

INFLUENCIA DEL ENFOQUE AICLE EN LAS HABILIDADES DE ESCRITURA DE LOS ALUMNOS: EL CASO DE UN COLEGIO BILINGÜE ECUATORIANO

Javier Rojas-González*



<https://orcid.org/0009-0002-3964-3073>

Eduardo Luna-Lara**



<https://orcid.org/0009-0007-4269-4265>

Johanna Pizarro-Romero***



<https://orcid.org/0000-0003-2515-4455>

RECIBIDO: 29/10/2023 / ACEPTADO: 06/12/2023 / PUBLICADO: 15/01/2024

Cómo citar: Rojas-González, J., Luna-Lara, E., Pizarro-Romero, J. (2024). Influencia del enfoque AICLE en las habilidades de escritura de los alumnos: el caso de un colegio bilingüe ecuatoriano. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 26(1), 74-93. www.doi.org/10.36390/telos261.06

RESUMEN

Como parte de las transformaciones educativas que ocurren en sintonía con el proceso de globalización sociocultural y económica, es importante que en los países latinoamericanos se fortalezca el desarrollo de las competencias comunicativas en diferentes idiomas, particularmente en la lengua inglesa, por su gran expansión a nivel mundial. Por supuesto, esta realidad está presente en el contexto ecuatoriano y, en tal sentido, este estudio tuvo como objetivo describir los factores que determinan el desarrollo de las destrezas de escritura de los estudiantes en un contexto en el que el inglés se enseña mediante el enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). Tanto la recolección como el análisis de los datos se utilizó un método mixto que incluyó elementos del enfoque cualicuantitativo. Los participantes fueron 62 estudiantes de tercer año de bachillerato internacional y 3 profesores de un colegio bilingüe ecuatoriano en English as a Foreign Language (EFL). Los resultados mostraron que, a pesar de que la mayoría de los profesores eran hablantes nativos con un título en enseñanza de inglés como lengua extranjera, carecían de formación en cuestiones relativas al enfoque tales como: el contenido de las asignaturas, la escasa disponibilidad de material didáctico sobre el contenido y la falta de estrategias adecuadas de los profesores para trabajar

* *Autor de correspondencia.* Licenciado en Ciencias de la Educación mención inglés por la Universidad Particular de Loja. Magister en pedagogía para la enseñanza del inglés como lengua extranjera por la UTPL. Docente en la Universidad Técnica de Machala – Ecuador. vrojas@utmachala.edu.ec

** Licenciado en educación con mención en inglés. Magister en enseñanza de inglés como lengua extranjera. Docente en la Universidad Técnica de Machala – Ecuador. eluna@utmachala.edu.ec

*** Licenciada en Ciencias de la Educación, especialidad inglés en la Universidad Técnica de Machala. Magister en la Enseñanza del Idioma Inglés por la Universidad Estatal del Sur de Manabí. Magister en Educación a Distancia por la Universidad Nacional de Loja. Docente en la Universidad Técnica de Machala – Ecuador. jpizarro@utmachala.edu.ec

con las destrezas de escritura, así como la falta de retroalimentación significativa y directa, limitaron el progreso de las destrezas de escritura de los estudiantes en un contexto AICLE.

Palabras clave: Contexto o enfoque AICLE; English as a Foreign Language (EFL); feedback; formación del profesorado; habilidades de escritura.

*Influence of the CLIL approach on the writing skills of students: the case of an
ecuadorian bilingual school*

ABSTRACT

As part of the educational transformations that occur in harmony with the process of sociocultural and economic globalization, it is important that in Latin American countries, the development of communicative skills in different languages is strengthened, particularly in the English language, due to its great expansion at the global level world. Of course, this reality is present in the Ecuadorian context, and in this sense, this study aimed to describe the factors that determine the development of students' writing skills in a context in which English is taught through Content Integrated Learning and Foreign Languages (CLIL). Both data collection and analysis used a mixed method that included elements of the qualitative approach. The participants were 62 third-year international baccalaureate students and 3 teachers from an Ecuadorian bilingual school in English as a Foreign Language (EFL). The results showed that, although the majority of teachers were native speakers with a degree in teaching English as a foreign language, they lacked training in CLIL issues such as subject content. In addition, the poor availability of teaching materials on the content, and the lack of adequate strategies by teachers to work with writing skills, as well as the lack of meaningful and direct feedback, limited the progress of students' writing skills in a CLIL context.

Keywords: CLIL Approach; English as a Foreign Language (EFL); feedback; teacher training; writing skills.

Introducción

La preocupación por el rendimiento de los estudiantes ecuatorianos en cuanto al desarrollo de habilidades comunicativas para otros idiomas ha impulsado a los profesores de *English as a Foreign Language* (EFL) a utilizar diferentes metodologías con el fin de encontrar el método más adecuado para optimizar los resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, la educación ecuatoriana ha realizado importantes cambios en el currículo, uno de ellos incluye el uso del enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) en las aulas de EFL para mejorar el proceso educativo. (Cárdenas y Soto, 2022)

Ahora bien, como se trata de un método novedoso en el país, no todos los profesores están familiarizados con sus beneficios y, necesitan adquirir la experiencia necesaria para incorporarlo en sus actividades pedagógicas. Esto implica que, en Ecuador, pareciera que aún no están dadas las condiciones académicas e institucionales para que los docentes puedan hacer un uso adecuado de AICLE. Al respecto, se están produciendo en el país, algunos estudios que se orientan al campo de la enseñanza de EFL, aunque, son incipientes los esfuerzos por impulsar investigaciones en el área de las habilidades de escritura.

Por ejemplo, Alrabah y Wu (2017), llevaron a cabo un estudio destinado a supervisar la competencia de escritura de los estudiantes y las actitudes hacia el enfoque AICLE, los resultados revelaron que los estudiantes mejoraron sus habilidades de escritura en aspectos tales como signos de puntuación, mayúsculas, organización de párrafos, uso correcto de palabras de enlace y la producción de ensayos de causa y efecto después de usar el enfoque. Estos hallazgos parecen avalar las iniciativas para potenciar las competencias comunicativas de los aprendices, a partir de la aplicación de esta estrategia.

Otro estudio realizado por Gené et al. (2015), tuvo como objetivo investigar el impacto de la enseñanza AICLE en el desarrollo de las competencias escritas de los estudiantes de EFL; los participantes eran estudiantes AICLE y no AICLE. Los resultados mostraron que los estudiantes formados en el enfoque, mejoraron su producción escrita en comparación con los que no lo utilizaron.

Así mismo, Whittaker et al. (2011), investigaron el progreso en la escritura de los alumnos en entornos AICLE. Los resultados muestran que el discurso escrito de los alumnos mejoró en el entorno, ya que proporciona a los alumnos contextos adecuados para desarrollar el discurso escrito. Los resultados revelaron que en el contexto influenciado por el enfoque, los alumnos aprenden principalmente contenidos que les permiten partir de una sólida base de conocimientos a partir de la cual los alumnos pueden crear fácilmente sus propios escritos.

