categorías: léxico, ortografía y gramática. En cuanto a la discursiva, se han contabilizado 303 errores de coherencia, cohesión y adecuación textual (Corral Robles, 2017).

Competencia lingüística

Si nos adentramos en los resultados de una forma más detallada, la categoría competencia lingüística que se centra en los aspectos formales de la lengua y la capacidad de utilizarlos (Canale, 1983; Consejo de Europa, 2001) se compone de las competencias siguientes.

FIGURA 2

Frecuencia de errores encontrados en las categorías pertenecientes a la clasificación realizada en este estudio (Corral Robles, 2017:195)



Competencia léxica

Esta categoría se asocia con el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad de usarlo adaptándose de forma adecuada al registro que cada situación demanda (Consejo de Europa, 2001). Sin embargo, en nuestro análisis de errores hemos detectado la falta de adecuación léxica en relación con el contexto en el que el vocabulario se encontraba inserto, tal y como se puede observar en los siguientes ejemplos (Corral Robles, 2017:210):

Colectivo AICLE – Estudiante 03 FG B

“I cooked lozenges” – [I took lozenges]

Colectivo ILE – Estudiante 01 FG M

“to win money” – [to earn money]

Estos ejemplos muestran las elecciones léxicas realizadas por dos estudiantes de ambos colectivos, las dos son gramaticalmente correctas, sin embargo, el vocabulario utilizado no era el apropiado causando cierta dificultad para su entendimiento (Boonyasaquan, 2006). Dichas desviaciones han sido provocadas en el caso del colectivo ILE por interferencia de la lengua

materna (español); mientras que en el caso del colectivo AICLE por su falta de competencia en la L2.

En la totalidad del *corpus* textual se ha podido observar la tendencia del colectivo ILE a usar la lengua materna como recurso con el fin de compensar la brecha lingüística que presentan y, de este modo, conseguir el éxito comunicativo (Kremer y Koppe, 2007).

Competencia gramatical

Esta competencia abarca el conocimiento del sistema gramatical y la capacidad de ponerlo en práctica con eficacia y se ha analizado teniendo en cuenta los errores encontrados en tres aspectos diferentes (Corral Robles, 2017:219):

Aspectos gramaticales

Colectivo AICLE – Estudiante 05 FL B

“I break a leg and a arm. But now I’m good” – [*I broke a leg and an arm, but I am ok now*]

Colectivo ILE – Estudiante 22 FL M

“I didn’t wanted” – [*I didn’t want*]

Estructura

Colectivo AICLE – Estudiante 11 FG B

“you’re doing karate?” – [*Are you doing Karate?*]

Colectivo ILE – Estudiante 19 FL M

“is more elegant” – [*It is more elegant*]

Aspectos morfosintácticos

Colectivo AICLE – Estudiante 12 FG B

“at Monday” – [*on Monday*]

Colectivo ILE – Estudiante 07 FL M

“angry of that” – [*angry about that*]

Como se puede apreciar en la figura 2, la competencia gramatical ha sido la categoría que mayor número de desviaciones presenta. En cuanto a los errores encontrados en relación con los aspectos gramaticales se ha podido

apreciar la dificultad que encuentran algunos estudiantes para usar el pasado simple. Del mismo modo, se ha observado que las desviaciones, en cuanto a las formas verbales ocurren principalmente por analogía y desarrollo lingüístico.

En segundo lugar, en relación con la estructura, se ha podido observar en ambos colectivos que la mayor parte de los errores se debe a la transferencia de la lengua materna. Finalmente, en cuanto a los aspectos morfosintácticos detectamos un origen de error tanto interlingüístico como intralingüístico por parte de ambos colectivos, como se observa en los ejemplos anteriores. Sin embargo, debemos destacar que en el colectivo ILE, el origen interlingüístico, es decir, la interferencia de la lengua materna se antepone al conflicto con la lengua meta. Del mismo modo, se ha observado claramente la dificultad que entraña para los estudiantes de este colectivo distinguir los distintos tipos de pronombres.

