

Creencias de aprendizaje de contenidos curriculares en español como lengua extranjera en enseñanza universitaria

AURORA BIEDMA TORRECILLAS (CORRESPONDING AUTHOR)

PILAR LÓPEZ GARCÍA

Universidad de Granada

Received: 2025-03-19 / Accepted: 2025-09-16

DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.viXV.33157>

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

RESUMEN: La enseñanza-aprendizaje de contenidos curriculares en una segunda lengua o lengua adicional no es una novedad en los sistemas educativos. Algunas metodologías empleadas no siempre están obteniendo los resultados esperados. El objetivo principal de este trabajo es conocer las creencias de aprendizaje de alumnos universitarios en inmersión que aprenden el español como lengua extranjera con la metodología de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), y sus impresiones posteriores sobre la misma. Se presenta un estudio cuantitativo para analizar determinados puntos de vista de los estudiantes; a partir de un cuestionario que abarca varios aspectos: la idea general sobre aprendizaje de lengua y contenido, la diferenciación entre clases con integración de lengua y contenido frente a las que no lo integran, la pertinencia de adaptación de materiales didácticos al nivel de dominio de la lengua extranjera y el proceso de aprendizaje a través de AICLE. Los resultados obtenidos contribuyen a visualizar esta forma de enseñanza-aprendizaje y a evidenciar la necesidad de propuestas de mejora en su implementación

Palabras clave: Creencias de aprendizaje, ELE, contenidos, AICLE, Enseñanza Superior

Beliefs about learning curricular content in Spanish as a foreign language in university education

ABSTRACT: The teaching-learning of curricular content in a second or additional language is not a novelty in education systems. Some of the methodologies used are not always obtaining the expected results. The main objective of this study is to find out the prior learning beliefs of immersion university students who learn Spanish as a foreign language with Content and Language Integrated Learning (CLIL) methodology, and their subsequent impressions of this methodology. A quantitative study was carried out in order to analyse certain points of view of the students, using a questionnaire covering several aspects: the general idea of language and content learning; the differentiation between classes with language and content integration and those without; the relevance of adapting teaching materials to the level of foreign language proficiency and the learning process through CLIL.

The results obtained help to visualise this form of teaching-learning and to highlight the need for proposals to improve its implementation.

Keywords: Learning beliefs, ELE, contents, CLIL, Higher Education

1. INTRODUCCIÓN

Desde tiempos remotos, el aprendizaje de una lengua extranjera ha sido una necesidad inherente a la evolución de las civilizaciones y sus interacciones. La globalización, como característica definitoria de nuestro mundo contemporáneo, ha acentuado esta necesidad, impulsando la adquisición de conocimientos a través de idiomas adicionales como el inglés o el español. En la Unión Europea esta tendencia fue evidente desde la segunda mitad del siglo XX con la formación de la Comunidad Económica Europea y su política orientada al fomento del multilingüismo.

La publicación del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* en 2001 estableció una pauta normativa para el aprendizaje y la enseñanza de idiomas en la UE, promoviendo así el plurilingüismo. En este contexto europeo y en el estadounidense, donde siempre ha existido el plurilingüismo y la multiculturalidad, emerge la metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) como una estrategia innovadora para la adquisición de lenguas a través de contenidos específicos de diversas materias.

La tendencia a la internacionalización de las universidades a nivel mundial acentúa la necesidad del aprendizaje de lenguas extranjeras y la consecuente aplicación de nuevas perspectivas para su enseñanza desde este nuevo contexto.

Las creencias de alumnos y profesores acerca de las novedades pedagógicas en enseñanza de lenguas extranjeras determinan en gran medida el éxito o fracaso de estas, por lo que se precisan estudios sobre su implementación a fin de delimitar las necesidades de adaptación y corrección para su notoriedad educativa.

Este estudio pretende aportar un granito de arena a este propósito. Se centra en investigar la aplicación de AICLE en la enseñanza del español como lengua extranjera en el ámbito de la Enseñanza Superior. En particular, se analizarán las creencias de alumnos que cursan en este nivel de enseñanza y las experiencias con esta metodología tras su inmersión en el aprendizaje de diversas materias en español como lengua extranjera, en un contexto de inmersión en España con compañeros de diversos países de procedencia.

1.1 Objetivos de la investigación

El objetivo general de este estudio está orientado a investigar el grado de conocimiento, aceptación y de éxito de aprendizaje con la aplicación de esta estrategia de trabajo en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), analizando las creencias, las experiencias, las percepciones y el grado de satisfacción de los alumnos universitarios en la adquisición de conocimientos tanto de la materia curricular determinada como del idioma español.

Los objetivos específicos se han enfocado en:

- a) Analizar las experiencias de los alumnos en el aprendizaje de diversas materias mediante la metodología AICLE.
- b) Investigar cómo los alumnos perciben la integración de contenidos curriculares y aprendizaje del idioma español.
- c) Evaluar la efectividad de AICLE en la adquisición de conocimientos específicos de diferentes materias.