En congruencia con estas iniciativas de investigación, en este estudio se pretende profundizar, partiendo del objetivo que implica describir los factores que determinan el desarrollo de las destrezas de escritura de los estudiantes en un contexto en el que el inglés se enseña mediante el enfoque AICLE. Para tal fin, el diseño metodológico es mixto, procediendo, en primer lugar, a contextualizar teóricamente el tema, analizando la literatura sobre los conceptos relacionados con la enseñanza del inglés a través del enfoque y, posteriormente se desarrolló la parte empírica del estudio.

En concreto, el texto se estructura de una primera parte que recoge los planteamientos encontrados respecto a las categorías teóricas principales, apoyados en los estudios previos de varios autores, tanto en Latinoamérica como en otras partes del mundo. Luego se describe brevemente el componente metodológico que orientó la investigación, enfatizando el contexto empírico en que se trabajó; enseguida se presentan parte de los resultados que se obtuvieron con la aplicación de los instrumentos para finalmente, exponer algunas conclusiones.

Aprendizaje integrado de contenidos lingüísticos (AICLE), su concepción y fundamentos

Este término fue introducido por David Marsh en 1994 para presentar una metodología de enseñanza de una lengua que hace más hincapié en el contenido que en la forma. Varios autores han establecido diferentes definiciones sobre el AICLE. Coyle et al., (2010); Mehisto et al. (2008); entre otros, lo definieron como un enfoque dual que implica la enseñanza tanto de la lengua como del contenido que están entrelazados, es decir, una fusión de ambos favoreciendo o proporcionando una experiencia educativa más holística.

Asimismo, Nikula et al. (2013), añaden a la definición anterior que el AICLE es un enfoque en el que la lengua extranjera se convierte en el medio de instrucción para enseñar materias de contenido. Al profundizar en su estudio, los autores develan las complejidades involucradas en tres enfoques diferentes del discurso que lo describen en el aula como base de evidencia para (a) el aprendizaje de idiomas; (b) el uso de la lengua y los aspectos socio-interaccionales de la

interacción L2, y; (c) los procesos de construcción de conocimientos en y a través de una segunda lengua o lengua extranjera

Richards y Rogers (2014), afirman que los principios de este enfoque pretenden ayudar a los alumnos a alcanzar objetivos individuales, educativos, sociales e interculturales a través del proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas. Del mismo modo, Coyle et al. (2010), señalan la importancia del contenido, la cognición, la comunicación y la cultura motivando un proceso de aprendizaje personalizado, que permite a los alumnos crear su propio conocimiento, comprendiendo y desarrollando habilidades contextualmente significativas.

En suma, este enfoque plantea que la lengua debe aprenderse a través de la comunicación relacionada con el contexto de aprendizaje, por lo que al ser utilizada en estos procedimientos tiene que ser transparente y accesible, ya que la interacción a través de una lengua extranjera de forma significativa mejorará el aprendizaje efectivo de los alumnos. Por último, la conciencia intercultural se desarrolla a través del AICLE porque se supone que los alumnos están en contacto con una lengua extranjera y con diferentes culturas.

Profesores y materiales en contextos AICLE

Al trabajar con este enfoque, los profesores deben ser tanto facilitadores como desarrolladores de materiales. En cuanto al papel del profesor, Llinares et al. (2012), afirman que este debe adaptar su lenguaje cuando enseña contenidos en una segunda lengua para proporcionar apoyo, andamiaje y retroalimentación a los alumnos. En consecuencia, los profesores tienen que ser facilitadores capaces de presentar contenidos complejos a través de una segunda lengua, sin embargo, esto sería difícil de lograr cuando los profesores carecen de competencia lingüística y de formación previa en la aplicación del enfoque.

Para que los profesores introduzcan con éxito este enfoque en sus clases, no solo necesitan un dominio adecuado de la lengua, sino conocimientos sobre cómo utilizarlo correctamente, lo que significa que requieren, además de dominar la segunda lengua, estar familiarizados con todo lo relacionado a su aplicación. Al respecto, Fürstenberg y Kletzenbauer (2015), afirman que cuando los docentes hablan la segunda lengua a un nivel competente, están bien equipados para impartir clases con este enfoque.

En cuanto a los materiales didácticos utilizados, Mehsito et al. (2008), consideran que hay poco o escaso material que pueda utilizarse al aplicarlo, lo que hace que los profesores dediquen una cantidad considerable de tiempo a preparar o adaptar los materiales didácticos existentes. En la misma línea, Hüttner et al., (2016), señalan que, al utilizar esta estrategia, los profesores se esfuerzan mucho a la hora de elegir el material adecuado para sus clases, situación que les hace desviarse del conceptoreal de AICLE y elegir su propio material y métodos sin tener en cuenta sus principios básicos.

Gondová (2015) destaca que los instructores de AICLE necesitan aprender a diseñar o adoptar materiales para satisfacer las necesidades de los estudiantes cuando utilizan este enfoque, sin duda, puede ser desafiante pero gratificante al mismo tiempo. El autor enfatiza en el papel de la lengua en las lecciones *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), y particularmente en las etapas que ayudan a los estudiantes a formular sus ideas preconcebidas, construir nuevos conocimientos y desarrollar no sólo sus conocimientos sino, también sus habilidades cognitivas, metacognitivas y comunicativas.

Resultados lingüísticos esperados en las clases de AICLE

En general, se espera que los alumnos que han recibido enseñanza a través del enfoque AICLE durante varios años, desarrollen competencias lingüísticas de alto nivel. San Isidro y Lasagabaster (2018), consideran que cuando los alumnos están expuestos al aprendizaje a través de este enfoque, muestran una conciencia pragmática y más recursos léxicos y morfosintácticos. Coyle et al. (2010), citados en Richards y Rodgers (2014), también encontraron que con este enfoque "los alumnos estudian una parte significativa del currículo a través de la lengua AICLE durante varios años con la intención de desarrollar los objetivos de aprendizaje de contenidos requeridos y habilidades lingüísticas avanzadas" (p.140).

De acuerdo con la información anterior, Ecuador ha orientado la renovación del currículo de EFL en un enfoque AICLE basado en el lenguaje, con el fin de integrar diferentes disciplinas para un uso significativo y propositivo del lenguaje. Es vital tener en cuenta que en el país se ha adoptado el enfoque, como el medio para enseñar inglés de manera más significativa. Al respecto, el Ministerio de Educación de la República del Ecuador (2016), establece como metas que los estudiantes de "Educación General Básica" (2º a 10º) alcancen un nivel A2, y los alumnos de "Bachillerato General Unificado" (1º a 3º) un nivel B1 al final de sus estudios.

Estas expectativas ministeriales se inscriben en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) (2020), que señala que un alumno que ha alcanzado el nivel B1 debe ser capaz de comprender los puntos más relevantes cuando se trata de asuntos familiares como situaciones en el trabajo, la escuela, el tiempo libre o viajar a lugares donde se habla el idioma inglés. Estos alumnos también pueden pronunciar textos sencillos y coherentes sobre temas de su interés y, describir brevemente acontecimientos, sueños, expectativas, ambiciones y explicaciones sobre sus opiniones y planes.