Competencia ortográfica

Esta competencia se encuentra relacionada con la percepción y la producción de los símbolos gráficos de la lengua escrita (Consejo de Europa, 2001). Por tanto, se compone de la puntuación y de la ortografía en sí misma. En el análisis de errores se han detectado desviaciones en el uso de la coma, el punto y el signo de exclamación. En cuanto a la ortografía en sí misma se han detectado errores producidos en las vocales y consonantes (Corral Robles, 2017: 211):

Ortografía

Colectivo AICLE – Estudiante 05 FG M

“*I have brouken them*” – [*I have broken them*]

Colectivo ILE – Estudiante 07 FG M

“*once a pon a time*” – [*once upon a time*]

Puntuación

Colectivo AICLE – Estudiante 22 FL B

“*my parent, drove the car*” [*my father drove the car*]

Colectivo ILE – Estudiante 07 FL M

“*I like karate too, it’s exciting, but two weeks ago, I left*” [*I like karate too, it’s exciting. However, I left the karate school two weeks ago*]

Esta categoría es la segunda donde se ha encontrado un mayor número de errores. En ambos colectivos, las causas de las desviaciones provocadas en relación con la ortografía en sí misma se ha debido a: la confusión con la pronunciación de la palabra y su forma escrita, por confusión o desconocimiento de la lengua meta y por interferencia de la materna. En cuanto a la puntuación se ha observado que las razones del uso inapropiado de los signos han sido utilización innecesaria del signo exclamación: a principio de oración, al final de una oración enunciativa y en la posición central de la oración.

Competencia discursiva

Se define como la habilidad de construir frases y oraciones de modo que se formulen unidades lingüísticas coherentes, bien formadas, significativas y adecuadas al contexto (Canale, 1983; Consejo de Europa, 2001). Dentro de la competencia discursiva distinguimos tres categorías en nuestro análisis (Corral Robles, 2017:199):

Coherencia

Se define como un elemento externo e independiente al texto, pues deriva del proceso de interpretación y decodificación que el lector lleva a cabo. En nuestro estudio, detectamos varios casos de falta de coherencia.

Colectivo AICLE – Estudiante 15 FG M

“it was a friend’s house and I drank but the policeman was here.” [I was having a drink at my friend’s house when the policeman arrived]

Colectivo ILE – Estudiante 20 FL M

“In my opinion is the uniforms a not necessary shoes but I’m not became school uniforms” [In my opinion, uniforms are not necessary for school. I do not have to wear school uniforms, though]

En los ejemplos anteriores se puede observar que en ambos colectivos existe una desorganización de ideas lo que impide la progresión textual. Esto sucede mayormente debido a la confusión por problemas gramaticales y de elección de léxico que afecta a la coherencia y, por tanto, en cierta medida al proceso de decodificación que llevan a cabo los lectores (Hughes y Madrid, 2015).

Cohesión textual

Se manifiesta a través de las relaciones lógicas que se establecen para expresar las ideas. Uno de los elementos que ayuda a que estas relaciones lógicas se alcancen es el uso de las conjunciones.

Colectivo AICLE – Estudiante 03 FL B

“when I have time I play basketball I have just finished the league, I don’t play now” [In my free time, I play basketball. However, the league season is over, that is why I don’t play now]

Colectivo ILE – Estudiante 07 FL M

“I don’t want to wear school uniforms we can go to school with our clothes the uniforms are ugly” [I don’t want to wear school uniforms as they are ugly. I would like to wear casual clothes instead]

Como se puede observar en los ejemplos anteriores, no se ha hecho uso de estos relacionantes, lo que afecta de manera inequívoca a la calidad de los escritos. En el análisis global de las producciones escritas de ambos colectivos se ha observado una escasez de relacionantes. Este fenómeno es más acusado en el ILE, donde no le dan continuidad al texto, sino que van saltando de unas ideas a otras sin relacionarlas ni darle al texto la fluidez y consistencia que requiere (Hughes y Madrid, 2015). En general, los relacionantes que utilizan ambos colectivos con mayor frecuencia para tejer el texto de forma cohesiva son las conjunciones aditivas y causales.

