

PRINCIPIOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS PARA LA IMPLANTACIÓN DE UN MODELO AICLE.

Víctor Pavón Vázquez

Profesor de la Universidad de Córdoba

RESUMEN

La utilización de una segunda lengua para impartir contenidos académicos suele plantear bastantes inquietudes para el profesorado de los centros bilingües (Pavón y Rubio, 2010). Su máxima preocupación consiste obviamente en decidir cómo planificar la enseñanza y cómo llevarla a cabo pero a veces puede ocurrir que se parta de ideas preconcebidas erróneas y que se aplique un modelo estándar de actuación que no se adapta a las circunstancias de los centros. Analizaremos los fundamentos que deben llevarnos a ser capaces de entender el porqué de lo que estamos haciendo y cómo podemos llevarlo a cabo de acuerdo en nuestras propias circunstancias educativas.

PALABRAS CLAVE: ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE IDIOMAS, BILINGÜISMO, METODOLOGÍA AICLE

Citar artículo: PAVÓN VÁZQUEZ, V. (2011). *Principios teóricos y prácticos para la implantación de un modelo AICLE. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado.* nº 8, CEP de Córdoba.

1. AICLE como herramienta pedagógica válida, pero ¿qué es exactamente?

AICLE significa literalmente “aprendizaje integrado de contenidos y lengua”, es decir, que el aprendizaje de los contenidos académicos de las áreas no lingüísticas y de la lengua se realiza simultáneamente. Y es aquí quizá comienzan las primera dudas, sobre todo por la confusión que pueden generar distintas interpretaciones de esta definición. La primera es que algunos

entienden la “-LE” como lengua extranjera, cuando se refiere a la lengua, es decir, a todas las lenguas que forman parte del proyecto. Pero la principal es que para algunos “simultáneamente” quiere decir en el mismo aula (por parte del profesor de ANL, quien enseña contenidos y lengua al mismo tiempo) y para otros esa simultaneidad pueda darse en aulas distintas (los contenidos los enseña el profesor ANL con el apoyo del profesor de AL en sus propias clases).

2. Características de un modelo AICLE

Lo primero que habría que decir de forma tajante a la hora de describirlo es que no se trata de enseñar en una segunda lengua sino a través de ella. No se busca modificar únicamente el medio de transmisión de los contenidos, no se trata de enseñar o transmitir lo mismo pero en otra lengua, sino que el alumnado acceda a los contenidos que se le ofrecen en clase mediante el uso de la lengua. Su principal objetivo es, por tanto, metodológico, favoreciendo un modelo participativo en el aula en contraposición al modelo expositivo de transmisión de conocimientos.

3. Beneficios

De entre sus muchos beneficios es importante resaltar el incremento que supone con relación a la cantidad y la calidad de exposición a la lengua extranjera (Navés, 2009: 26). Que se incremente el número de horas de exposición a la lengua es obvio, aunque siempre se podrá criticar que si ese input al que el alumnado se ve expuesto no es lo suficientemente correcto, este

beneficio queda atenuado. Sin embargo, no es en la cantidad en la que radica el mayor de sus beneficios, sino en la calidad, entendida como tal las características académicas del lenguaje, lo que Cummins llama CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) y de las herramientas metodológicas utilizadas (Cummins, 1984), la capacidad para hablar, entender, leer y escribir en la lengua sobre temas académicos.

En otro ámbito de suma importancia se encuentran los beneficios que trascienden a la lengua misma, la influencia que el conocimiento y el uso de otra lengua tienen sobre nuestra mente y nuestro pensamiento. Se ha demostrado en los hablantes de más de una lengua una mayor capacidad memorística (en particular, la memoria a corto plazo), una mayor flexibilidad, mayor precisión en la toma de decisiones y en la resolución de problemas, una capacidad de formulación de hipótesis más creativa, la habilidad para no distraerse con información irrelevante en el transcurso de una tarea, o una mayor habilidad para llevar a cabo tareas de forma simultánea (Marsh, 2010).