El proceso de escritura en el contexto de las clases de EFL y CLIL

En los contextos de AICLE, la lengua inglesa se utiliza como medio para aprender contenidos sobre diferentes materias, y el contenido se utiliza a su vez como recurso para desarrollar las destrezas lingüísticas; por lo tanto, como afirma Coyle (2008), las clases se planifican teniendo en cuenta una combinación de elementos como: el contenido para buscar el progreso en el conocimiento; la comunicación que se centra en el uso de la lengua mientras se aprende el contenido y; la cognición que desarrolla las destrezas de pensamiento de los alumnos en la profundización de la comprensión de sí mismos y de los demás.

En la misma línea, Jaramillo y Gutiérrez (2011), destacan la importancia de guiar a los estudiantes paso a paso desde el principio hasta el final en ese complejo proceso que significa la escritura en inglés. Afirman que la orientación es para que los alumnos escriban oraciones, las unan y, finalmente produzcan textos. También sugieren que los instructores motiven para que se utilice la capacidad crítica al pensar en lo que se quiere escribir, lo que está en consonancia con los principios del enfoque AICLE.

Otro autor que destaca la importancia de enseñar el proceso de escritura, es Gebhard (2006), quien señala que las etapas de este proceso son la preescritura, la redacción, la revisión, la edición y la publicación. En la fase de preescritura, los estudiantes deben encontrar temas, generar ideas de redacción centradas en cuestiones específicas y planificar el contenido y la organización. En la fase de redacción, deben trabajar con varios borradores; la revisión consiste en suprimir, añadir, reorganizar y modificar información y, en la edición, los escritores deben

asegurarse de que todo el texto esté libre de problemas de gramática con una estructura de las frases correcta.

Igualmente, Linares et al. (2012), afirman que incluir tareas de escritura en las clases AICLE puede ser muy productivo por dos razones importantes: puede mostrar evidencias de lo que se ha aprendido permitiendo a los alumnos descubrir y crear aplicando los conocimientos lingüísticos adquiridos y; al escribir sobre contenidos permite a los alumnos darse cuenta de sus puntos fuertes y débiles y utilizar cualquier recurso que tengan para realizar la tarea.

Feedback en contextos AICLE

En una clase de AICLE, los profesores no sólo deben informar sobre el contenido, sino también sobre la lengua. Proporcionar feedback implica dar detalles sobre lo bien que se ha hecho una tarea en relación con los objetivos de aprendizaje. De este modo, el docente ayuda a sus alumnos a crecer y progresar en la adquisición de la lengua meta. Esta estrategia puede incluir cualquier comentario que reciba un alumno, ya sean consejos, elogios o incluso evaluaciones de forma clara, útil y sin ambigüedades.

Una retroalimentación eficaz proporciona a los estudiantes información sobre lo bien que lo están haciendo en el proceso de aprendizaje y lo que necesitan lograr para obtener mejores resultados; además, como afirman Borup et al. (2015), la retroalimentación apoya a los estudiantes durante el período crítico de aplicación de sus conocimientos recién adquiridos, momento en el que carecen de la comprensión suficiente para saber si los están aplicando correctamente.

En cuanto a la escritura, el papel de la retroalimentación es crucial para mejorar la producción escrita de los estudiantes. Ferris y Hedgcock (2014), afirman que los instructores deben ser selectivos y dar prioridad a los problemas más relevantes de las expresiones escritas; también debe haber un equilibrio entre el elogio y el estímulo en relación con los errores y los aciertos. Sin embargo, los profesores no son la única fuente de corrección, la respuesta de los pares y, la autoevaluación guiada son mecanismos alternativos que pueden ser utilizados dependiendo de las habilidades y experiencia de los estudiantes en la escritura.

Formación de profesores para situaciones AICLE

Palacios et al. (2018), consideran que la mayoría de los países deben fortalecer sus instituciones educativas para que los profesores reciban oportunidades de formación adecuadas a la implementación del AICLE, ya que este requiere mejorar el desarrollo profesional, la experiencia y la capacidad para hacer frente a los retos que implica. Se debe prestar especial atención al tratamiento de temas relacionados con el uso de la competencia lingüística, la planificación de clases, la enseñanza diferenciada, la orientación del material didáctico sobre el proceso de evaluación, las técnicas de andamiaje, entre otros.

De hecho, la aplicación del enfoque requiere la colaboración de los administradores escolares, los planificadores curriculares y los instructores para aplicarlo con éxito. Se han realizado diversos estudios para arrojar luz sobre las cuestiones relacionadas con el enfoque AICLE, como el realizado por Custodio (2019), quién profundizó en los retos e inconvenientes que implica el desarrollo de los profesores, develando que la falta de formación y apoyo, y la escasez de materiales se encuentran entre las principales limitaciones a las que se enfrentan los docentes.

En referencia a la formación docente para desarrollar las competencias de escritura en sus estudiantes, Alrabah y Wu (2017), investigaron las valoraciones de los estudiantes sobre sus competencias de escritura en inglés y sus actitudes hacia la enseñanza AICLE, concluyendo que la mayoría de los alumnos pensaban que sus habilidades de escritura habían mejorado con el curso. Además, los alumnos mostraron actitudes muy positivas en relación con el enfoque, afirmando mejoras en aspectos como la cohesión y la coherencia en los enunciados escritos.

En otro estudio realizado por Gené et al. (2015), se describe el desarrollo de la escritura bajo la instrucción de esta estrategia didáctica. La muestra consistió en 45 estudiantes de secundaria divididos en dos grupos, 30 estudiantes AICLE que aprenden ciencias o ciencias sociales en inglés, y 15 alumnos no AICLE que aprenden inglés a través de la instrucción formal (3 horas a la semana) fueron seleccionados para ser el grupo de control. Los datos se recogieron mediante ejercicios de composición que los alumnos realizaron cuatro veces.

La información se analizó mediante procedimientos que medían la complejidad, la precisión y la fluidez de los enunciados escritos de los alumnos, y también se utilizó una evaluación holística. Los resultados sacaron a la luz que los alumnos de AICLE mejoraron su competencia escritora y los aspectos relacionados con dicha competencia. La autora concluyó rotundamente que los alumnos de AICLE superaban con creces a sus homólogos no AICLE en relación con su competencia escrita.

Finalmente, en relación a la formación del docente AICLE, se puede citar la investigación desarrollada por López (2019), acerca de la importancia del trabajo colaborativo para impulsar la praxis pedagógica en el contexto de esta metodología docente. De acuerdo con este autor, el perfil de competencias de los profesores que se desempeñan en esta área, incluye la revalorización de la interacción dialógica, entre los diferentes actores, incluyendo el personal directivo de las instituciones, los padres y representantes, los profesores y, por supuesto, los estudiantes que son, en definitiva, hacia quienes va dirigida la formación profesoral.

Metodología

El diseño de investigación aplicado en este artículo fue de tipo mixto, es decir, incluyó elementos cualitativos y cuantitativos. En general los procesos y procedimientos metodológicos contienen una serie de aspectos que se explican someramente a continuación:

a) Entorno y participantes

Este estudio se realizó en un colegio privado de la ciudad de Machala, Ecuador. La población objetivo estuvo conformada por 62 estudiantes y 3 profesores de inglés del 3er curso del bachillerato internacional Seniors. Los participantes eran estudiantes de ambos sexos con edades comprendidas entre los 15 y 17 años, pertenecientes a un nivel socioeconómico medio/alto. Además, los participantes eran estudiantes que aprendían inglés como lengua extranjera bajo la modalidad AICLE desde hacía unos tres años. Su dominio del idioma oscilaba entre los niveles B1 y B2.