Adecuación textual

Se trata de la adaptación textual a una situación comunicativa específica. Esta adecuación debe respetar ciertos criterios con referencia al tema, al destinatario y al canal de producción o transmisión del texto, así como a la relación interpersonal entre los interlocutores y la intención del emisor. En nuestro estudio se ha detectado la falta de adecuación textual, principalmente en el género discursivo del correo electrónico, tanto por parte del colectivo ILE como del AICLE. La mayoría de los participantes presentaron algún problema para cubrir con éxito la estructura paratextual del mensaje; sin embargo, no presentaron graves dificultades para adecuarse a los géneros discursivos de la historia corta y la opinión personal.

Colectivo ILE – Estudiante 23 FL B

[I have just started to do karate too! Yes I love it! It's the best sport I ever seen. I go every Monday and Wednesday. Well, I used to reed but now I usually go shopping! See you soon.]

En el ejemplo anterior, se puede observar cómo se encuentra únicamente el cuerpo del mensaje (en las 36 primeras palabras) y la despedida (en las tres últimas) cuando deberían de haber introducido el mensaje con un saludo [*Hi Michael*] y unas frases introductorias [*how are you doing? I am glad you started karate lessons*], para pasar al cuerpo del mensaje seguido de una despedida [*Hope everything is ok with you*] y la firma final [*Best wishes, Sam*].

Competencia sociolingüística

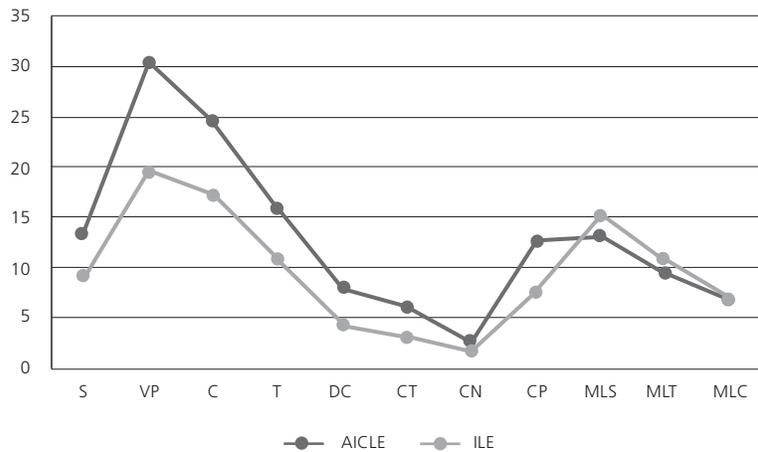
La competencia sociolingüística se basa en el conocimiento de las reglas sociales y pautas culturales que permiten que las intervenciones lingüísticas sean adecuadas a los contextos (Canale, 1983; Pastor Cesteros, 2004). El dominio de esta competencia permite a los estudiantes de una segunda lengua, además de conocer su código lingüístico, ser capaces de actuar a nivel comunicativo adecuadamente dentro de una cultura diferente.

En nuestro estudio pretendíamos conocer el modo en que los estudiantes de habla española construyen sus escritos en inglés con el fin de observar si han adquirido o no las pautas culturales inglesas. Como avanzábamos anteriormente, nos basamos en el enfoque de Kaplan (1984) para interpretar los resultados del análisis de la unidad-t. Por tanto, tras la revisión de los textos previa al análisis de datos realizado en el programa informático L2SCA hemos detectado que ambos colectivos tendían a escribir frases y oraciones largas encadenando incluso ideas diferentes. Esto se conoce en inglés como “*run-on sentences*” o “*sentence-long paragraph*”. Sin embargo, debemos destacar que este tipo de oraciones largas y encadenadas, como se puede observar en el ejemplo siguiente, han sido encontradas de forma más frecuente en el colectivo ILE (Corral Robles, 2017:183).