- d) Examinar el pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes en el contexto de las técnicas de trabajo de AICLE.
- e) Evaluar y medir el grado de satisfacción de los estudiantes en la adquisición de conocimientos tanto de la materia curricular como de la lengua española.
- f) Analizar la relación entre la integración de contenidos y la adquisición de la lengua extranjera en el proceso de aprendizaje.
- g) Conocer cómo percibe el alumnado las estrategias docentes del profesorado que aplica el método AICLE

2. MARCO TEÓRICO

El conocimiento de lenguas adicionales supone una necesidad como vehículo para la adquisición de diferentes materias de conocimiento en las escuelas y universidades. En este entorno han surgido varios enfoques pedagógicos dirigidos a la autonomía en el aprendizaje, el análisis de las creencias y los fundamentos didácticos tanto del alumnado como del profesorado encargado de la aplicación de las novedades docentes (Ramos, 2024).

Como parte fundamental de las metodologías activas (Roy, Céspedes-Carreño y Vera- Carreño, 2024) apareció AICLE, configurado para la adquisición de lengua a través de contenidos. Este enfoque se determina a partir de las necesidades cognitivas que planteó Cummins (1984), estudio que fue actualizado por Coyle, Hood y Marsh (2010), el cual fue ampliado por Meyer (2010) y, más recientemente, por López-Medina (2017) sobre la adquisición de las lenguas extranjeras y el contenido de una materia concreta. De estos estudios se infiere que las necesidades lingüísticas de los alumnos no siempre coinciden con las necesidades cognitivas de la materia curricular, por lo que, si se atiende solo al nivel de dominio en la lengua extranjera, el nivel cognitivo de los contenidos se verá ralentizado y puede incluso frustrar al alumno y, viceversa, insistir en la adquisición de los contenidos en detrimento de la adquisición de la lengua extranjera, provocará vacíos en la adquisición del alumno. Por todo ello, es necesario subrayar la importancia de equilibrar ambas dimensiones para evitar frustraciones y fomentar un aprendizaje efectivo.

Los principios de AICLE se han centrado en tres grandes aspectos: por un lado, el entorno y la experiencia previa del alumno, por otro, la delimitación de contenidos y objetivos y, por último, la implantación y la metodología.

a) Entorno y experiencia previa del alumno

El aprendizaje se concibe como un proceso en la adquisición y creación de conocimientos, por lo que es absolutamente imprescindible partir de la consideración de la experiencia previa de los estudiantes para posibilitar los vínculos con la nueva adquisición. Esta visión del aprendizaje no es nueva, sino que se basa en las muchas teorías planteadas desde el siglo pasado sobre los procesos de aprendizaje a partir de las creencias de los alumnos y sus competencias básicas (véanse los planteamientos de Piaget, Vygotsky, Kolb, Van Lier, por citar algunos investigadores destacados).

La implicación del alumno en su proceso de adquisición de lenguas extranjeras conlleva contextualización, búsqueda, aplicación, comunicación del conocimiento y exploración de la lengua como medio para trabajar contenidos específicos de otras temáticas; de este modo,

se permite ampliar el conocimiento de una lengua que no es la propia desde referencias de base, puesto que se aplican saberes de distinta naturaleza del conocimiento humano, como apunta Perrenoud (2002). Así, la lengua extranjera se erige como medio para el aprendizaje de una materia determinada, “apropiación de los contenidos académicos que se vinculan a través de dicha lengua” (Escobar y Nussbaum, 2008, p. 160).

b) Delimitación de contenidos y objetivos

La concreción de objetivos se establece a partir de las necesidades curriculares de los alumnos, de los vacíos de información en sus creencias adquiridas y de las competencias básicas que presentan.

La selección de contenidos curriculares de la materia objeto de aprendizaje y de la lengua extranjera ha de ser comprensible y estar adaptada a los objetivos particulares contextualizados sobre el dominio de la lengua meta. Se trata de delimitar las necesidades cognitivas y lingüísticas de las que hablaba Cummins (1984) referidas en el apartado anterior.

c) Implantación y metodología

El estudiante pasa a ocupar el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje en la adquisición de competencias basadas en lo que sabe, comprende y es capaz de hacer. Se trata de una participación activa del alumno por la que la nueva lengua se aprende a través de su uso en situaciones no ensayadas, en situaciones reales en el contacto con la materia curricular objeto de estudio a la vez que se promueve la multiculturalidad (la lengua, el pensamiento y la cultura están ligados entre sí).

Sin embargo, los estudios realizados sobre la implementación reciente de programas AICLE en los diferentes países y, en concreto en España, no siempre han obtenido resultados positivos, como evidencian los referidos a contextos de Educación Primaria y Educación Secundaria en España desde hace tiempo (Dafouz, Núñez y Sancho, 2007; Lasagabaster, 2008; Jiménez y Ojeda, 2009; Ruiz de Zarobe, Sierra y Gallardo del Puerto, 2012), entre otros. Sus conclusiones determinan que los motivos principales apuntan a que se ha prestado más atención al aprendizaje de la lengua extranjera que a la adquisición real del contenido de las distintas materias. Esto no se debe a un solo factor, sino a un conjunto de causas convergiendo a la vez. Entre otras, a que, por un lado, las investigaciones acerca de este fenómeno parten de la lingüística aplicada y no tanto de los expertos en las materias de contenido como matemáticas, historia, geografía, etc. y, por otro, a que ni alumnos ni profesorado están realmente familiarizados con esta metodología y su aplicación es ineficaz, ya que el alumnado no tiene creencias previas acerca de este enfoque de enseñanza. Teoría avalada por numerosos estudios al respecto como los de Ortega (2015), Schroedler y Fischer (2020), Fernández-Portero y Morera-Baños (2025) o Biedma (2024).