En cuanto a los profesores, dos de ellos son ingleses nativos de Inglaterra, uno es licenciado en Psicología y el otro en Educación Inglesa; el tercer profesor es ecuatoriano e igualmente licenciado en Educación Inglesa. Cabe destacar que actualmente está matriculado en un programa de maestría con énfasis en el enfoque AICLE.

b) Procedimientos

La investigación comenzó primero con una revisión de la literatura sobre los conceptos clave relacionados con la enseñanza del inglés a través del enfoque AICLE y se analizaron estudios anteriores sobre los factores que influyen en el desarrollo de las habilidades de escritura para revelar lo que ya se ha encontrado en relación con el desarrollo de la escritura de los estudiantes cuando aprenden inglés a través de este enfoque.

Luego, con el fin de identificar el nivel de competencia de los estudiantes en el desempeño de la escritura, se solicitó a las autoridades de las escuelas que proporcionaran los resultados de las pruebas estandarizadas obtenidas por sus alumnos de bachillerato mediante el examen FCE. Para el presente estudio se encuestó a sesenta y dos (62) alumnos de un total de setenta y tres (73) examinados, es decir, un valor muestral del 85% que garantiza la veracidad de los resultados. Esas cifras se tabularon y contrastaron y, las conclusiones mostraron el nivel de destrezas de escritura que tenían los alumnos.

En tercer lugar, en esta fase se aplicó un enfoque cualitativo. La recogida de datos de la investigación de campo se realizó mediante la observación de seis clases de AICLE y la administración de un cuestionario a 62 alumnos de tres cursos participantes en esta investigación. Se aplicó un cuestionario para entrevistar a los profesores y conocer sus percepciones y experiencia en la enseñanza del inglés a través del enfoque. Toda la información recopilada se utilizó como base para determinar qué factores pueden afectar el rendimiento en escritura de los alumnos.

En cuarto lugar, se tabularon los resultados recogidos, se cuantificó esta información mediante el uso de la estadística descriptiva, se expresaron los resultados en porcentajes y se presentaron en cuadros, cuyas cifras fueron analizadas e interpretadas con apoyo en la fundamentación teórica. A continuación, se analizaron, compararon y contrastaron los resultados con el fin de hallar los factores que obstaculizan las habilidades de escritura de los estudiantes mediante el enfoque cuantitativo. Por último, basándose en los resultados de toda la encuesta, se extrajeron conclusiones.

Resultados y Discusión

La siguiente información incluye aspectos relacionados con factores que conciernen a profesores, alumnos y autoridades respecto a la influencia del enfoque AICLE en la capacidad de escritura de los alumnos.

Tabla 1

Factores relativos a los profesores

FACTORES	Totalmente de acuerdo	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo
Falta de formación del profesorado en el enfoque AICLE	67%	33%	0
Falta de material didáctico para mejorar la capacidad de redacción de los alumnos en las clases de AICLE	67%	33%	0
El tamaño de la clase dificulta la evaluación de aspectos como la	67%	33%	0

estructura, la puntuación y la cohesión.			
Limitaciones de tiempo para diseñar el material didáctico de las clases CLIL	67%	33%	0

Nota: a partir de entrevista a docentes.

En cuanto a la formación de los profesores en el enfoque AICLE, la Tabla 1 muestra que sólo el 33% ha recibido algún tipo de formación. Mientras tanto, la mayoría de los participantes (67%) afirmó no haber asistido a ningún tipo de formación para implementar el AICLE en sus clases de inglés; estos resultados se corroboran con las respuestas dadas por las autoridades de las escuelas y se alinean con lo que Fürstenberg y Kletzenbauer (2015) y Richards y Rodgers (2014) señalan con respecto a la dificultad de los profesores para implementar adecuadamente el AICLE en las aulas de EFL cuando carecen de formación.

En cuanto al material didáctico para la enseñanza de la escritura, los profesores consideran que es fundamental utilizar material adecuado y atractivo para mejorar las destrezas de escritura de los alumnos en las clases AICLE. Sin embargo, como se puede observar en la Tabla 1, el 67% de los profesores afirma que la falta de material obstaculiza la eficacia de las clases AICLE, por lo que los alumnos se impiden a sí mismos mejorar sus destrezas de escritura; mientras que el 33% de ellos menciona que está muy en desacuerdo con el hecho de que el material utilizado fuera eficaz para lograr los resultados del aprendizaje.

Para mejorar el progreso de los estudiantes en las destrezas de escritura, es fundamental proporcionar una retroalimentación eficaz tanto sobre el contenido como sobre el lenguaje; sin embargo, el tamaño de la clase dificulta la retroalimentación de los profesores en cuestiones como la estructura, la puntuación y la cohesión. Los datos presentados en la Tabla 1, muestran que el 67% de los profesores está de acuerdo en que el tamaño de la clase dificulta el proceso de proporcionar feedback, mientras que sólo el 33% está totalmente en desacuerdo con la afirmación anterior.

Dale et al., (2011), afirmaron que los profesores de AICLE deben ser conscientes del papel de la retroalimentación sobre la forma (errores lingüísticos), así como sobre el contenido (lo que los estudiantes están tratando de decir), la retroalimentación sobre la forma (errores de ortografía, puntuación y gramática). En relación con la afirmación anterior, Richards y Rodgers (2014), afirman que los alumnos no se limitan a "aprender" el idioma, sino que se les debe proporcionar un feedback correctivo para desarrollar el conocimiento y la precisión lingüísticos.

Una de las limitaciones que dificulta el proceso de proporcionar feedback es el tamaño de las clases, es decir, si las clases son grandes este proceso se hace más difícil. Por ejemplo, uno de los profesores dijo: "El feedback es limitado debido al número de alumnos y al tiempo". Es importante mencionar que había 31 alumnos en esa clase en la que el profesor expresó lo citado en este párrafo. Sin embargo, el mismo profesor afirmó que la situación es muy diferente en una clase en la que sólo tiene 16 alumnos. En realidad, eso se confirmó mediante la observación de la clase, tampoco había limitaciones de tamaño de la clase ni de tiempo, por lo que se facilitó el proceso de retroalimentación.

En cuanto a las limitaciones de tiempo para diseñar el material didáctico de las clases, la idea era conocer la percepción de los profesores sobre lo difícil que puede resultar diseñar

material didáctico en este contexto en lo que respecta a las limitaciones de tiempo. Curiosamente, el 67% de los encuestados afirmaron que las limitaciones de tiempo para diseñar material didáctico son uno de los principales factores que dificultan sus prácticas docentes en un contexto AICLE.

En relación con el factor mencionado, se añadió la siguiente pregunta abierta: ¿Qué factores cree que dificultan su actuación como profesor de AICLE a la hora de mejorar el rendimiento escrito de sus alumnos?, al final del cuestionario de los profesores para obtener comentarios importantes como los que se exponen a continuación:

Un primer profesor afirmó que el nivel de los estudiantes frente a los objetivos del programa en cuanto a resultados de aprendizaje podría ser poco realista hasta cierto punto, en términos de tiempo.

