

AICLE y el aprendizaje basado en tareas: una propuesta didáctica híbrida para la enseñanza de ELE y literatura en colegios internacionales en España

SARA DELL'OLMO ROBLES

The British School of Málaga

Universidad de Málaga

Received: 2025-02-09 / Accepted: 2025-04-16

DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.viXIV.32791>

ISSN paper edition: 1697-7467, ISSN digital edition: 2695-8244

RESUMEN: Este artículo plantea una propuesta didáctica sustentada en el Aprendizaje Basado en Tareas dentro del programa de Aprendizaje Integrado de Lenguas Extranjeras, que aúna el trabajo de los contenidos curriculares de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, y la enseñanza del español como segunda lengua en un contexto muy específico: un colegio británico en España. Los estudiantes extranjeros, a través de una secuencia de microtareas, realizan una tarea final de carácter no lingüístico, pero para la que necesitan reflexionar, interactuar con los compañeros, comunicarse entre sí usando el español. Por medio de este enfoque metodológico, los aprendientes adquieren un conocimiento reflexivo, significativo y de calidad —tal y como promueve la LOMLOE— de los contenidos de la asignatura. Trabajo colaborativo, reparto de información, planificación estratégica, dominar no solo contenidos para la comunicación sino también los procesos comunicativos permiten preparar a los jóvenes para el futuro, para el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Palabras clave: AICLE, ABT, colegio internacional, literatura, E/L2.

CLIL and task-based learning: a hybrid teaching approach for teaching Spanish as a foreign language and literature in international schools in Spain

ABSTRACT: This article presents a didactic proposal based on task-based learning within the Content and Language Integrated Learning programme, which combines the work of the curricular content of the subject of Spanish Language and Literature, and the teaching of Spanish as a second language in a very specific context: a British school in Spain. Foreign students, through a sequence of microtasks, carry out a final task of a non-linguistic nature, but where they need to interact with their classmates, communicate with each other using Spanish. Throughout this methodological approach, learners acquire reflective, significant and quality knowledge —as promoted by the LOMLOE— of the contents of the subject. Collaborative work, sharing information, strategic planning, mastering not only contents for communication but also communicative processes allow preparing young people for the future, for lifelong learning.

Keywords: CLIL, TBL, International school, literature, Spanish 2/L

1. INTRODUCCIÓN

Los entornos de aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) o segundas lenguas (L/2) ofrecen una altísima heterogeneidad en lo referido tanto a los propios contextos, como a los perfiles discentes y docentes, y a sus funcionalidades. El caso de referencia en el que se basa este artículo corresponde a un contexto donde la enseñanza de español como L/2 se produce en un espacio de inmersión lingüística dentro de un programa oficial y, por tanto, reglado en *The British School of Málaga*, centro donde la enseñanza británica se complementa con la incorporación de asignaturas del currículo español, lo que permite crear un perfil discente claramente bicultural. Gracias a este modelo híbrido del colegio, los estudiantes pueden obtener una doble certificación: en el currículo británico los denominados IGCSE, *International General Certificate of Secondary Education* –correspondiente a Educación Secundaria Obligatoria (ESO)–, y posteriormente, los *A-levels* al finalizar el Bachillerato; en el currículo español obtienen el título de la ESO y, tras superar los dos años posteriores, pueden homologar sus estudios para obtener el título de bachillerato. Una vez finalizado su ciclo escolar, los estudiantes podrán acceder a universidades internacionales, británicas o españolas.

Este artículo presenta una propuesta didáctica de investigación-acción, modelo del trabajo que se viene realizando en la asignatura *Spanish*, una materia que aúna el estudio de contenidos curriculares de la asignatura de *Lengua Castellana y Literatura* junto con la enseñanza del español como segunda lengua (E/L2) dirigida a alumnos extranjeros del curso *Year eleven* –correspondiente a cuarto de la ESO en el sistema español– (UNIR) y sustentada en la aprendizaje basado en tareas (ABT) dentro del programa de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). Los destinatarios de esta propuesta presentan un perfil bastante homogéneo, muy concreto con necesidades particulares: todos son alumnos extranjeros de quince años, con un nivel aproximado de A2 de español, según las escalas del *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* (2001). Utilizamos la denominación E/L2 puesto que se trata de la enseñanza del español como lengua dominante al ser oficial en el territorio español (Griffin, 2005: 25-26); los alumnos la aprenden en las aulas, en un entorno académico, pero luego la han de emplear en su día a día de inmersión social en el espacio en el que se insertan y conviven con otros extranjeros –usándola como lengua franca– y con nativos españoles.

Nuestros estudiantes cuentan en su mayoría con formación previa en el sistema británico alcanzada en distintos países por todo el mundo; se han educado en modelos de enseñanza orientados a realizar actividades y tareas más reflexivas, investigadoras y prácticas que memorísticas; estilos de aprendizaje muy distantes aún del currículo español, a pesar de que nuestras leyes educativas apuntan precisamente en la dirección de una mayor participación del alumno en el proceso de aprendizaje.