En el nivel de enseñanza universitaria, la bibliografía es numerosa (véanse como ejemplo, Hewit y Stephenson, 2012; Floriano y Fuentes, 2021; Nieto, 2024) y en todos los estudios se concluye la idea de que los alumnos procedentes de inmersión con AICLE desde Secundaria afrontan su aprendizaje con una actitud más abierta hacia la lengua extranjera, con menor nivel de ansiedad y mayor competencia. Conclusión lógica, al estar habituado al procedimiento y partir de saberes adquiridos.

3. PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN

La mayoría de estos estudios realizados en España sobre la implementación de AICLE en las aulas se han centrado en la adquisición del inglés como segunda lengua desde la instauración del bilingüismo en los colegios e institutos de nuestro país. Sin embargo, la investigación acerca de su implantación desde la perspectiva de la enseñanza-aprendizaje de español con alumnos extranjeros (o alumnos procedentes de otra lengua y cultura en origen) en las aulas en España no ha sido muy prolífica, especialmente en la Enseñanza Superior. Bien es cierto que hay muchas investigaciones inclinadas hacia la enseñanza de ELE con alumnos en inmersión, sobre la inclusión de alumnos inmigrantes y sobre los espacios educativos específicos para la adquisición del español que las diferentes comunidades autónomas establecen para completar la formación de este alumnado con necesidades lingüísticas determinadas (véase las *Aulas ATAL* en Andalucía (López-García, 2017), las *Aulas Temporales de Adaptación Lingüística* en Extremadura, los *Equipos de Atención Lingüística* en Castilla-La Mancha, el *Programa de Atención a la Diversidad Idiomática y Cultural* en Canarias, los *Talleres de Adaptación Escolar* en Cataluña, los de *Lengua y Cultura* en Baleares, las *Aulas de Acogida* en Murcia y las de *Enlace* en Madrid). Con todo, son muy escasas las indagaciones acerca de la integración de lengua y cultura en las aulas regulares, tal vez, porque no hay una aplicación real de AICLE en los grupos con alumnos extranjeros en el tripartito educativo de Educación Primaria, Secundaria y Superior. Según numerosos estudios, entre otros factores, se debe a la falta de adaptación a la nueva forma de aprendizaje por parte del alumnado, al déficit de formación en los docentes para su aplicación, a la falta de medios y productos didácticos adaptados o al rechazo al cambio.

El presente trabajo parte de la necesidad de adentrarse en la forma de adquisición de contenidos de materias curriculares específicas en un contexto de aprendizaje de español desde el ámbito de la enseñanza universitaria.

La hipótesis inicial de este estudio se basa precisamente en la idea bidireccional de que el alumnado no está familiarizado con el método AICLE ni desde sus creencias de aprendizaje en sus respectivos países de origen, ni desde la manera en la que ha adquirido sus diferentes niveles de dominio de español como lengua extranjera.

Otro punto de partida añadido es observar su grado de rechazo a la nueva forma de aprendizaje o adaptación a la misma. Se ha de considerar que no solo se enfrentan a un nuevo modelo pedagógico de adquisición, sino a toda una integración de lengua y cultura extranjera desde una situación de inmersión total en el país de recepción (en este caso, España).

3.1. Instrumento de la investigación

Una vez determinado el propósito de la investigación, se han delimitado los objetivos concretos y, teniendo en cuenta las bases teóricas indagadas, se ha elaborado un cuestionario de 25 preguntas sobre las aptitudes, actitudes y opiniones de los alumnos que aprenden español a través de AICLE. El instrumento utilizado para la recogida de datos fue un formulario creado en *Google Forms* diseñado con 25 ítems de escala de *Likert* de 1 a 5 (1: Muy en

desacuerdo. 2: En desacuerdo 3: Indiferente 4: De acuerdo 5: Totalmente de acuerdo). Se ha elegido esta destacada herramienta por su accesibilidad, simplicidad y capacidad para acopiar grandes volúmenes de datos de manera eficiente. Esta plataforma en línea permite a los investigadores diseñar cuestionarios y formularios personalizados que pueden distribuirse fácilmente entre los participantes de un estudio, ofreciéndoles libertad para cumplimentarlos al ser individuales, anónimos y asíncronos, obteniendo respuestas en tiempo real, y posibilitan monitorear el progreso de la recolección de datos de manera continua, organizando automáticamente las respuestas en una hoja de cálculo de *Google Sheets*, lo que facilita el análisis de la información y se presenta de forma clara.

Las respuestas de los alumnos encuestados se han sometido a un análisis estadístico para conseguir los porcentajes y los resultados concretos de cada ítem. Teniendo en cuenta la mediana resultante y la varianza de cada bloque de preguntas, se han obtenido conclusiones certeras.