Un segundo profesor afirmó que uno de los principales factores que le impiden mejorar las capacidades de escritura de sus alumnos es la falta de recursos como periódicos, libros, folletos y material en general para las clases de AICLE. En esto coincide con Mehsito et al. (2008), quienes señalaron que los materiales escasean y se necesita mucho tiempo para crear o modificar el material didáctico existente. De hecho, el docente afirmó que prepara todo el material para sus clases porque no existe un libro de texto para su asignatura.

Este profesor afirmó no haber recibido apenas sesiones de formación sobre la implantación de AICLE. Respecto a este tema, Porto et al. (2019), señalan que la falta de formación del profesorado en relación con la metodología y los criterios del enfoque para crear material didáctico es parte de los principales factores desmotivadores que inhiben el rendimiento de los profesores. Por lo tanto, se puede suponer sobre la base de lo que el profesor entrevistado informó que la creación de materiales para las clases puede ser una tarea que consume mucho tiempo y los materiales podrían no ser apropiados.

Tabla 2
 Factores relativos a los estudiantes

FACTORES	Totalmente de acuerdo	Algo de acuerdo	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo
Dificultades de los alumnos en las tareas de redacción	13%	37%	35%	15%
La falta de retroalimentación por parte de profesores y compañeros, que dificulta la escritura de los alumnos	67%	33%	0%	0%
Falta de oportunidades para que los alumnos practiquen la escritura	61%	27%	5%	7%

Desconocimiento de los pasos para un buen proceso de escritura	27%	47%	10%	16%
Los temas de redacción no son atractivos ni despiertan el interés de los alumnos	60%	20%	10%	10%

Nota: a partir de cuestionario a los alumnos.

En cuanto a las dificultades de los alumnos en las tareas de escritura, el 13% de ellos está muy de acuerdo, el 37% está algo de acuerdo con la afirmación propuesta, mientras que el 35% está muy en desacuerdo. Por otra parte, el 15% de se mostró algo en desacuerdo con la afirmación. Los resultados indican que hay división de opiniones en cuanto a tener o no tener dificultades a la hora de realizar tareas por escrito. La mitad de los alumnos declararon tener algunas dificultades, mientras que la otra mitad lo negó.

Por el contrario, los resultados de la prueba del *First Certificate English* (FCE) corroboran que la mayoría de los alumnos tienen dificultades con la expresión escrita; en consecuencia, las puntuaciones en esta destreza, en comparación con el resto, son bajas.

Asimismo, los resultados de la Tabla 2, muestran que el 67% de los encuestados está totalmente de acuerdo en que la falta de retroalimentación por parte de profesores y compañeros dificulta progresivamente el desarrollo de sus destrezas de escritura. Los profesores corroboran esta información porque la retroalimentación puede mejorar la producción escrita de sus alumnos. Sin duda, los datos arrojados por esta afirmación reafirman la necesidad de la retroalimentación y el incremento de la práctica de escritura en clase para mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes.

Las consideraciones anteriores se alinean con lo señalado por Hyland y Hyland (2019), para quienes la retroalimentación juega un papel crucial en la enseñanza de las habilidades de escritura porque potencia el constructivismo social y la alfabetización académica, ayudando a los estudiantes a tomar conciencia en el proceso de escritura. Mientras que el 33% de los estudiantes están algo de acuerdo en que el feedback del profesor y de los compañeros les ayuda a mejorar sus habilidades de escritura en el contexto AICLE, afirman que prefieren el feedback del profesor más que el de los estudiantes porque los profesores dominan el conocimiento de los aspectos lingüísticos, así como las técnicas de corrección.

En lo que respecta al dominio de la lengua por parte de los alumnos, las respuestas de los docentes mostraron que tienen que lidiar con alumnos con conocimientos heterogéneos de inglés, lo que, en última instancia, representa una limitación a la hora de intentar alcanzar los resultados de aprendizaje en toda una clase de EFL. La mayoría de los profesores afirmaron proporcionar feedback sobre las expresiones escritas.

Con respecto a las escasas oportunidades de los alumnos para practicar su escritura, estos mencionaron que necesitaban practicar todo lo posible para mejorar su destreza escrita, por lo que los profesores deberían proporcionarles actividades creativas y espacios para que practiquen dentro y fuera de clase. El 61% de ellos está muy de acuerdo en que se puede mejorar la

escritura mediante la práctica constante, el 27% está algo de acuerdo, mientras que el 5% está muy en desacuerdo y el 7% algo en desacuerdo sobre la necesidad de introducir mucha práctica que pueda ayudarlos a convertirse en mejores escritores.

Los resultados anteriores indican que la mayoría de los alumnos necesitan practicar la escritura, sólo unos pocos discrepan de la necesidad de practicar la escritura en una clase AICLE. Esta afirmación se confirmó al observar las reacciones y actitudes de los alumnos al realizar tareas escritas en clase; se evidenció que muchos de ellos se sentían frustrados y parecían necesitar más práctica y ayuda al realizar actividades de escritura. En este sentido, Song (2018), destaca la importancia de proporcionar a los estudiantes la práctica necesaria que cubra aspectos de la escritura pero que no se limiten solo a aspectos como la coherencia y la cohesión.

En cuanto a la falta de conocimiento de los pasos para un buen proceso de escritura, el 27% de los estudiantes está muy de acuerdo en no saber nada sobre este tema, el 47% de ellos está algo de acuerdo con esta afirmación. Por el contrario, el 10% de los participantes está muy en desacuerdo con la afirmación; por último, el 16% de los encuestados está algo en desacuerdo con esta afirmación.

Como muestran las estadísticas, más de la mitad de la población destinataria consideran que sus limitaciones a la hora de escribir se debían a la falta de conocimientos sobre el proceso de escritura. De hecho, las observaciones en clase mostraron que los conocimientos de los alumnos sobre este proceso podían ser insuficientes. Por ejemplo, se observó que muchos dividían su trabajo de redacción en tres epígrafes, que eran: introducción, discusión y conclusión, luego se limitaban a escribir debajo de ellos el texto que se les pedía y después entregaban sus producciones escritas al final de la clase.

De hecho, el proceso de escritura implica más que eso, en relación con este punto Gebhard (2006) destacó que pasos como la preescritura, la redacción, la revisión y la edición forman parte del proceso de escritura. Por lo tanto, sobre la base de las pruebas actualmente disponibles, parece justo sugerir que los profesores deben hacer más hincapié en este proceso, ya que los alumnos necesitan más formación y práctica al respecto.

En cuanto a la afirmación relacionada con "los temas de escritura no son ni atractivos ni atrayentes para despertar el interés de los estudiantes", el 60% de los alumnos afirmaron que no se sienten motivados para escribir porque los temas no son lo suficientemente atrayentes como para despertar su interés por escribir. Por otra parte, el 20% de ellos contestó que estaba algo de acuerdo en que los temas no les resultaban atractivos. Un 10% de los participantes se mostró muy en desacuerdo y, por último, un 10% se mostró algo en desacuerdo. Los estudiantes aseguraron que había otros factores, como la falta de motivación, los temas poco interesantes para escribir y la falta de vocabulario, que afectaban a su rendimiento en la escritura.