En nuestro país se ha producido un notable incremento del número de familias extranjeras que optan por trasladar su lugar de residencia a distintas ciudades españolas y, más concretamente, andaluzas (Junta de Andalucía, 2023 y Nebeus, 2024). Gracias a cambios tales como el teletrabajo, la implantación de empresas multinacionales, las condiciones climatológicas y la calidad de vida, entre otras causas, la realidad educativa del territorio se ha transformado con la llegada de un mercado nuevo de estudiantes extranjeros en constante aumento que, en la mayoría de los casos, no tienen conocimientos de español o solo

poseen una competencia básica, a nivel muy inicial. Además, muchos de estos aprendientes proceden de otros centros internacionales, lo que provoca que, en cursos equivalentes a la ESO, deban superar unas pruebas específicas británicas: los ya referidos exámenes IGCSE, donde una de las materias evaluables es *Spanish*.

Aunque no nos vamos a detener en el examen en cuestión, sí es importante mencionarlo para comprender cómo el estudio de textos literarios procedentes de obras maestras de la literatura española resulta de gran utilidad en este proceso y enriquece el aprendizaje de E/L2 de los estudiantes. El examen británico de *Spanish* (0530 IGCSE Cambridge) es muy semejante a la prueba para la obtención del Diploma de español como lengua extranjera (DELE) del Instituto Cervantes. En él se valoran las actividades comunicativas de la lengua y sus correspondientes estrategias, recogidas en MCER (2001) y ampliadas en el VC (2020: 59-134), atendiendo a las directrices específicas que el British Council ha concretado en las guías de examen o *syllabus*. Este test equivaldría a un nivel A2+, según el MCER, y, si bien no evalúa contenidos propios de la materia curricular de *Lengua Castellana y Literatura*, aprovecharlos para avanzar en el aprendizaje de E/L2 va a resultar beneficioso no solo para mejorar la adquisición de la lengua, sino también para acceder a conocimientos culturales del país en el que ahora residen, conocer su historia y desarrollar en ellos el sentimiento de pertenencia a la comunidad de acogida. Además, superar esta materia de *Spanish*, junto con las otras asignaturas básicas españolas de forma adaptada, entre las que se encuentra *Lengua Castellana y Literatura*, permitirá al estudiante extranjero obtener el título de la ESO.

La literatura española, a través de una selección de obras maestras, ofrece al estudiante una información contextualizada de elementos culturales, sociales e históricos para entender el nuevo país y su lengua. Estas obras recogen referentes culturales, saberes y conocimientos socioculturales incluidos en los niveles de referencia del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) y permiten desarrollar habilidades y actitudes interculturales. El estudiante extranjero debe aspirar a adquirir tanto un buen dominio del español como de la cultura hispánica; ha de conocer aspectos vinculados a los valores personales, sociales y creencias (Iriarte Vañó, 2009) del mundo hispanohablante. Si el alumno descuida el componente cultural de la lengua que estudia, puede percibir rechazo social, generará prejuicios en la comunidad de acogida, y provocará confusiones y desajustes de comportamiento, transgresiones más punibles desde el punto de vista de las relaciones personales que cualquier error lingüístico.

Por otro lado, las obras literarias permiten desarrollar valores morales en el alumnado, como la empatía y el pensamiento crítico. Por medio de ellas accede a otros tiempos y formas de vida que distan de su cultura y, quizás, de la actualidad. Además, le ofrece la posibilidad de ampliar conocimientos previos que se conforman como un andamiaje (Bruner, 1978 y Vygotski, 1978) sobre el que construir nuevos saberes.

La literatura es también fuente de reflexión para, a través del análisis de obras completas o de fragmentos representativos de estas, apreciar los mismos temas presentados con matices diferenciadores significativos. Las obras literarias promueven en los alumnos extranjeros la reflexión sobre cómo evolucionan determinados tópicos, y también les permite realizar conexiones entre autores y obras españolas, y de estas con otras de distinta procedencia.

También encontramos en la literatura una ventana a través de la cual, y en función del género y la obra seleccionada, asomarse para estudiar los registros lingüísticos y estilos propios de la lengua española en su plena funcionalidad pragmática, real y contextualizada. En esta misma línea, esta información es muy útil para el estudio del léxico en uso, con sus

matices, sus valores no solo denotativos y referenciales sino también connotativos, subjetivos y valorativos. Igualmente, el texto literario permite atender a su arquitectura textual y analizar aspectos sintácticos realizando trabajos puntuales de observación e implementación de estructuras nuevas o de consolidación de otras ya conocidas. A nivel textual nos dan acceso a diferentes tipologías textuales.

2. EL PROGRAMA AICLE Y EL ABT

El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) (Marsh, 1994) se concibe como un programa basado en el aprendizaje entrelazado de lenguas extranjeras –también llamada *lenguas adicionales* o *lenguas meta* (Attard *et alii*, 2014:4)– y de los contenidos de distintas asignaturas que conforman los currículos escolares de Educación infantil, Primaria y Secundaria en colegios bilingües o internacionales.

AICLE implica el desarrollo de habilidades sociales, culturales, cognitivas, lingüísticas, académicas y de aprendizaje, que sucesivamente facilita logros tanto en contenidos como en lengua (Mehisto *et alii*, 2008: 11-12). Los estudiantes no tienen que poseer un nivel muy alto de competencia lingüística en esta lengua adicional antes de iniciar el estudio de los contenidos de materias como la literatura, la historia o la geografía; el objetivo es que dicha competencia verbal aumente a la vez que estudian los nuevos contenidos. AICLE permite aprender una L2 sin añadir horas lectivas al alumnado (Euridyce, 2006); es un modelo que busca adaptarse plenamente al estudiante y a sus intereses (De Coley, 2007), logra que los aprendientes adquieran en menor tiempo la competencia lingüística debido a su exposición constante a la L2 (Lorenzo, Casal y Moore, 2009), posibilitando el aprendizaje de esta de forma semejante a la L1 en un contexto genuino y con muestras reales (Gallardo del Puerto y Martínez Adrián, 2013).