3.2. Población y muestra

Se ha trabajado con 67 alumnos extranjeros de diversa procedencia que cursan una parte de sus estudios universitarios en el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada. Estos alumnos reciben diversas asignaturas con contenidos sobre lengua, literatura, política, arte, historia, economía, medicina y cultura en los denominados Cursos de Lengua y Cultura Españolas (CLCE) y Cursos de Estudios Hispánicos (CEH) impartidos en ese centro universitario de referencia, especializado en la enseñanza del español como lengua extranjera y de diferentes disciplinas universitarias de diversos grados que ofrece la Universidad de Granada. El nivel de español requerido para los alumnos de CLCE es B1-B2 y el de los alumnos de CEH es B2-C2.

Para este estudio se han seleccionado los grupos de alumnos de las asignaturas de *Historia Contemporánea*, *Cultura islámica*, *Literatura española contemporánea* e *Historia de España* cuyos profesores expertos aplican la metodología AICLE.

El perfil del alumnado es de estudiantes universitarios cuyo promedio de edad oscila entre los 18-23 años, oriundos de varios países.

3.3. Validación y descripción del instrumento

Previamente a que se aplicara el instrumento para la recogida de datos, este fue validado utilizándolo en otros cursos paralelos. Además, se ha consultado a 19 profesores expertos en metodología AICLE cuyas sugerencias han sido de gran utilidad ya que permitieron modificar, eliminar e incluir algunas preguntas propuestas y plantearon algunos cambios en ítems del cuestionario para que fuese más efectivo y comprensible para el alumnado. El cuestionario presentado aborda cinco aspectos distribuidos en cinco bloques de preguntas diferentes:

Bloque A: orientadas de forma general sobre el modo de aprender lengua y contenidos mediante el trabajo colaborativo con personas de diferentes países y culturas (ítems 1,2,3,4,5,6,7).

Bloque B: dirigidas a sus creencias y experiencia de aprendizaje (ítems 8,9).

Bloque C: guiadas hacia sus preferencias en el aprendizaje de la lengua y el contenido en clases diferentes frente a aquellas clases en las que quedan integrados lengua y contenido y las dificultades que conlleva (ítems 10-13).

Bloque D: enfocadas hacia los contenidos de las asignaturas y la forma de implantar AICLE donde es esencial indagar sobre la adecuación (o no) del nivel de lengua, la adaptación de actividades al nivel de lengua y la actuación del profesorado en cuanto al uso de la metodología AICLE (ítems 14-17).

Bloque E: encaminadas a la obtención de datos sobre el proceso en sí del aprendizaje a través de la metodología AICLE y la dinámica de la clase: aprendizaje de contenidos, trabajos en grupos con personas de diferentes países y culturas, diseño de actividades para entender los contenidos lingüísticos y culturales, ritmo de aprendizaje del grupo de estudiantes (ítems 18-20).

Bloque F: planteadas para la comprobación y la aceptación del proceso de aprendizaje (ítems 21-25).

4. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

Los resultados que se aportan a continuación muestran el pensamiento crítico y reflexivo de los alumnos, su percepción de aprendizaje y su grado de satisfacción en la adquisición de conocimientos de la materia curricular específica y del español como lengua extranjera.

En los siguientes apartados, se detallan los resultados alcanzados en el análisis cuantitativo, así como una interpretación de las mediciones estadísticas obtenidas en cada uno de los bloques.

4.1. Análisis del Bloque A

El primer bloque del cuestionario presenta unos resultados claramente marcados por la actitud positiva hacia el aprendizaje de otra cultura (con un 73% de las respuestas y con una mediana en torno a un resultado de 4 sobre 5). Si bien en algunos aspectos los alumnos no terminan de tener una actitud clara hacia la interculturalidad en el aula, como muestran los ítems 3 y 4 en los que la curva se centra en niveles centrales (la varianza en estos ítems es de 1.25 y 1.0 respectivamente), al haber alumnos más reacios a trabajar con compañeros de países diferentes al suyo y se muestran más colaboradores con sus compatriotas. Sin embargo, son muy pocos, la varianza es solo de 1.2, los que rechazan la apertura hacia nuevas culturas, especialmente la de la lengua meta, la española. Otro dato importante lo aportan el ítem 5, al sentir la gran mayoría de los aprendices la cercanía a su cultura por parte de la propuesta docente (véase la mediana de 4 con una varianza de 0.728), y el ítem 7 en el que no queda bien apreciada la interculturalidad de esas propuestas (con una mediana de 3 y una varianza de 1.049).