Vistos estos resultados, prevalece la idea de que la práctica de la escritura de los alumnos se ve perjudicada por la falta de oportunidades para practicar, sin embargo, después de analizar las respuestas de los profesores que abordaron este tema y con base en las observaciones, se dedujo que los instructores frecuentemente piden a sus alumnos que escriban diferentes tipos de ensayos, lo cual difiere, de lo que la mayoría de los alumnos aseguraba al respecto. Además, tras haber observado varias clases, la postura de los que afirmaban que los temas sobre los que escribir no les atraían parecía correcta, ya que la falta de interés de los alumnos por escribir era evidente a lo largo de las clases supervisadas.

Tabla 3

Factores relativos al material didáctico

FACTORES	Totalmente de acuerdo	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo
El material utilizado en las clases de AICLE es apropiado y mejora la capacidad de escritura de los alumnos.	100%	0%	0
Mis limitaciones a la hora de escribir tienen que ver con la falta de conciencia sobre el proceso de escritura	74%	10%	16%
Aprendo a escribir a través de Inglés B y gestión empresarial contenido	91%	3%	6%
Cuando el instructor basa la tarea de escritura en actividades de lectura de inglés B o gestión empresarial, me resulta más fácil escribir una composición	89%	0%	11%
Me parece que el material de lectura de Inglés B y de negocios gestión lo suficientemente atractiva como para motivarme a escribir en inglés	86%	0%	14%

Nota: a partir de cuestionario a los alumnos

La eficacia del material AICLE depende en gran medida de la experiencia que tengan los profesores en su diseño, ya que puede aumentar o dificultar el nivel de competencia escrita de los alumnos. En cuanto al material didáctico, el 100% de los participantes afirmaron que el material utilizado en las clases de AICLE (folletos, presentaciones de PowerPoint, material de lectura de diferentes fuentes además de los libros de texto de los estudiantes) era apropiado para satisfacer las necesidades de los estudiantes. También destacaron que debido a la falta de disponibilidad de material tenían la libertad de diseñar o adaptar su propio material, esto fue corroborado a través de observaciones de clase.

En cuanto al tema tocado en esta afirmación, Hüttner et al. (2016), destacan que los profesores tienen autonomía para crear material didáctico basado en sus capacidades, sin embargo, es un gran reto para aquellos profesores que no tienen suficiente formación en este campo. Así pues, cabe suponer que los profesores no formados en AICLE pueden producir hasta cierto punto material inadecuado y la eficacia o el fracaso del mismo podrían reflejarse en los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Del mismo modo, la Tabla 3 muestra que el 74% de los alumnos está totalmente de acuerdo con la afirmación, "mis limitaciones en la escritura tienen que ver con la falta de conciencia sobre el proceso de escritura", y el 10% está totalmente en desacuerdo. Por el contrario, el 16% de los participantes se mostró algo en desacuerdo con la afirmación.

En cuanto a la potenciación de las habilidades de escritura a partir de materiales específicos, el 91% de los encuestados estaban seguros de aprender a escribir a través de los contenidos de Inglés B y Gestión empresarial. Además, el 3% de los alumnos está muy en desacuerdo con dicha afirmación. Sin embargo, el 6% de los alumnos están algo en desacuerdo con ella. En este sentido, Coyle et al. (2010), confirman que el contenido y la lengua se entrelazan en las clases de AICLE, que es, de hecho, uno de los principios fundamentales del enfoque.

Los resultados del cuestionario para ítem "Cuando el instructor basa la tarea de escritura en actividades de lectura de inglés B o gestión empresarial, me resulta más fácil escribir una composición", también ratifican la necesidad de material relacionado con los contenidos que interesan a los estudiantes. Allí se observa que el 57% de los alumnos respondió que el proceso de redacción de una composición resulta más fácil cuando el profesor basa las tareas de redacción en ese tipo de material. Del mismo modo, el 32% de los participantes declararon estar algo de acuerdo con la afirmación y, sólo el 7% de los encuestados respondió que estaba en desacuerdo.

Los resultados mostraron que el 89% de los alumnos admitían que sus profesores basaban las tareas de escritura en actividades de lectura, lo que facilitaba el proceso de escritura, apenas unos pocos no pensaban así. Estos resultados coinciden parcialmente con las observaciones. De hecho, todos los profesores basaron el material para la clase de escritura en actividades de lectura; el núcleo de algunas clases y las lluvias de ideas se basaron en material de lectura. En este punto, es esencial mencionar que se cree que la integración de tareas de lectura y escritura en las clases de AICLE aporta muchos beneficios.

La última afirmación también trata sobre el material de lectura y si este puede ser lo suficientemente atractivo como para animar a escribir en inglés. El 86% respondieron que estaban totalmente de acuerdo; algunos de ellos, que representan el 14%, afirmaron estar algo en desacuerdo con dicha afirmación y; ninguno de ellos se mostró algo en desacuerdo con esta afirmación. Todos los profesores basaron el material para la clase de escritura en actividades de lectura; el núcleo de algunas clases y las lluvias de ideas se basaron en material de lectura. En este punto, es esencial mencionar que se cree que la integración de tareas de lectura y escritura en las clases de AICLE aporta muchos beneficios.

Estos resultados se contrastan con las observaciones realizadas, Es así como, en dos clases grandes de observadas, se puso de manifiesto que, aunque los profesores basaban sus clases en contenidos relacionados con la asignatura impartida, los alumnos no se sentían suficientemente motivados para escribir. Sus actitudes revelaban una falta de voluntad para implicarse plenamente en la escritura en inglés.

La Tabla 4 aborda la disposición y/o dificultades de los alumnos a la hora de elaborar o practicar la redacción de ensayos en inglés. Los resultados mostraron que el 61% de los alumnos estaba muy de acuerdo con la necesidad de práctica escribiendo redacciones en inglés, el 27% de los alumnos estaba algo de acuerdo con esa afirmación. Por el contrario, un

número reducido de alumnos, es decir, el 7%, se mostró algo en desacuerdo con la idea; por último, sólo el 5% de los alumnos se mostró muy en desacuerdo con la afirmación.

Tabla 4

Disposición de los alumnos a escribir

FACTORES	Totalmente deacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Algo de acuerdo	Algo en de desacuerdo
Creo que necesito más práctica escribiendo redacciones en inglés	61%	5%	27%	7%
Me gusta escribir en inglés	72%	2%	16%	10%
Practico la redacción de párrafos y redacciones en clase	50%	3%	29%	18%
Tengo dificultades con las tareas de escritura	13%	15%	37%	35%

Nota: a partir de cuestionario a los alumnos

Los resultados indican que la mayoría creen que necesitan practicar la escritura; sólo unos pocos estudiantes están en desacuerdo con la necesidad de practicar la escritura solo en clase. Esta afirmación se confirmó al observar las reacciones y actitudes de los alumnos al realizar tareas escritas en clase; era obvio que muchos de ellos se sentían frustrados y parecían necesitar más ayuda al realizar actividades de escritura.