Otra ventaja de este programa es el fomento de la competencia intercultural: el alumno, empleando la L2, tiene que enfrentarse a la resolución de problemas propios de la sociedad, y es el citado enfoque el que le brinda la lengua no solo como herramienta comunicativa, sino como un nexo con la sociedad meta. Incita al aprendiente a desarrollar una mayor autoconfianza al capacitarlo para alcanzar objetivos y tareas relacionados con contenidos de la materia curricular y con la lengua meta. Este enfoque actúa como un constructor de una visión o dimensión europea, promoviendo el intercambio de ideas, logros, reflexiones y proyectos entre pares (Wolff, 2007). Además, AICLE se caracteriza por ser flexible y presentar objetivos de manera clara, lo que se alinea con la principal función de la programación docente como herramienta de soporte para el aprendizaje. Igualmente, este programa se acomoda a los principios de la 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 (BOE de 30/12/2020)–, que sitúa al alumno en el centro del proceso educativo. También destaca por su autenticidad, permitiendo personalizar el proceso de enseñanza y fomentando el desarrollo de elementos transversales, considerados por la LOMLOE como contenidos esenciales que se han de trabajar en todos los cursos de la ESO, junto con los contenidos curriculares específicos de cada asignatura y nivel. Los beneficios con que AICLE dota a la enseñanza de lenguas provocó que en los años noventa la Comisión Europea propusiera su implantación, de modo que los alumnos europeos pudieran acabar la formación secundaria con el dominio de dos idiomas.

Por lo que respecta a las metodologías didácticas para la enseñanza de idiomas, estas en su desarrollo y evolución histórica han ido poniendo el foco de atención en aspectos de variada naturaleza: desde una primera época caracterizada por la centralidad de la gramática y los textos canónicos de las lenguas clásicas, pasando por una ampliación del objeto de estudio a lo largo de los siglos, hasta llegar a una reconsideración y redimensión de la funcionalidad de la lengua con el advenimiento, ya en las últimas décadas del s. XX, de la Lingüística de la Comunicación (Gutiérrez Ordóñez, 2002: 84-88), que supuso la superación del concepto de competencia lingüística por el de competencia comunicativa (Hymes, 1972). En el modelo de la enseñanza comunicativa de una LE o L2, el alumno se convierte en el eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje, una enseñanza de la lengua centrada en la transmisión de significados, en el reparto de información, con el foco en la negociación del sentido, en la construcción cooperativa del conocimiento (Canale y Swain, 1980; Richard & Rodgers, 2014: 97-98; Robles Ávila, 2017: 82-83, etc.). En su despliegue, los enfoques comunicativos desarrollaron una variante: el modelo de las tareas bajo la denominación canónica de *Enseñanza de la lengua mediante tareas* (ELMT) –más comúnmente conocido como *Enfoque por tareas* (ET), y en el MCER (2001) y en el *Volumen complementario del MCER* (VC) (2021) identificado como *Enfoque orientado a la acción* (EOA) (Robles Ávila, 2017 y 2019)–. El ET (Nunan, 1989 y 2004; Zanón y Estaire, 1990; Candlin, 1990; Ellis 2003; etc.) persigue perfeccionar la creación, planificación y desarrollo de actividades comunicativas, superando las limitaciones que supusieron los programas nocio-funcionales (Robles Ávila, 2004: 741) y convirtiendo la tarea en eje estructurador de los contenidos lingüísticos que se pretenden enseñar de manera integrada. La tarea aglutina la práctica comunicativa y permite acceder a sus componentes de manera particular, pero sin perder de vista el todo donde se integran.

Si el ET pertenece al ámbito de la enseñanza de la LE o L2 y se caracteriza por la planificación de tareas para que el alumno desarrolle su competencia comunicativa, existe un modelo que, aunque basado también en la elaboración de tareas o productos comunicativos, no está vinculado exclusivamente al ámbito de la enseñanza de una LE o L2 sino también a contenidos curriculares de diferentes materias o asignaturas que el alumno ha de aprender, como sucede en el programa AICLE. Este modelo se conoce como Aprendizaje Basado en Tareas (ABT) y, según refiere Jerez Naranjo *et alii* (2012), se ha aplicado con éxito al estudio de diferentes disciplinas y campos de conocimiento, como las telecomunicaciones, las ciencias y las ingenierías. El ABT permite organizar los temarios de las asignaturas –no lingüísticas– del currículo no a partir de los contenidos sino mediante tareas, como unidades de trabajo, orientadas a resolver cuestiones, de manera gradual, a partir del nivel de competencia del estudiante, paso a paso, con secuencias de microtareas que propician el acceso a la tarea final. Como sucede con el ET aplicado a la enseñanza de lenguas, el ABT transforma el modelo tradicional de clase donde el profesor enseña, a otro ubicado en el espacio de la comunicación en el que el alumno va responsabilizándose de su proceso de aprendizaje a partir de la resolución de problemas, con reflexiones, investigaciones, realización de presentaciones, debates y puestas en común sobre distintas materias de su plan de estudios, lo que promueve su motivación, su implicación y da como resultado un aprendizaje significativo. La realización de las tareas demanda del estudiante el acceso a conocimientos que, al no proceder solo del docente, tienen que ser obtenidos por medios propios, promoviendo así

la construcción del conocimiento, el aprender haciendo y el aprender a aprender. El profesor pasa a ser facilitador y gestor del aprendizaje, diseñador de las tareas finales y, para ello, creador de la estructura y secuencia de microtareas que conformarán cada tarea final.