Tabla 1. Estadística descriptiva de cada ítem

Ítem	Porcentajes de Respuestas (%)					Mediana	Varianza
	1	2	3	4	5		
1. Me intereso por la lengua y la cultura españolas	1,5/0/4,5/26,9/67,2					5	0.469
2. Me gusta trabajar con compañeros de diferentes países en clase	0/3/10,4/26,9/59,7					5	0.738
3. Prefiero trabajar con compañeros de mi país porque me siento más comprendido/a	9/,19,4/50,7/16,4/4,5					3	1.25
4. Ayudo y colaboro en las tareas de clase con mis compañeros de otros países	1,5/14,9/28,4/32,8/22,4					4	1.01
5. Siento que en mi aprendizaje de español consideran mis creencias	1,5/0/13,4/43,3/41,8					4	0.728
6. Mis compañeros me ayudan en las actividades de clase	1,5/0/4,5/47,8/46,3					4	0.704
7. En mi clase hacemos actividades que incluyen otras culturas, no solo la española	4,5/14,9/32,8/28,4/19,4					3	1.04

Tabla 2. Estadística descriptiva del Bloque A total

Mediana	Varianza
4	1.21



Figura 1. Distribución de la escala de respuestas del Bloque A

4.2 Análisis del Bloque B

En este bloque del cuestionario, dedicado a las creencias de aprendizaje en torno a la figura del profesor, hay bastante consenso en las respuestas. En ambos ítems más del 80% de los alumnos consideran de suma importancia que el docente tenga en cuenta sus necesidades de aprendizaje y su forma de adquisición. La mediana se sitúa en 4 en ambos casos y la varianza entre 0.84 y 0.95.

Tabla 3. Estadística descriptiva de cada ítem

Ítem	Porcentajes de Respuestas (%)	Mediana	Varianza
	1 2 3 4 5		
8. Los profesores tienen en cuenta mis necesidades de aprendizaje e integración	1,5/0/19,4/37,3/41,8	4	0.84
9. Creo que es necesario que los profesores conozcan la forma de aprender de todos los alumnos de la clase	3/3/9/41,8/43,3	4	0.95

Tabla 4. Estadística descriptiva del Bloque B total

Mediana	Varianza
4	1.12

Distribución de Respuestas (%) - Segundo Gráfico

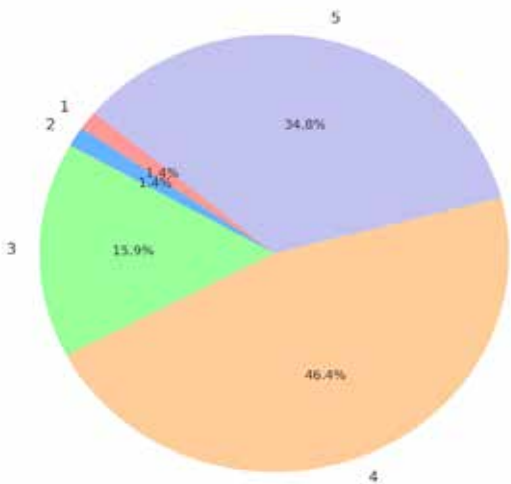


Figura 2. Distribución de la escala de respuestas del Bloque B

4.3. Análisis del Bloque C

El tercer grupo, dedicado a las preferencias en el aprendizaje de lenguas extranjeras y contenidos, los estudiantes se han mostrado bastante favorables al aprendizaje integrado, a pesar de que algunos no terminan de aceptarlo, sin duda, por sus experiencias de aprendizaje previas, véase los resultados de los ítems 10 y 12 en los que claramente la mayoría de las respuestas declina su preferencia a aprender en su propia lengua los contenidos de materias curriculares, tan solo en torno a un 10% lo eligen. Las respuestas de los ítems 11 y 13 se posicionan en la aceptación de aprendizaje de lengua extranjera en contenido y le dan importancia a la adquisición de una nueva cultura a través de esa metodología de enseñanza-aprendizaje, en torno al 60% en total. La varianza de este bloque queda en el 1.71 y la mediana en 3, debido a que el primer grupo de preguntas, comentado antes, suponía una respuesta negativa y el segundo muy positiva lo que demuestra que los ítems de preguntas complementarias han medido exactamente el pensamiento favorable a metodología de integración.

Tabla 5. Estadística descriptiva de cada ítem

Ítem	Porcentajes de Respuestas (%)	Mediana	Varianza
	1 2 3 4 5		
10. Prefiero aprender las asignaturas de contenido (literatura, historia, cultura, etc.) en mi propia lengua	22,4/47,8/16,4/7,5/6	2	1.9
11. Prefiero aprender lengua española en clases diferentes a las de asignaturas de contenido (literatura, historia, cultura, etc.)	6/11,9/14,9/40,3/26,9	4	1.13
12. Las asignaturas de materias de contenido concreto (literatura, historia, cultura, etc.) me resultan difíciles porque no entiendo la lengua ni la cultura	29,9/43,3/16,4/7,5/3	2	1.14
13. Me gustan las asignaturas de contenido (literatura, historia, cultura, etc.) porque comparto mi cultura con la de mis compañeros y aprendo la lengua	0/6/29,9/37,3/26,9	4	0.79

Tabla 6. Estadística descriptiva del Bloque C total

Mediana	Varianza
3	1.71



Figura 3. Distribución de la escala de respuestas del Bloque C

4.4. Análisis del Bloque D

Este apartado, sobre la forma de implementar la metodología AICLE en el aula, queda mayoritariamente valorado en positivo en cuanto a la adaptación de lengua y materiales de aprendizaje de contenidos curriculares (la mediana del bloque se sitúa en 4.5 y la varianza es de 0.7), lo que evidencia la aceptación de este método si el profesorado presenta lengua y contenido de manera equilibrada.