En cuanto a la satisfacción que sienten los alumnos cuando escriben en inglés, el 72% de ellos lo confirmó y el 16% se mostró algo de acuerdo. Mientras tanto, sólo una décima parte de los alumnos se mostró parcialmente en desacuerdo con disfrutar escribiendo. Curiosamente, sólo uno de los alumnos negó rotundamente disfrutar en absoluto.

Visto así, más de tres cuartas partes de los alumnos destinatarios disfrutaban escribiendo en inglés en un grado bastante alto. Por el contrario, apenas una décima parte de los participantes expresaron poco entusiasmo al escribir. No obstante, en las clases observadas, un número considerable de alumnos parecían frustrados y desconcertados cuando realizaban tareas de escritura en clase. Por ejemplo, en una de las clases en las que se dio a los alumnos el tema "Globalización" para que escribieran una pequeña redacción, los alumnos no estaban dispuestos a escribir y, si lo hacían, era porque tenían que hacerlo.

Así pues, estos resultados proporcionan pruebas confirmatorias de que lo que afirmaban los alumnos no siempre coincide con las observaciones llevadas a cabo en algunas clases. Al respecto, Alrabah y Wu (2017), señalan que las actitudes de los estudiantes con respecto a las competencias de escritura en inglés bajo la enseñanza AICLE son notablemente positivas y las

habilidades de escritura de los estudiantes suelen mejorar, por lo que es justo sugerir que se supone que los estudiantes disfrutaban escribiendo en el curso AICLE. Por lo tanto, el aburrimiento y la falta de interés de los estudiantes en las actividades de escritura demuestran la necesidad de incorporar temas de mayor atractivo sobre los que escribir.

En cuanto a lo relacionado con las oportunidades de los alumnos para practicar la escritura de párrafos y redacciones en clase. Los resultados mostraron que del total de alumnos que participaron, el 50% de los estudiantes estaba muy de acuerdo en practicar tareas escritas en clase, el 29% de los alumnos estaba de acuerdo en parte. Mientras que 18% de ellos afirmaron algo de desacuerdo con practicar actividades escritas en clase, mientras dos de ellos, que representaban el 3%, se mostraron totalmente en desacuerdo.

En definitiva, si se agrupan los resultados, se puede evidenciar que más del 75% de los alumnos confirmaron que practican con frecuencia la redacción de párrafos y redacciones en clase. Estos resultados concuerdan con las respuestas de los profesores a la afirmación 3 de su cuestionario, ya que el 67% de ellos afirmaron con rotundidad que pedían a sus alumnos que realizaran composiciones escritas. De hecho, cuando se observaron las clases, se confirmó que los profesores solían pedir a sus alumnos que practicasen la escritura mediante diferentes tareas.

Finalmente, en lo que respecta a las dificultades que tienen los estudiantes con las tareas de escritura el 37 % de los encuestados estuvo algo de acuerdo con la afirmación, mientras que el 35 % de los alumnos se mostró algo en desacuerdo con esta idea. Por otra parte, el 15 % de los alumnos se mostró muy en desacuerdo con la afirmación, y el 13 % de los encuestados, muy de acuerdo.

Los resultados indican que hay división de opiniones en cuanto a tener o no tener dificultades a la hora de realizar tareas por escrito. La mitad de los alumnos declararon tener algunas dificultades, mientras que la otra mitad afirmó no tener demasiadas dificultades a la hora de escribir. Por el contrario, los resultados de la prueba *First Certificate English* (FCE) corroboran que la mayoría de los alumnos tienen dificultades con sus destrezas de escritura; de hecho, la escritura es una de las destrezas peor puntuadas.

Evidentemente, para conseguir una ganancia lingüística, los usuarios de AICLE aconsejan procesar cuerpos de información y construir nuevos textos basados en material de lectura previo de forma progresiva, es decir, cuanto más frecuentemente practiquen los alumnos con ejercicios de escritura, menos dificultades encontrarán, una circunstancia que termina reafirmando la influencia del enfoque en las habilidades de escritura de los alumnos en el caso del colegio bilingüe ecuatoriano usado como contexto empírico.

Conclusiones

Tanto la extensa documentación que sustentó teóricamente la investigación desarrollada, como el trabajo de campo, permitieron corroborar la notoriedad que ha adquirido el enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) en las aulas de EFL para mejorar el proceso educativo en general y, particularmente en el contexto ecuatoriano. En relación con el objetivo de este estudio, se han podido evidenciar algunos de los factores principales que determinan el desarrollo de las destrezas de escritura de los estudiantes en un contexto en el que el inglés se enseña mediante el enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)

Por una parte, influye la formación del profesorado a la hora de preparar e impartir su praxis pedagógica, sobre todo, si se toma en cuenta que la mayoría de los docentes participantes en el estudio, expresaron no haber realizado una preparación especial para adelantar sus clases. Se corrobora en esta investigación que los profesores de AICLE deben fortalecer su competencia lingüística y su formación de formación previa en la aplicación del enfoque AICLE pues solo así, pueden orientar el aprendizaje de contenidos complejos a través de una segunda lengua.

Otro factor importante es el diseño de materiales, para lo cual es igualmente trascendente el conocimiento que manejan los docentes. En relación con esto, las fuentes consultadas, tanto documentales como los entrevistados, reafirman el poco material disponible para ser utilizado en la implementación del enfoque AICLE, lo que exige una mayor dedicación de los docentes para preparar o adaptar los materiales didácticos existentes. Esta situación desvirtúa en parte, la naturaleza misma del enfoque que busca motivar una contextualización del material que se utiliza, para fomentar un aprendizaje significativo, basado en la realidad que viven tanto alumnos como profesores.

Por su parte, la retroalimentación oportuna y pertinente, también juega un papel importante en el proceso de desarrollo de las habilidades de la escritura con el enfoque AICLE, particularmente en el caso estudiado. El tiempo que los docentes dedican a interactuar dialógicamente con sus estudiantes y los comentarios frecuentes sobre diferentes aspectos de la escritura, como la estructura, la puntuación y la cohesión, entre otros, ayudan a los alumnos a hacer las correcciones necesarias y mejorar su escritura.

Cabe mencionar finalmente, que tanto la literatura consultada como participantes en este estudio mencionan otros factores, como la falta de motivación, los temas poco interesantes para escribir y la falta de vocabulario, que afectan el rendimiento estudiantil en la escritura en inglés. Una alternativa para superar estos obstáculos, es precisamente la implementación de la lectura y la escritura como actividades integradas en las clases de AICLE ya que favorecen la adquisición de nuevo vocabulario e información que puede utilizarse posteriormente para la construcción de nuevos textos.

En cuanto a las limitaciones, abordar este tipo de investigaciones suele representar una dificultad para la ubicación y manejo de la información pues mucha de ella se encuentra en inglés, allí podría señalarse un obstáculo inicial. También se presentaron algunos inconvenientes al momento de aplicar los instrumentos, básicamente por el tema del tiempo que debían dedicar los informantes para responder los cuestionarios, algo que implica siempre un esfuerzo adicional que muchas veces los docentes, sobre todo, no están dispuestos a hacer.