Desde el punto de vista de su configuración, el modelo del ABT parte de la determinación de la tarea final, alineada con el/los objetivo/s que se pretende/n alcanzar. Una vez definida dicha tarea, el docente será el encargado de elaborar toda una secuencia de microtareas donde los alumnos, realizando trabajos individuales y en distintas formas de agrupamiento, y valiéndose de herramientas y recursos de diversa naturaleza, y de fuentes de información de procedencia variada, a partir de *input* del docente y de los materiales didácticos establecidos, irán avanzando en la superación de estas fases o microtareas, en la construcción paulatina del conocimiento y aprenderán a compartirlo. En la ejecución de las microtareas, el profesor debe establecer estadios de control, supervisión y apoyo, de modo que se puedan proponer correcciones, reparar desajustes y realizar implementaciones para el cumplimiento satisfactorio de los objetivos particulares de cada microtarea.

En las asignaturas de AICLE y, más en concreto en esta materia híbrida de español y literatura, el alumno empleará el español como lengua vehicular, ensayando la comunicación, reflexionando sobre formas verbales y sus funcionalidades, ampliando su competencia comunicativa, que se hace subsidiaria de los contenidos literarios que está aprendiendo.

3. “REFLEXIONES SOBRE EL SEXO FEMENINO EN LA ESPAÑA DEL S. XIX”: PROPUESTA DIDÁCTICA HÍBRIDA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA, Y ESPAÑOL COMO L/2

A continuación, planteamos una propuesta de ABT sobre cuatro fragmentos de *La Regenta* de L. Alas “Clarín” (1884) que ilustra la concepción de la sociedad decimonónica respecto a la mujer por medio de un vocabulario específico, consideraciones culturales a través de su formación y sus ocupaciones en la época, ciertas ideologías en torno a la feminidad y a la masculinidad, etc.

3.1. Justificación de la propuesta

Como ya se indicó en el apartado introductorio, nuestra propuesta se dirige a estudiantes del curso *Year eleven*, según el sistema británico, o cuarto curso de la ESO. Esta elección no es arbitraria: se basa en que el texto literario objeto de estudio y el siglo al que pertenece corresponden –según los saberes básicos de la LOMLOE– al mencionado curso académico. Otros motivos que avalan su aplicación en dicho curso son: 1) En *Year eleven* los alumnos tienen que enfrentarse a sus exámenes oficiales británicos (IGCSE), y una de las secciones que más inseguridad les produce es la prueba oral; con esta propuesta, los estudiantes trabajarán la competencia oral y reflexiva de forma continua, realizando tareas diversas, lo que promoverá una mayor confianza en su capacidad de comunicarse y reflexionar sobre cuestiones abstractas, como aspectos culturales, expresión de opiniones, juicios de valor, etc. 2) Parte de nuestros estudiantes cursan una adaptación no significativa –con modificaciones de los tiempos de evaluación, actividades o técnicas procedimentales, pero sin afectación de cambios más profundos en el diseño del currículo– de la asignatura curricular de *Geografía e*

Historia de España, donde el siglo XIX representa una parte destacada del temario, además de la asignatura *History*, donde analizan el s. XIX en Reino Unido; así, si trabajamos en distintas materias un mismo período desde diferentes perspectivas y desde las dos naciones, el estudiante adquirirá un aprendizaje integrado, construyendo puentes y desarrollando una visión más sólida de la cultura y la sociedad en dicho momento histórico.

Un aspecto que se debe tener en cuenta es que, fruto de los constantes cambios de países de residencia que han experimentado la mayoría de estos alumnos internacionales, estos suelen haber tenido poca exposición al español, por lo que uno de sus grandes intereses, para poder ser aceptados tanto en la escuela como fuera de este entorno, reside en ser capaces de comunicarse oralmente con claridad y sin cometer errores que puedan suponerles una estigmatización por parte de los hablantes nativos. Por ello, y siguiendo las consideraciones de AICLE, la competencia oral va a adquirir gran importancia en el desarrollo de la propuesta, a la hora de plantear las microtareas que constituyen la secuencia didáctica.

Por otra parte, dada la incidencia de las nuevas tecnologías y, en concreto, de las redes sociales, estos alumnos suelen interesarse también, aunque en menor medida, por el trabajo de las actividades de comunicación escritas. Así, y teniendo en cuenta que el trabajo de los aspectos gramaticales y de expresión escrita suponen un mayor reto docente para lograr atraer y entusiasmar al alumnado, proponemos el trabajo de estos saberes básicos y contenidos propios de la enseñanza de ELE por medio de la creación, como tarea final, de un diario de aprendizaje que recoja toda la actividad desarrollada en las distintas microtareas y permita exponer las ideologías sobre la mujer en el s. XIX en España, así como una reflexión personal al respecto. Además, junto a una rúbrica, el diario de aprendizaje se empleará como elemento de evaluación de la propia propuesta didáctica.