ILE-4: *[In my opinion I don't want the school uniforms because I don't like to see all the people in the school with the same clothes is a little pessimistic but I think is not too difficultat to choose the clothes that you're going to wear next day.]*

Estos datos fueron confirmados a través de los resultados obtenidos en el programa informático L2SCA (Lu, 2010), como se puede observar en la figura 3:

FIGURA 3
Medidas sintácticas de las producciones escritas en ambos colectivos obtenidas en L2 Syntactic Complexity Analyzer



La figura 3 nos muestra los índices básicos de madurez sintáctica obtenidos en las producciones escritas de los estudiantes objeto de estudio, donde se puede observar el valor medio de cada medida en cada colectivo. En vista de los resultados y, como se puede apreciar en el gráfico, las diferencias entre ambos colectivos no son muy pronunciadas. No obstante, debemos señalar que en el caso del AICLE, el número de oraciones (s) y unidades- τ (τ) es mayor que en el colectivo ILE, mientras que si se observa la longitud media de frase (MLS) sucede lo contrario. Estos son indicativos de que el colectivo AICLE escribe un mayor número de oraciones, pero con una longitud media menor, lo que significa que se adaptan de forma más adecuada a las pautas culturales inglesas donde las oraciones son más cortas y presentan una línea más directa que el colectivo ILE (Corral Robles, Madrid y González-Gijón, 2017).

Conclusiones

Los resultados obtenidos en este estudio sobre los objetivos planteados, nos permiten extraer las siguientes conclusiones (Corral Robles, 2017):

- 1) En cuanto al nivel de inglés del alumnado, queda claramente demostrado que el de la producción escrita de textos de tipo social, creativo e institucional es mucho mayor en el alumnado de programas bilingües que en el de no bilingües, que estudia la L2 como asignatura curricular durante unas tres horas semanales. Hemos encontrado una diferencia de más de tres puntos (sobre diez) en la calificación media, lo cual demuestra la superioridad de los programas AICLE sobre los de ILE. Se cumple la hipótesis general de la que hemos partido, es decir, que el nivel de inglés (lengua usada para la instrucción curricular) del alumnado de AICLE supera considerablemente al de ILE.
- 2) Respecto de la competencia lingüística (léxica, gramatical y ortográfica), tras analizar los textos de ambos colectivos, hemos podido constatar que, en la categoría *competencia léxica*, la frecuencia de errores del colectivo ILE es mayor que la del AICLE. En cuanto a *competencia gramatical*, se ha podido observar de igual modo que los errores de este tipo cometidos por el colectivo AICLE representan una cifra menor que el ILE. Esto nos indica que existe una diferencia relevante entre ambos colectivos a favor del AICLE. Además, el ILE utiliza de forma consistente y, con mayor frecuencia, su conocimiento de la lengua materna para cubrir la brecha lingüística en la lengua meta, usando palabras del español como estrategias de compensación por su falta de competencia en la L2 (Oxford, 1990), reflejando un nivel inferior al del colectivo AICLE. Tras analizar la competencia ortográfica, hemos podido constatar que, en relación con la puntuación, ambos colectivos presentan errores a nivel básico. Sin embargo, también existe una diferencia significativa a favor del AICLE en cuanto a la ortografía en sí misma.
- 3) En la *competencia discursiva* (coherencia, cohesión y adecuación textual), tras el análisis de los datos se ha podido observar que en ambos colectivos prima la desorganización de ideas y la falta de flexibilidad léxica. Sin embargo, esta deficiencia ha sido más notoria en el ILE. En cuanto a la categoría *cohesión*, se ha observado que, en general, existe una baja frecuencia de uso de recursos cohesivos. No obstante, se debe destacar que el colectivo ILE no presenta en la mayor parte de los casos la continuidad y la consistencia necesaria que un texto requiere (Hughes y Madrid, 2015). Finalmente, en torno

a la *adecuación textual*, se ha podido apreciar que ambos colectivos presentan dificultades para adecuarse a la estructura paratextual del género discursivo “e-mail”. No obstante, sí han sabido atenerse a las características específicas de los géneros discursivos restantes: la historia corta y la opinión personal.