Tabla 7. Estadística descriptiva de cada ítem

Ítem	Porcentajes de Respuestas (%)					Mediana	Varianza
	1	2	3	4	5		
14. Los contenidos de las asignaturas se adaptan a mi nivel de lengua española	0/0	11.9	43.3	44.8		4.5	0.68
15. Las actividades están adaptadas a mi nivel de español	0/0	14.9	37.3	47.8		4.5	0.97
16. Creo que mis profesores adaptan los materiales de las asignaturas para que todos podamos entender mejor la lengua.	0/3	11.9	32.8	52.2		4.5	0.92
17. Aprendo español y la cultura española en las clases de las diferentes asignaturas	0/1.5	7.5	35.8	55.2		4.5	0.72

Tabla 8. *Estadística descriptiva del Bloque D total*

Mediana	Varianza
4.5	0.84



Figura 4. *Distribución de la escala de respuestas del Bloque D*

4.5. Análisis del Bloque E

Las tres respuestas de este bloque determinan claramente la actitud proclive del alumnado receptor hacia la forma de implementación de AICLE en el aula de manera integrada y con dinámicas colaborativas (los ítems respondidos, 19 y 20, presentan una mediana de 4, lo que suponen más del 82% de los encuestados), si bien, les resulta algo más complejo (ítem 18) cuando la dinámica se plantea con componentes de distintas culturas y lenguas, aunque no lo rechazan (este ítem presenta una mediana de 3 y una varianza de 1.8)

Tabla 9. *Estadística descriptiva de cada ítem*

Ítem	Porcentajes de Respuestas (%)	Mediana	Varianza
	1 2 3 4 5		
18. En clase trabajamos en grupos (o en parejas) con alumnos de diferentes países	13,4/19,4/23,9/17,9/25,4	3	1.89
19. Trabajar en pequeños grupos me ayuda a comprender mejor la lengua a través de los contenidos	4,5/6/19,4/43,3/26,9	4	1.69
20. Las actividades de clase me ayudan a entender los contenidos de las asignaturas (literatura, cultura, historia...)	0/1,5/9/43,3/46,3	4	0.97

Tabla 10. *Estadística descriptiva del Bloque D total*

<i>Mediana</i>	<i>Varianza</i>
4	2.12

**Figura 5.** *Distribución de la escala de respuestas del Bloque E*

4.6 Análisis del Bloque F

Este apartado pretende medir la aceptación del nuevo enfoque y su forma de presentarlo en el aula una vez experimentado el proceso. De los 5 ítems que aportan información, la mediana es de 4 y la varianza solo de 1.6, muestra de la asimilación al método como forma de aprendizaje. Cabe destacar en el ítem 21, con una mediana de 4.5 y una varianza de 0.8, la predisposición de los estudiantes a esta forma de aprendizaje. Igual ocurre con los ítems 23 y 25 con un alto índice de satisfacción en cuanto a la manera de adquisición de la lengua extranjera y los contenidos curriculares (véase las medianas de 4.5 y 4 respectivamente). En cuanto a las preguntas 22 y 24 acerca de la posición de la figura del profesor, el alumnado valora positivamente las pautas, el ritmo de la clase y la evaluación en el proceso de aprendizaje con medianas de 4 y 4.5, cada uno, y varianzas de 0.9 en ambos.

Tabla 11. Estadística descriptiva de cada ítem

Ítem	Porcentajes de Respuestas (%)	Mediana	Varianza
	1 2 3 4 5		
21. Me siento preparado/a para aprender los contenidos de las asignaturas	0/0/11,9/35,8/52,2	4.5	0.84
22. El ritmo de la clase es adecuado para mí.	0/3/16,4/29,9/50,7	4	0.93
23. Hablamos siempre en español en las clases de las diferentes asignaturas	0/13,4/9/35,8/41,8	4.5	1.3
24. Los profesores comprueban si entiendo los contenidos de las asignaturas (literatura, cultura, historia...)	3/1,5/11,9/38,8/44,8	4.5	0.99
25. Me resulta fácil aprender español a través de las asignaturas (literatura, cultura, historia...)	1,5/4,5/19,4/40,3/34,3	4	1.28