La utilidad a futuro de este trabajo no es solo servir de apoyo para la institución referenciada en el estudio. Claro está, ese beneficio práctico e institucional es valioso, sin embargo, es también muy importante el significado académico y científico que tienen este tipo de investigaciones por tratarse de un tema novedoso que pudiera ser una referencia como antecedente para otros autores, preocupados por apoyar el desarrollo de estrategias como el enfoque AICLE, dentro de las instituciones educativas con ese perfil en el país.

Declaración de Conflictos de Interés

No declaran conflictos de interés.

Contribución de autores

Autor	Concepto	Curación de datos	Análisis/ Software	Investigación/ Metodología	Proyecto/ recursos/ Fondos	Supervisión/ Validación	Escritura inicial	Redacción: revisión y edición final
JRG	X	X	X	X	X	X	X	X
ELL	X	X	X	X	X	X	X	X
JPR	X		X	X			X	X

Financiamiento

Sin financiamiento.

Referencias

- Arabab, S., & Wu, S.-h. (2017). Promoting Writing Competence and Positive Attitudes among College Students in a CLIL English Course. *International Journal of English Linguistics*, 7(1), 58-69. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5539/ijel.v7n1p58>
- Borup, J., West, R., & Thomas, R. (2015). The impact of text versus video communication on instructor feedback in blended courses. *Educational Technology Research and Development*, 63(2), 161-184. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s11423-015-9367-8>
- Cárdenas, S., & Soto, S. (2022). Influencia de las políticas educativas en el currículo para la enseñanza del idioma inglés en el sistema nacional de educación del Ecuador. En *Investigación Educativa en el Ecuador* (págs. 23-33). ANIE. https://www.researchgate.net/publication/361093601_Influencia_de_las_politicas_educativas_en_el_curriculo_para_la_ensenanza_del_idioma_ingles_en_el_sistema_nacional_de_educacion_del_Ecuador
- Consejo de Europa. (2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Madrid, España: Instituto Cervantes. <https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenan/1680a52d53>
- Coyle, D. (2008). Supporting students in content and language integrated learning contexts: planning for effective classrooms. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543-562. <https://doi.org/https://doi.org/10.2167/beb459.0>
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). CLIL: Content and Language Integrated Learning. *Cambridge University Press*(9), 1-10. https://assets.cambridge.org/97805211/30219/excerpt/9780521130219_excerpt.pdf
- Custodio, M. (2019). Los retos del docente AICLE. *Padres y Maestros*(378), 24-32. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresmaestros/article/view/11523/10799>
- Dale, L., Van der Es, W., & Tanner, R. (2011). *CLIL Skills. European Platform*. ICLON, Universiteit Leiden. https://www.rosietanner.com/images/docs/CLILSkills_pdf.pdf
- Ferris, D., & Hedgcock, J. (2014). *Teaching ESL composition: Purpose, process, and practice*. Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781410611505>
- Fürstenberg, U., & Kletzenbauer, P. (2015). Language-sensitive CLIL teaching in higher education: Approaches to successful lesson planning. *ELTWorldOnline.com*, *Special*

- Issue on CLIL*, 1-25. https://blog.nus.edu.sg/eltwo/files/2015/04/Language-Sensitive-CLIL-teaching_editforpdf-yreuyy.pdf
- Gebhard, J. (2006). Teaching English as a Foreign or Second Language: A Teacher Self-Development and Methodology Guide. *TESL-EJ*, 2(4), 1-14. <http://tesl-ej.org/ej08/r7.html>
- Gené, M., Juan, M., & Salazar, J. (2015). Writing development under CLIL provision. En M. Juan, & J. Salazar, *Content-based language learning in multilingual educational environments* (págs. 139-161). SpringerEditors. https://www.researchgate.net/publication/312600494_Writing_development_under_CLIL_provision
- Gondová, D. (2015). Selecting, adapting and creating CLIL materials, CLIL in Foreign Language Education. En S. Pokrivčáková, *CLIL in Foreign Language Education*. KEGA. https://www.tedu.edu.tr/sites/default/files/content_files/research_files/e-textbook_clil_in_file_-_final2.pdf
- Hüttner, J., Dalton, C., & Smit, U. (2016). The power of beliefs: Lay theories and their influence on the implementation of CLIL programmes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 267-284. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2013.777385>
- Hyland, K., & Hyland, F. (2019). *Feedback in Second Language Writing. Contexts and issues*. Cambridge university press. <https://www.cambridge.org/core/books/feedback-in-second-language-writing/D04986C1EE20E2A39F6C593A0E268D14>
- Jaramillo, L., & Medina, A. (2011). Adolescents' Awareness of Environmental Care: Experiences when Writing Short Descriptive Texts in English. *Profile*, 13(1), 11-30. <http://www.scielo.org.co/pdf/prf/v13n1/v13n1a02.pdf>
- Llinares, A., Morton, T., & Whittaker, R. (2012). *The Roles of Language in CLIL*. Cambridge University Press Editions. https://books.google.com/books/about/The_Roles_of_Language_in_CLIL.html?id=O576aEmHdxsC
- López, A. (2019). La competencia colaborativa en la formación inicial de maestros AICLE. *Comillas*(378), 31-41. <https://doi.org/10.14422/pym.i378.y2019.005>
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Macmillan Education. https://books.google.co.ve/books/about/Uncovering_CLIL.html?id=amvGGAACAAJ&redir_esc=y
- Ministerio de Educación de la República del Ecuador. (2016). Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria. https://siteil.iep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/11031.pdf
- Nikula, T., Dalton, C., & Llinares, A. (2013). CLIL classroom discourse: Research from Europe. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(1), 70-100. <https://doi.org/https://doi.org/10.1075/jicb.1.1.04nik>
- Palacios, F., Gómez, M., & Huertas, C. (2018). Formación Inicial del Docente AICLE en España: Retos y Claves. *Estudios Franco-Alemanes*(10), 141-161. https://www.researchgate.net/publication/341434369_Formacion_inicial_del_docente_AICLE_en_Espana_Retos_y_claves

- Porto, M., Bolarín, M., & Lova, M. (2019). Formación del profesorado de Programas Bilingües en centros de Educación Primaria en la Región de Murcia. *Revista de Investigación en Educación*, 17(2), 69-85 . <http://reined.webs.uvigo.es/>
- Richards, J., & Rodgers, T. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. United Kingdom: Cambridge. <https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/dbuyukahiska/134963/Approaches-and-Methods-in-Language-Teaching.pdf>
- San Isidro, X., & Lasagabaster, D. (2018). The impact of CLIL on pluriliteracy development and content learning in a rural multilingual setting: A longitudinal study. *Language Teaching Research*, 23(5), 1-15. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1177/1362168817754103>
- Song, F. (2018). AICLE y expresión escrita en E/LE: análisis de necesidades, revisión de materiales y propuesta didáctica para el contexto chino. "Tesis Doctoral" Universidad Carlos III de Madrid. Getafe, España. <https://core.ac.uk/download/pdf/288499865.pdf>
- Whittaker, R., Llinares, A., & McCabe, A. (2011). Written discourse development in CLIL at secondary school. *Language Teaching Research*, 15(3), 343-362. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1362168811401154>