- 4) Respecto de la *competencia sociolingüística* del alumnado en los textos escritos se puede concluir que, en primer lugar, existe una transferencia de la lengua materna en la organización y el estilo de los párrafos presentados por ambos colectivos. En segundo, podemos comentar que las producciones escritas de los dos grupos tienden, por tanto, a reflejar las pautas culturales españolas, sin embargo, es más notorio en el correspondiente a ILE. Aunque no existe una diferencia relevante entre ambos, el colectivo AICLE tiende a adaptarse mejor a la estructura discursiva de la lengua inglesa (Corral Robles, Madrid y González-Gijón, 2017).

Tras los resultados y las conclusiones extraídas de este estudio y, como hicimos constar en Madrid y Madrid Manrique (2015), podemos afirmar que el enfoque AICLE es más eficaz que el metodológico tradicional ILE para desarrollar la competencia general en la L2 y la competencia escrita de los estudiantes. Es por ello que, con base en los resultados de nuestro estudio y en las investigaciones que hemos mencionado, abogamos por una mayor implementación de centros bilingües con metodología AICLE en los sistemas educativos de los diferentes países si queremos mejorar la competencia del alumnado en otras lenguas (sobre todo en la inglesa, utilizada como *lingua franca* en casi todo el mundo). La solución no está en aumentar las horas de la asignatura de inglés en el currículo escolar, ya que ello iría en detrimento de las otras asignaturas que son necesarias para la formación de los estudiantes. La única alternativa que nos queda es introducir la docencia parcial o total de otras materias curriculares en inglés a través de programas AICLE formando al profesorado de manera que pueda intervenir en estos programas con garantías de éxito.

Finalmente, conviene tener en cuenta algunas limitaciones del presente estudio debidas a las condiciones contextuales en las que se ha llevado a cabo (que puede que no coincidan con las de otros países) y a la muestra reducida que hemos utilizado. Por tanto, los resultados son relativos y habrá que tomarlos con cautela.

Referencias

- Alcaraz Varó, E. (2000). *El inglés profesional y académico*, Madrid: Alianza Editorial.
- Andersson, T. y Boyer, M. (1978). *Bilingual schooling in the United States*, Austin: National Educational Library Publishers.
- Bachman, L. (1990): *Fundamental considerations in language testing*, Oxford: Oxford University Press.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*, Nueva York: Holt.
- Boonyasaquan, S. (2006). "An analysis of collocational violations in translation", *Journal of Humanities*, vol. 27, núm. 2, pp. 79-91.
- Bruton, A. (2011a). "Are the differences between CLIL and non-CLIL groups in Andalusia due to CLIL? A reply to Lorenzo, Casal and Moore (2010)", *Applied Linguistics*, vol. 32, núm. 2, pp. 236-241.
- Bruton, A. (2011b). "Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the Research", *System*, vol. 39, núm. 4, pp. 523-532.
- Bruton, A. (2013). "CLIL: Some of the reasons why... and why not", *System*, vol. 41, núm. 3, pp. 587-597.
- Bruton, A. (2015). "CLIL: Detail matters in the whole picture. More than a reply to J. Hüttner and U. Smit (2014)", *System*, vol. 53, octubre, pp. 119-128. DOI: 10.1016/j.system.2015.07.005
- Bueno, A.; Carini, J. y Linde, A. (1992). *Análisis de errores en inglés: Tres casos prácticos*, Grupo de investigación lingüística. Estilística y didáctica de la lengua inglesa, Granada: Universidad de Granada: Secretariado de publicaciones.
- Canale, M. (1983): "From communicative competence to communicative language pedagogy", en J. C. Richards y R. W. Schmidt (eds.), *Language and Communication*, Londres: Longman, pp. 2-27.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, vol. 1, núm. 1, pp. 1-47.
- Cenoz, J. (2005). "English in bilingual Programs in the Basque Country", *International Journal of the Sociology of Language*, núm. 171, pp. 41-56.
- Chelala, S. (1981). *The composing process of two Spanish-speakers and the coherence of their texts: A case study*, disertación doctoral, Nueva York: Nueva York University.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Ministerio de Educación/Instituto Cervantes/Editorial Anaya.
- Cook, V.J. (2012). 'Multi-competence', en C. Chapelle (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Nueva York: Wiley-Blackwell, pp. 3768-3774.
- Corral Robles, S. (2017). *La Competencia Escrita en Lengua Inglesa en Alumnos Monolingües y Bilingües de 4º ESO*, tesis doctoral, Granada: Universidad de Granada
- Corral Robles, S.; Madrid, D. y González-Gijón, G. (2017). "Cultural diversity and its Implications for second language writing", *The International Journal of Diversity in Education*, vol. 17, núm. 1, pp. 1-19.

- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and minority-language children*, Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Cummins, J. (1989). *Empowering minority students*, Sacramento: California Association for bilingual Education.
- Cummins, J. y Swain, M. (1986). *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice*, Nueva York: Longman.
- Dalton-Puffer, C. (2011). "Content-and-language integrated learning: From practice to principles?", *Annual Review of Applied Linguistics*, núm. 31, marzo, pp. 182-204.
- Diebold, A. R. (1961). "Incipient bilingualism", *Language*, núm. 37, pp. 97-112.
- Etxeberria, F. (2003). "New challenges for bilingual education in the Basque Country". *Intercultural Education*, vol. 14, núm 1, pp. 93-107.
- Ferris, D. R. y Hedgecock, J. S. (2005). *Teaching ESL composition: Purpose, process and practice*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flick, U. (2002). *An introduction to qualitative research*, Londres: Sage.
- Fortanet-Gómez, I. (2013). *CLIL in higher education. Towards a multilingual language policy*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Gallardo del Puerto, F.; Gómez Lacabex, E. y García Lecumberri, M. L. (2009). "Testing the effectiveness of content and language integrated learning in foreign language contexts: The assessment of English pronunciation", en Y. Ruiz de Zarobe y R. M. Jiménez Catalán (ed.), *Content and language integrated learning. Evidence from research in Europe*, Bristol: Multilingual Matters, pp. 63-80.
- Genese, F. (1987). *Learning through Two Languages*, Nueva York: Newbury House.
- Genesee, F. 1994. *Integrating language and content: Lessons from immersion*, Santa Cruz: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Genesee, F.; Lindholm-Leary, K.; Saunders, W. y Christian, D. (2006). *Educating English language learners: A synthesis of the empirical evidence research*, Nueva York: Cambridge University Press.
- González, M.; Guillén, C. y Vez, J. M. (eds.) (2010). *Didáctica de las lenguas modernas: Competencia plurilingüe e intercultural*, Madrid: Síntesis.
- Grabe, W. y Kaplan, R. B. (1996). *Theory and Practice of Writing*, Londres: Longman.
- Graham, S.; Harris, K. R. y Mason, L. (2005). "Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development", *Contemporary Educational Psychology*, núm. 30, pp. 207-241.
- Grauberg, W. (1997). *The Elements of Foreign Language Teaching*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Greene, J. (1997). "A Meta-Analysis of the Rossell and Baker Review of Bilingual Education Research", *Bilingual Research Journal*, vol. 2, núms. 2-3, pp. 103-122.
- Hakuta, K. (1986). "Cognitive development of bilingual children", *Center for Language Education and Research Educational Report Series*, núm. 3, UCLA.
- Harris, T. (2001). "L2 Writing: The search for approach", en E. García Sánchez (ed.) *Present and Future Trends in TEFL*, Almería: Universidad de Almería, pp. 235-262.