Tabla 12. Estadística descriptiva del Bloque F total

Mediana	Varianza
4	1.61

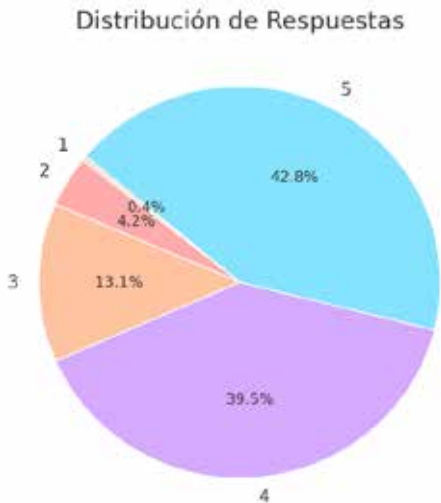


Figura 6. Distribución de la escala de respuestas del Bloque F

5. CONCLUSIONES

Las hipótesis y los objetivos desde los que partía este estudio, acerca de la falta de experiencia del alumnado extranjero universitario con la metodología de AICLE para la adquisición de ELE y contenidos de materias curriculares en español, y la pertinencia de su implantación como herramienta pedagógica, parecen haberse confirmado tras los resultados obtenidos. Bien es cierto que el grupo meta no ofrece el número ideal de población vinculante en un estudio estadístico (a partir de 100 sujetos), sin embargo, no se considera una limitación para las conclusiones de esta investigación la cifra de 67 aportaciones, puesto que ofrece los testimonios suficientes para colegir ideas concluyentes, habida cuenta de que los informantes proceden de grupos homogéneos de adquisición de ELE y de un entorno metodológico de aprendizaje similar; las intervenciones han sido completamente anónimas y asíncronas, sin coacción de tipo social o ambiental del centro educativo.

Se observan evidencias empíricas de una apertura significativa hacia el aprendizaje de nuevas culturas, aunque con una tendencia a preferir la colaboración con compatriotas y una actitud más reservada respecto a la interculturalidad en ciertos contextos. Esta actitud viene dada porque las creencias de aprendizaje de los alumnos de la misma procedencia suelen ser similares, lo que facilita su querencia a trabajar juntos en la dinámica de clase.

En cuanto a la figura del docente, los resultados muestran un consenso sobre la importancia de considerar las necesidades específicas de aprendizaje de los estudiantes, especialmente, cuando se introduce un nuevo enfoque metodológico como es AICLE en el ámbito educativo. Los análisis evidencian la valoración positiva hacia esta forma de enseñanza-aprendizaje por su capacidad para equilibrar de manera efectiva la enseñanza de la lengua y los contenidos curriculares de materias concretas. Los estudiantes manifiestan una actitud favorable hacia su implementación, siempre que esta se realice de forma equilibrada y adaptada a sus necesidades específicas.

En resumen, el estudio pone de manifiesto una aceptación generalizada de la metodología AICLE una vez experimentada. Los hallazgos subrayan la importancia de adaptar y considerar las necesidades individuales de los estudiantes para maximizar la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las dinámicas colaborativas y la integración de elementos culturales son generalmente bien recibidas, a pesar de que algunos alumnos perciben ciertas complejidades en su aplicación.

Se constata una preferencia por el aprendizaje integrado de lengua y contenidos. Si bien, la aceptación de esta metodología varía en función de las experiencias previas de los alumnos, confirmandose uno de los puntos de partida de nuestras hipótesis iniciales.

Las creencias de aprendizaje de contenidos de materias curriculares y adquisición de LE de los alumnos se polarizan cuando no han desarrollado estrategias metodológicas para recibirlos simultáneamente (véanse estudios como el de Gil-Galván y Martín-Espinosa (2021) acerca de la valoración de los estudiantes de sus herramientas y resultados de aprendizaje).

Finalmente, el planteamiento de futuras líneas de investigación a partir de este estudio sobre la enseñanza-aprendizaje en el contexto universitario correspondería a la indagación en la forma de desarrollar esas estrategias/habilidades considerando la individualidad de cada alumno, su procedencia cultural, su idiosincrasia cognitiva, su relación con la materia de estudio, su capacidad de adquisición de lengua extranjera en contexto, su valoración del

entorno y su adaptación a lo nuevo. Además, otra línea de investigación se centra en la recopilación de datos de otros centros universitarios en los que se implementa AICLE para ampliar la muestra desde la que se ha partido en este estudio y la revisión de las pautas de enseñanza de manera homogénea en ellos.

6. REFERENCIAS

- Biedma, A. (2024). Adquisición de léxico en contenido a través de la competencia literaria. *RILEX*, 7, 3, 11-137. <https://doi.org/10.17561/rilex.7.3.8918>
- Carballo, R. (2009). Proyecto Aldebran Innovación. Aprendizaje en/de la experiencia en grupo. *Cuadernos de investigación aplicada*. <http://www.robertocarballo.com/2016/01/07/metodologia-aldebaran-innovacion/>
- Clark, R. C. y Mayer, R. E. (2008). Learning by Viewing versus Learning by Doing: evidence-based guidelines for principled learning environments. *Performance Improvement*, 47 (9), 5-13.
- Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5), 543- 562.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Crump, J. R. (2002). Learning by Doing: implementing community service-based learning. *Journal of Geography*, 101 (4), 144-152.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Multilingual Matters.
- Dafouz, E., Núñez, B. y Sancho, C. (2007). Analysing stance in a CLIL university context: Non-native speaker use of personal pronouns and modal verbs. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5), 647-662.
- Dörnyei, Z. (2005). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza*, (Trad. Abio, G., Sánchez, J. y Yagüe, A.). Ministerio de Educación de Nueva Zelanda.
- Escobar, C. y Nussbaum, L. (2008). Tareas de intercambio de información y procesos de aprendizaje en el aula AICLE, en Camps, A. y Milian, M. (coords.) *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües*. Editorial GRAÓ, 159-176.
- Fernández-Portero, I. y Morera-Baños, M.I. (2025). Creencias de futuros profesores sobre el plurilingüismo en un contexto social monolingüe. *Porta Linguarum*, 43, 93-108. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/portalin/article/view/30230/28680>.
- Floriano, C. y Fuertes, M. (2021). Enfoque AICLE y enseñanza del español en la educación superior británica: perspectivas del profesorado de ELE. *Doblele*, 7, 31-49. <https://oro.open.ac.uk/81406/>
- Gil-Galván R. y Martín-Espinosa I. (2021). ¿Cómo valoran los estudiantes universitarios de Educación su dominio de competencias lingüísticas en lengua extranjera? *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 237-247. <https://doi.org/10.5209/rced.68326>
- Gómez, J.F., Díaz, C. y Gómez, W.D. (2021). Estrategias de aprendizaje y creencias sobre el idioma inglés: una aproximación correlacional en estudiantes universitarios. *Práxis educativa*, 16, 1-17. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.16572.024>