3.2. Explicación de la propuesta didáctica: objetivos, contenidos y fases (microtareas)

Esta propuesta didáctica promueve la realización de una tarea final que los alumnos tendrán que ir construyendo mediante la superación de una serie de microtareas. En este caso, la tarea, denomina “Reflexiones sobre el sexo femenino en la España del siglo XIX” a partir del análisis de unos fragmentos de *La Regenta*, responde a los siguientes objetivos:

- Reflexionar sobre el papel de la mujer en la sociedad española el s. XIX.
- Comprender características de la sociedad española del s. XIX.
- Entender la literatura como un vehículo de transmisión cultural.
- Eliminar tópicos y estereotipos relacionados con los roles masculinos y femeninos.

Además, como objetivos instrumentales, se propone avanzar en la competencia comunicativa en lengua española y, en concreto, ampliar vocabulario, profundizar en el uso de tiempos verbales ya conocidos y en la forma y función de otros nuevos, además de identificar distintas secuencias textuales imbricadas en el texto narrativo.

Para alcanzar los citados objetivos, en esta propuesta didáctica se abordarán los saberes básicos de literatura y los contenidos de ELE que se muestran a continuación:

1. Saberes básicos de literatura:
 - Caracterización del Naturalismo y sus principales autores y obras.
 - Contextualización de España en el siglo XIX a través de *La Regenta*.
 - La figura de la mujer en el siglo XIX.

2. Contenidos de ELE

- Tiempos verbales: presente de indicativo y formas del pasado de indicativo (pretérito perfecto, pretérito imperfecto, pretérito pluscuamperfecto y pretérito indefinido).
- Vocabulario: vinculado a la mujer, la sociedad y la cultura decimonónicas.
- Tipología textual: la narración con secuencias descriptivas, argumentativas y conversacionales.

Puesto que la obra en versión original excede el nivel de competencia lingüística de nuestros alumnos, presentamos unos fragmentos de *La Regenta* según una adaptación graduada llevada a cabo por ChatGPT –revisada y adaptada por nosotros– con *prompts* delimitadores del nivel de A2+.

Texto 1 adaptado

Aunque Ozores pedía la emancipación de las mujeres y se alegraba cuando en París una mujer le hacía daño a su amante, en el fondo pensaba que las mujeres eran inferiores, como un buen animal doméstico. No pensaba en lo que Anita podía necesitar. A su madre la había querido mucho, pero poco a poco empezó a ver en ella a la antigua costurera y la trató con indiferencia, como un buen amo trata a su animal. (*La Regenta*, Capítulo IV)

Texto 2 adaptado

Las señoritas nobles no tenían mucha envidia de Anita porque ella era pobre. Para ellas, la belleza no era lo más importante. Ellas preferían una buena dote y vestidos, y pensaban que los hombres harían lo mismo. Sabían que en las fiestas, en los bailes o en las excursiones no le faltarian a Ana pretendientes. La mayoría de los ricos de la aristocracia no se comportaban muy bien. **Les gustaba la belleza de Anita, pero no querían casarse con ella.** Dentro de la nobleza, no era probable que se casara. Los nobles ricos **buscaban señoritas ricas, de su mismo nivel.** [...]

Anita no podía expresar sus deseos ni pensamientos, especialmente si no coincidían con los gustos de sus tías. Una noche, después de volver sola a casa de una tertulia, no pudo evitar decir lo que pensaba:

- *¿Te has divertido mucho?* – preguntó tía Anuncia, que estaba leyendo un folletín junto al fuego.
- *No, señora, no me he divertido. No quiero volver allí sin ninguna de ustedes. Cuando voy sola...*
- *¿Qué pasa?* – exclamó tía Anuncia, un poco molesta.
- *Es que me aburren mucho esos caballeritos.*

Tía Anuncia, al oír esto, se sorprendió y respondió:

- *¿No te gusta la sociedad de Vetusta?*
- *No es eso, tía, es que algunos son muy atrevidos... No sé qué piensan. Ustedes no quieren que yo sea seria y antipática...*
- *Claro que no...*
- *Entonces no deben ser atrevidos.*

Para la tía Águeda la belleza de Ana era uno de los mejores embutidos; estaba orgullosa de su cara, como podía estarlo de una morcilla. [...] Era verdad, era hermosa. Anita era realmente hermosa, y los jóvenes de Vetusta mostraban interés por ella con miradas y palabras misteriosas. Pero, ¿eso era amor? No lo creía. Ella pensaba que el verdadero amor era algo más grande, algo lejano, que no podía llegar mientras vivía en **ese lugar tan pequeño y limitado**. A veces pensaba que el amor nunca llegaría, pero prefería perderlo que vivirlo de una manera falsa. Además, le preocupaba mucho su situación, y quería liberar a sus tías de la responsabilidad de cuidarla. Quería emanciparse, pero no sabía cómo hacerlo. Ella no podía trabajar porque no la dejaban, y la forma de salir de allí era casándose o entrando en un convento. Sus tías no aprobaban un vicio que tenía: leer libros y escribir. Cuando tía Anuncia encontró un cuaderno de poemas y una pluma en la mesilla de noche de Anita, se sorprendió mucho, como si hubiera encontrado algo muy malo. **Pensaba que leer y escribir era algo que solo los hombres vulgares, plebeyos hacían.** “¡Una Ozores literata!” exclamó sorprendida. (*La Regenta*, Capítulo V)

Texto 3 adaptado:

Anita se sentía aburrida. Tenía 27 años, y pensaba que la juventud se marchaba. A esa edad, las mujeres ya no eran jóvenes. Nunca había sentido ese tipo de amor del que hablan las novelas. “El amor es lo único que vale la pena vivir”, ella había oído y leído muchas veces. Pero, ¿qué amor? ¿Dónde estaba ese amor? Ella no lo conocía. (*La Regenta*, Capítulo X)

Texto 4 adaptado:

La Regenta, sin notar que estaba lloviendo, escuchaba por primera vez una declaración de amor. Era un amor muy puro y respetuoso. La hacía sentir joven, como si tuviera quince años, aunque tenía casi treinta. Ella no quería que don Álvaro se callara, solo quería que siguiera hablando. Se sentía tan emocionada que **se olvidaba de todo, incluso de que estaba casada [...]. Solo comparaba ese amor con la paz que sentía cuando pensaba en la religión.** (*La Regenta*, Capítulo XVIII)

A continuación, presentamos el esbozo de la secuencia de microtareas:

1. El profesor explicará en qué va a consistir la tarea final, basada en la elaboración del mencionado diario de aprendizaje.
2. La España del s. XIX.
 - 2.1. Valiéndose de los conocimientos previos procedentes de la asignatura *Geografía e Historia* y *History*, así como de otras fuentes de información proporcionadas por el docente (presentaciones, fragmentos de reportajes breves, imágenes de la España del ochocientos, cabeceras de prensa de la época, etc.), y mediante la aplicación Padlet (<https://padlet.com>), cada estudiante escribirá todo aquello que sepa del siglo XIX en su país y en España (trabajo individual).
 - 2.2. A continuación, cada grupo realizará una puesta en común sobre su aportación al Padlet con la ayuda del profesor.
3. El movimiento del Naturalismo
 - 3.1. El profesor realizará una explicación sencilla del Naturalismo, sus autores y sus obras.
 - 3.2. Después ofrecerá a los alumnos unas notas, en forma de apuntes, más detalladas.
 - 3.3. En parejas, los estudiantes crearán una línea temporal en la que se recojan los principales autores de este movimiento artístico, pero especialmente literario, y sus obras más significativas, basándose en 3.2.
 - 3.4. En grupos de cuatro estudiantes, se realizará un *storyboard* sobre Leopoldo Alas “Clarín”, sus rasgos de estilo y su producción literaria. Para ello usarán las notas extendidas que el profesor les proporcionará.
4. *La Regenta*
 - 4.1. Antes de mostrar los fragmentos de *La Regenta*, el profesor presentará el contexto histórico de la novela, la trama y los personajes –prestando especial atención a los que aparecen en los textos (Ana Ozores, el padre, las tías Anuncia y Águeda, y don Álvaro)– y explicará el lugar donde se desarrolla la acción, Vetusta. También expondrá los temas principales que se abordan atendiendo de manera especial a los aspectos culturales y sociales de la España del ochocientos retratados en la obra (la consideración de la mujer como un ser inferior al hombre, la emancipación femenina, la edad en la mujer y el paso del tiempo,

- las clases sociales, la belleza, el trabajo femenino, la escritura literaria, el amor romántico, etc.). Los alumnos deberán ir tomando notas.
- 4.2. Una vez finalizada la explicación del docente, resolverán de manera individual un *Kahoot* (<https://kahoot.com>).
 - 3.3. A continuación, el profesor presentará los textos y, siguiendo la estrategia metodológica *popcorn reading* —práctica de lectura colaborativa en gran grupo y en voz alta donde el estudiantado va tomando turnos de intervención—, estos se leerán en voz alta prestando especial atención a la pronunciación. Después se dejarán unos minutos a los estudiantes para una lectura individual más comprensiva.
 5. Trabajo de ELE: léxico.
 - 5.1. El docente presentará el léxico nuevo, con especial atención a la explicación de las palabras: *emancipación, amante, costurera, pensamiento, embutido, caxarse, morcilla, vicio, convento, atrevido/a, orgulloso/a, vulgar, valer la pena y precipicio*. Y de voces muy significativas en la novela, como *pretendiente, amante, señorita, amo, dote, folletín, plebeyo*; así como el uso del diminutivo con carácter irónico *caballerito*.
 - 5.2. Cada alumno completa individualmente un cuestionario *online* sobre la definición contextualizada del vocabulario anterior.
 6. Trabajo de ELE: comprensión lectora.
 - 6.1. En parejas se hará un *Turn and Talk* —trabajo colaborativo de discusión—, durante 3 minutos, sobre cada uno de los cuatro fragmentos. Las parejas podrán emplear como guía estas preguntas: ¿Qué temas se tratan? ¿Qué cuentan? ¿Qué piensas de lo que dice? ¿Quiénes son los protagonistas?, etc.
 - 6.1. Todo el grupo, guiado por el profesor, realiza una lluvia de ideas en la pizarra sobre palabras claves de cada fragmento. Para ello, los alumnos leerán nuevamente de forma individual cada texto y, teniendo en cuenta el contexto, deben intentar explicar las ideas sobre la mujer en el s. XIX y la visión de la sociedad sobre los roles masculinos y femeninos; igualmente, justificarán las claves del Naturalismo atendiendo a los segmentos marcados en negritas en el texto.
 7. Trabajo de ELE: forma y uso de los tiempos verbales.
 - 7.1. En el fragmento 1 los estudiantes subrayarán en el texto los tres tiempos verbales del pasado que aparecen y reflexionarán sobre sus funciones (imperfecto —marco de la narración, descripción del marco de la trama—, pluscuamperfecto —pasado del pasado— e indefinido —hechos puntuales en pasado, sobre los que se desarrolla la acción—). Después, tendrán que completar un cuestionario sobre el motivo del empleo de cada tiempo verbal. A continuación, en parejas, realizarán un *Turn and Talk* para poner en común el cuestionario antes de hacerlo en plenaria y de ser revisado por el profesor.
 - 7.2. En el fragmento 2 los alumnos, en parejas, subrayarán los tiempos verbales del pasado y justificarán su empleo siguiendo lo aprendido en el fragmento 1. Tratarán de realizar un gráfico representativo de los hechos, con los verbos en imperfecto como marco descriptivo y las acciones que se suceden en indefinido:

- primero, de aquella noche cuando Anita llega a casa y les cuenta a sus tías lo que le ha pasado; y después, cuando su tía Anuncia encuentra sus poemas. Se analizará el uso del presente en el diálogo en estilo directo.
- 7.3. En el fragmento 3, en plenaria, se revisará el uso del imperfecto, del pluscuamperfecto y del presente de indicativo.
 - 7.4. En el fragmento 4 se describe la experiencia de Ana con su amante, don Carlos. Los alumnos transformarán los verbos en imperfecto por las formas correspondientes del indefinido y explicarán las consecuencias de significado, así apreciarán el empleo del imperfecto con valor descriptivo de hechos pasados, frente al indefinido presentado con carácter finalizado, sucesión de acciones acabadas.
8. Retórica
 - 8.1. El profesor dirigirá la atención del estudiante a expresiones de funcionalidad retórica como son: “las mujeres eran inferiores, como un buen animal doméstico” (comparación); y “la belleza de Ana era uno de los mejores embutidos; estaba orgullosa de su cara como [...] de una morcilla” (metáfora).
 - 8.2. Los estudiantes deberán explicar en plenaria a qué se refiere cada expresión.
 - 8.3. El profesor supervisará las propuestas y dirá de qué figura literaria se trata en cada caso.
 - 8.4. En parejas los estudiantes propondrán ejemplos de comparaciones y metáforas de creación propia por medio de un Padlet.
 - 8.5. De forma colectiva, y siguiendo la metodología *Cold Calling* —preguntas inesperadas del profesor a los estudiantes—, todas las parejas corregirán la información de 8.4.
 9. La figura de la mujer en el siglo XIX; evolución y retos.
 - 9.1. De forma individual, imagina que eres una mujer del Naturalismo como Ana Ozores. Escribe una entrada de 100 palabras en tu cuaderno —como si fuera un diario personal—, donde hables sobre tus sentimientos y tu día a día, teniendo en cuenta lo que la sociedad espera de ti.
 - 9.2. Reflexión grupal.
 10. Tarea final: escribe y graba tu diario de aprendizaje que dé respuesta a las siguientes cuestiones:
 - 10.1. Sobre la obra y el movimiento en el que se inscribe: ¿Cómo explicarías las ideas claves del movimiento del Naturalismo? ¿Cuáles son sus autores más representativos y sus obras? ¿Qué has aprendido sobre la visión de las mujeres en el s. XIX y de la sociedad? ¿Cómo explicarías la trama de *La Regenta*? ¿Qué temas principales trata? ¿Cómo imaginas la sociedad española de la época? ¿Qué es lo que más te ha sorprendido? ¿Cómo te has sentido al estudiarla?
 - 10.2. Sobre el proyecto didáctico basado en el ABT: ¿Qué aspectos positivos destacas? ¿Y negativos? ¿Influye el trabajo con recursos digitales y diferentes metodologías didácticas en el mejor y mayor aprovechamiento? En caso afirmativo, ¿de qué manera?
 - 10.3. Evalúa sobre 10 lo que has aprendido en esta tarea (individual).

El tiempo estimado para la realización de esta propuesta es de unas siete horas, lo que equivaldría a una semana y media de clases.

En cuanto a la evaluación, al tratarse del ABT donde la tarea final está compuesta por una serie de diez microtarefas, es fundamental llevar a cabo dos tipos de evaluaciones: una evaluación formativa de las microtarefas, con la que realizar un seguimiento particular para detectar las dificultades que pueden aparecer y, además, medir la adquisición de habilidades y contenidos (Black y Wiliam, 1998; Wiliam, 2011); y una evaluación sumativa que asigne una calificación numérica al resultado de la tarea final, que consistiría en la redacción escrita y la grabación oral del diario de aprendizaje. Esta evaluación permite observar el grado de asimilación de los contenidos, y está basada tanto en el resultado como en los procesos y en la toma de decisiones; se valorará si los alumnos han sido capaces de integrar los contenidos de las microtarefas y su capacidad de aplicar lo aprendido. Como promueve AICLE (Megías Rosa, 2012) se tratará de una calificación que aúna el dominio de los contenidos y la competencia lingüística del aprendiente.

En el caso de nuestro proyecto, la evaluación formativa se realizará por medio de comentarios del docente a las diferentes microtarefas que sintetizen cómo ha trabajado el alumno y qué debería mejorar. Sin embargo, para desarrollar la evaluación sumativa emplearemos una rúbrica de elaboración propia en la que se explicitan los aspectos mencionados. Asimismo, y para hacer partícipe al discente de su proceso de aprendizaje, este, antes de recibir la calificación del profesor, realizará una autoevaluación del trabajo en el propio diario.