- Haugen, E. (1953). *The Norwegian language in America: A study in bilingual behavior*, Philadelphia: Univ. of Pennsylvania Press.
- Hedge, T. (1988). *Writing*, Oxford: Oxford University Press.
- Hughes, S. y Madrid, D. (2015). "The written production of CLIL and EFL students", en D. Marsh, M. Pérez Cañado y J. Ráez Padilla, J. (eds.), *Spanish CLIL in Action: Voices from the Classroom*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, pp. 98-111.
- Hunt, K. W. (1970). "Recent measures in syntactic development", en M. Lester (ed.) *Readings in applied transformation grammar*, Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, pp. 179-192.
- Hyland, K. (2003). "Writing and teaching writing", en J. C. Richards (ed.), *Second language writing*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-30.
- Hymes, D. H. (1972). "On communicative competence", en J. B. Pride, y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.
- Kaplan, R. (1966). "Cultural thought patterns in intercultural education", *Language Learning*, vol. 16, pp.1-20.
- Kaplan, R. (1984). "Cultural Thought Patterns in Intercultural Education", en S. McKay, (ed.) *Composing in a Second Language*, Nueva York: Harper & Row, pp. 43-62.
- Kohonen, V. H., Von Essen, Y. y Klein-Bradley, C. (eds.) (1985). *Language Testing in School*, Tampere, Finland: Finnish Association for Applied Linguistics.
- Krashen, S. (1996). *Under attack: The case against bilingual education*, Culver City: Language Education Associates.
- Krashen, S. (1999). *Condemned without a trial: Bogus arguments against bilingual education*, Portsmouth, NH: Heinemann.
- Krashen, S. y McField, G. (2005). "What works? Reviewing the latest evidence on bilingual education", *Language Learner*, vol. 1, núm. 2, pp. 7-10.
- Kremer, S. y Koppe, C. (2007). "Translation in the EFL classroom: How and what to work", *Curso de Letras (online)*, 15, Paraná: Universidade Tuiuti do Paraná. Disponible en: <https://elearn.univ-ouargla.dz/2013-2014/courses/TRANSLATIONSTUDIES/document/Course.doc?cidReq=TRANSLATIONSTUDIES>
- Kroll, B. (1990). *Second Language Writing. Research insights for the classroom*, Nueva York: Cambridge University Press.
- Llinares, A., T.; Morton y R. Whittaker. (2012). *The roles of language in CLIL*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Lasagabaster, D. (2000). "Three languages and three linguistic models in the Basque Educational System", en J. Cenoz, y U. Jessner, *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 179-198.
- Lasagabaster, D. (2008). "Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses", *The Open Applied Linguistic Journal*, vol. 4, núm. 1, pp. 31-42.
- Lasagabaster, D. y Doiz, A. (2016). "CLIL students' perceptions of their language learning process: Delving into self-perceived improvement and instructional preferences", *Language Awareness*, DOI: 10.1080/09658416.2015.1122019.
- Leki, I. (1992). *Understanding ESL writers*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Leki, I.; Cumming, A. y Silva, T. (2008). *A synthesis of research on second language writing in english*, Nueva York: Routledge.
- Lu, X. (2010). "Automatic analysis of syntactic complexity in second language writing", *International Journal of Corpus Linguistics*, vol. 15, núm. 4, pp. 474-496.
- Macnamara, J. (1967). "The bilingual's linguistic performance: a psychological overview", *Journal of Social Issues*, núm. 23, pp. 58-77.
- Madrid, D. y Hughes, S. (eds.) (2011). *Studies in Bilingual Education*, Frankfurt y Main: Peter Lang.
- Madrid, D. y Madrid Manrique, M. (2015). "Efectos de la instrucción monolingüe y bilingüe en la enseñanza universitaria: estudio de casos", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 67, pp. 247-271.
- Manchón, R. (2011). "Writing in a foreign language: what we know and what we still need to know", conferencia impartida en la Universitat de les Illes Balears, Palma de Mallorca.
- Marsh, D. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*, París: International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua)/Universidad de la Sorbonne.
- Marsh, D.; Pérez Cañado, M. L. y Ráez Padilla, J. (eds.) (2015). *CLIL in Action: Voices from the Classroom*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- McLaren, N.; Madrid, D. y Bueno, A. (2005). *TEFL in Secondary Education*, Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Mohanty, A. y Perregaux, C. (1997). "Language acquisition and bilingualism", en J. W. Berry, P. R. Dasen y T. S. Saraswathi (eds.), *Handbook of cross-cultural psychology*, vol. II, *Basic processes and human development*, Boston: Allyn & Bacon, pp. 217-253.
- Nemati, M. (2007). "To be or not to be': A search for new objective criteria to evaluate EFL compositions", *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji*, núm. 32 (especial), pp. 175-186.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology*, Londres: Prentice-Hall.
- Nunan, D. (2002). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Madrid: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies*, Newbury House: New York.
- Palmer Silveira, J.C. (2001). "Different approaches to academic writing and their applications to the teaching of ESP summarising", en S. Posteguillo Gómez, I. Fortanet Gómez, y J.C. Palmer Silveira (eds.). *Methodology and new technologies in languages for specific purposes*, Castellón: Universitat Jaume I, pp. 61-75
- Paran, A. (2013). "Content and language integrated learning: Panacea or policy borrowing myth?", *Applied Linguistics Review*, vol. 4, núm. 2, pp. 317-342.
- Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas: Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, Alicante: Universidad de Alicante.
- Pérez Cañado, M. L. (2012). "CLIL research in Europe: Past, present, and future", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 15, núm. 3, pp. 315-341.