- Jiménez, R. y Ojeda, J. (2009). Disponibilidad léxica en inglés como lengua extranjera. *Lenguaje y Textos*, 30, 167-176
- Kramsch, C., (1994). *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Lasagabaster, D. (2008). Foreign language competence in content and language integrated courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 30-41.
- Locke, E.A. y Latham, G. P (1990). *A Theory of Goal Setting & Task Performance*. Pearson College.
- López-García, M^a.P. (2017). Siete cuestiones básicas para la formación de profesores de español para inmigrantes. Nikleva (ed.). *La formación de los docentes de español para inmigrantes en distintos contextos educativos*. Peter Lang, 15-43.
- López-Medina, B. (2017). Aportes del enfoque AICLE a la enseñanza de lenguas extranjeras. En Ainciburu, M.C. y Fernández, C. (Eds.), *La adquisición de la LENGUA ESPAÑOLA: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Autores de Argentina, 160-173.
- Meyer, O. (2010). Introducing the CLIL-Pyramid: Key Strategies and Principles for Quality CLIL Planning and Teaching. En Eisenmann, M. y Summer, T. (eds.). *Basic Issues in EFL Teaching*. Universitätsverlag Winter GmbH Heidelberg, 295-313.
https://www.researchgate.net/publication/275887754_Introducing_the_CLIL-Pyramid_Key_Strategies_and_Principles_for_CLIL_Planning_and_Teaching
- Mosquera, K. Vallejo, O, Tobón, G. (2016). Factores motivacionales, metas de logro y proyecto de vida en estudiantes universitarios. *Plumilla educativa. Instituto pedagógico*, 206-225.
- Morgan, L. (2010). Teacher professional transformation using Learning by Design: a case study. *E-Learning and Digital Media*, 7 (3), 280-292.
- Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. MASS: Harvard University Press.
- Nieto, E. (2024). *La enseñanza bilingüe en la Universidad*. Síntesis.
- Ortega, J.L. (2015). La realidad de la enseñanza bilingüe. *Cuadernos de pedagogía*, 458, 61-68.
- Perrenoud, P. (2002). *Construir competencias desde la escuela*. Dolmen ediciones.
- Piaget, J. (1999). *De la pedagogía*. Paidós.
- Porceda, E. y González-Martínez, J. (2020). ¿Por qué AICLE? Un análisis de la literatura desde la perspectiva de los docentes de materias no lingüísticas. *UTE Teaching & Technology: Universitas Tarraconensis*, 1, 37-51
- Ramos, C. (ed.), (2007). *El pensamiento de los aprendices en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales*. ASELE, Monografías 10.
- Ramos, I. (2024). La enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto universitario: diseño, implementación y evaluación de un dispositivo híbrido. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-968>
- Roy, D., Céspedes-Carreño, C., y Vera, H. (2024). Metodologías Activas Empleadas en la Enseñanza de Idiomas en Educación Superior Chilena; Una Revisión Sistemática. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*, XI, 11-24. <https://doi.org/10.30827/portalin.viXI.30028>
- Ruiz de Zarobe, Y., Sierra, J. M. y Gallardo del Puerto, F. (2012) *Content and Foreign Language Integrated Learning: Contributions to Multilingualism in European Contexts*. Peter Lang.
- Smart, K. L., y Csapo, N. (2007). Learning by Doing: engaging students through learner-centered activities. *Business communication Quarterly*, 70 (4), 451-457.

- Schroedler, T. y Fischer, N. (2020). The role of beliefs in teacher professionalisation for multi-lingual classroom settings. *European Journal of Applied Linguistics*, 8(1), 49–72. <https://doi.org/10.1515/eujal-2019-0040>.
- Thomas, R. (2001). *Interactivity & Simulations in e-Learning*. MultiVerse Publications
- Van Dam, N. (2004). *The e-Learning Fieldbook*. McGraw-Hill.
- Van Lier. (1994). Some Features of a Theory of Practice. *TESOL Journal*. 4, 1, 6-10.
- Vygotsky, L. (1978). *Mente y sociedad*. Universidad de Harvard.