4. CONCLUSIONES

Esta propuesta representa la materialización del modelo AICLE empleando el ABT para trabajar simultáneamente el español como L2 y los contenidos de literatura española con alumnos extranjeros de *Year eleven* en un colegio británico en España. Los estudiantes realizan una secuencia de microtarefas que desembocarán en una tarea final de carácter no lingüístico, pero para la que necesitan reflexionar e interactuar con los compañeros, comunicarse entre sí usando el español.

AICLE permite desarrollar un enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas, donde el alumno aprende a partir de la observación del uso de las formas verbales, de la reflexión sobre el empleo de los *items* lingüísticos en la comunicación a través de textos de diferente tipología, utilizando distintos géneros textuales y ensayando continuamente sus producciones textuales orales y escritas, teniendo en cuenta cuestiones pragmáticas en contextos sociales y culturales diversos, y utilizando diferentes sistemas semióticos. La concreción de AICLE mediante el ABT ofrece la posibilidad de crear tareas que preparan a los estudiantes para el desempeño de acciones de carácter individual, pero especialmente grupal con un desarrollo de habilidades comunicativas y colaborativas propias de un mundo en constante cambio y desarrollo.

5. REFERENCIAS

- Alas “Clarín”, L. (2004). *La Regenta* I y II, ed. de Juan Oleza, Cátedra.
- Attard, S., Walter, L., Theodorou, M. y Chrysanthou, K. (2014). *The CLIL Guidebook*, <https://www.languages.dk/archive/clil4u/book/CLIL%20Book%20Original%20EN.pdf>

- Brumer, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition. En Sinclair, J. y Levelt (eds.), *The Child's concept of language*. Springer-Verlag.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Candlin, Ch. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, vol. 7-8, 33-54.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Traducción al español por el Instituto Cervantes. MECD-Anaya. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Volumen complementario. Servicio de Publicaciones del Consejo de Europa. Traducción al español por el Instituto Cervantes. <https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenan/1680a52d53>
- Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 10(5), 543-562.
- Ellis, R. (2003). *Task-Bases Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Eurydice European Unit.
- Gallardo del Puerto, F., & Martínez Adrián, M. (2013). ¿Es más efectivo el aprendizaje de la lengua extranjera en un contexto AICLE? Resultados de la investigación en España. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (349), 25–28. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/25-28>
- Griffin, K. (2005). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Arco/Libros.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2002). *De pragmática y semántica*. Arco/Libros.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. Pride & J. Holmes (Eds.) *Sociolinguistics. Selected readings*. Penguin (pp. 269-293).
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/.
- Jerez Naranjo, Y. y Garófalo Hernández, A. (2012), Aprendizaje basado en tareas aplicado a la enseñanza de las comunicaciones. *RIELAC*, Vol.XXXIII 3, 1-7.
- Junta de Andalucía (2023), *Las personas extranjeras en el mercado de trabajo andaluz. 2022*. https://www.juntadeandalucia.es/servicioandaluzdeempleo/web/argos/web/es/ARGOS/Publicaciones/pdf/20230821_extranjeros_2022.pdf
- Lorenzo, F., Casal, S., Moore, P., & Afonso, Y. M. (2009). *Bilingüismo y Educación. Situación de la Red de Centros Bilingües en Andalucía*. Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Marsh, D. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua) University of Sorbonne.
- Megías Rosa, M. (2012). Formación, integración y colaboración: Palabras clave de CLIL, una charla con María Jesús Frigols. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, (21), 3-14.
- Mehisto, P. Marsh, D. & Frigolos M.J. (2008). *Uncovering CLIC: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Macmillan.

- Nebeus, plataforma financiera (2024), <https://blog.nebeus.com/trabajo-en-remoto-desde-espana-perspectivas-de-la-poblacion-britanica/>
- Nunan, D. (1989). *Designing Task for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Richard J.C. y Rodgers, Th.S (2014⁴). Current approaches and methods. En Richard J.C. y Rodgers, Th.S, *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press (pp. 81-214).
- Robles Ávila, S. (2005). Tareas formales en ELE: un acercamiento metalingüístico a los contenidos gramaticales. *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla, 2004. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0739.pdf
- Robles Ávila, S. (2017). Deconstrucción del enfoque orientado a la acción, en AA.VV. *La generosidad y la palabra. Estudios dedicados al profesor Jesús Sánchez Lobato* (pp. 255-271). Sgel.
- Robles Ávila, S. (2019). A vueltas con el enfoque orientado a la acción: leyendo las nuevas aportaciones desde el Volumen complementario del MCER (2017). *Álabe* (19). <https://doi.org/10.15645/Alabe2019.19.10>
- Vygotski, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.
- Wiliam, D. & Black, P. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. King's College London. <https://doi.org/10.3102/00346543068003373>
- Wolff, D. (2007). Bridging the gap between school and working life. En Marsh D. & Wolff, D. (eds.) *Diverse Contexts-Converging goals: CLIC in Europe* (pp. 15-25). Peter Lang.
- Zanón, J. y Estaire, Sh. (1990). Diseño de unidades didácticas mediante tareas: Principios y Desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, vol. 7-8, pp.55-90.