- Pérez Cañado, M. (2016). "From the CLIL craze to the CLIL conundrum: Addressing the Current CLIL Controversy", *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, vol. 9, núm. 1, pp. 9-31
- Porte, G. (1996). "The forgotten function of the pen: second language writing as an awareness-raising activity", *GRETA. Revista para profesores de inglés*, pp. 44-50.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*, Oxford: Oxford University Press.
- Reid, J. (1993). *Teaching ESL writing*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall/Regents.
- Riagáin, P. y Lüdi, G. (2003). *Bilingual Education: some Policy Issues*, Strasbourg: Council of Europe.
- Roldstad, K.; Mahoney, K. y Glass, G.V. (2005). "The big picture: a meta-analysis of program effectiveness research on English language learners", *Educational Policy*, vol. 19, núm. 4, pp. 572-594.
- Savignon, S. (1983). *Communicative Competence: Theory and classroom Practice*, Reading: Addison-Wesley.
- Siguán, M. (1992). *España plurilingüe*, Madrid: Alianza.
- Siguán, M. (1996). *La Europa de las Lenguas*, Madrid: Alianza.
- Siguán, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*, Madrid: Alianza.
- Silva, T.; Brice, C. y Reichelt, M. (eds.) (1999). *An annotated bibliography of scholarship in second language writing: 1993-1997*, Stamford: Ablex.
- Slavin, R. y Cheung, A. (2005). "A synthesis of research on language of reading instruction for English language learners", *Review of Educational Research*, vol. 75, núm. 2, pp. 247-284.
- Valdés, G. y Figueroa, R. A. (1994). *Bilingualism and testing: a special case of bias*, Norwood, NJ: Ablex.
- Vázquez, G. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*, Frankfurt: Peter Lang.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*, Oxford: Oxford University Press.

Artículo recibido: 3 de julio de 2017
Dictaminado: 15 de septiembre de 2017
Segunda versión: 9 de octubre 2017
Aceptado: 9 de octubre 2017