4. Los diferentes tipos de AICLE

En el caso de la enseñanza plurilingüe, damos por sentado que hay una forma de llevarla a cabo cuando, en realidad, hay otras muchas, y que éstas, además pueden adaptarse mejor a nuestras propias condiciones educativas. Debemos partir que lo que conocemos como AICLE no es más que un término general (gráficamente, umbrella, en inglés) que da cabida a muchas formas de enseñanza. En particular, hay dos formas extremas de concebir AICLE:

a) la denominada content-based instruction en la que los contenidos académicos se trabajan en la clase de lengua; y

b) la language-sensitive content instruction en la que se utiliza la LE para trabajar los contenidos académicos utilizando estrategias, técnicas y materiales específicos.

Es decir, son los profesores de lengua los que trabajan los contenidos en sus clases, en el primer caso, y en el segundo, son los profesores de contenido los que llevan la lengua a sus clases. El modelo elegido en Andalucía y en muchas otras Comunidades y países es el segundo, es el más difícil puesto que obliga a contar con un profesorado competente en la lengua que se utiliza para la instrucción, pero también es el más ambicioso y el que, a la larga, mejores resultados consigue. Ello no quiere decir que el primer modelo no sea válido, que lo es, como así lo atestiguan los resultados obtenidos por numerosos países que lo han escogido como propuesta educativa.

5. El contexto educativo y su influencia sobre el modelo elegido

Uno de los mayores aciertos del programa de formación plurilingüe de la Junta de Andalucía ha sido y es la flexibilidad para adaptar una forma de enseñanza a los centros de forma particular, sobre todo en lo que concierne a la estructura curricular, huyendo de imposiciones normativas que no terminan sino por limitar la efectividad de la enseñanza al no tener en cuenta sus características educativas. Tomamos como punto de partida las palabras de Coyle, para quien no existe una única forma de AICLE ya que su efectividad

depende de que se contextualice, se evalúe y se comprenda in situ y de que la forma elegida sea definida y hecha suya por todas las personas implicadas (Coyle, 2009: vii), para afirmar que lo más importante de inicio es determinar qué tipo de enseñanza AICLE queremos aplicar en nuestro centro. Nuestra primera decisión importante será elegir el modelo que mejor se adapte a nuestra realidad y no dejarnos llevar por una propuesta única y proclamada como válida para todos. De acuerdo con los modelos elegidos comúnmente a nivel europeo, se pueden identificar varias opciones generales de aplicación de un programa AICLE (Pérez-Vidal y Campanale, 2005: 29-30), pero es el modelo de refuerzo, en el que los profesores ANL trabajan sus contenidos a través de una segunda lengua, pero contando con un trabajo previo de carácter lingüístico proporcionado por los profesores AL en sus propias clases, el que mejor resultados ofrece para las condiciones con las que contamos en nuestros centros.

6. Coordinación entre profesores ANL y AL: la verdadera clave de la eficacia de AICLE

Cuando se afirma que “todo profesor es a su vez un profesor de lengua” se está diciendo algo muy cierto, pero que si se toma en un sentido equivocado puede dar lugar a resultados bastante negativos. Para entender esta frase bien hay que comenzar definiendo con claridad qué se quiere decir por “profesor de lengua”, ya que puede existir el error de considerar que la lengua debe ser parte de la enseñanza en las clases ANL y se termina por malinterpretar las 4 Cs de Coyle: Contenido, Comunicación, Cognición y Cultura; los pilares

básicos de la enseñanza AICLE (Coyle, 2007: 551). Coyle define Comunicación como la facultad para utilizar la lengua oralmente y por escrito en las clases de contenido, haciendo que el alumnado participe activamente en la negociación del significado en el aula. La lengua se convierte en un medio y no en un fin en sí misma. Ser “profesor de lengua”, por tanto, es convertirse en facilitador para que el/la alumno/a utilice la lengua con efectividad en las diferentes destrezas lingüísticas para tratar los contenidos, pero no significa en absoluto convertirse en profesor de la lengua como tradicionalmente lo entendemos.

El error que se puede llegar a cometer es pensar que el profesor ANL debe encargarse de enseñar la lengua a los alumnos trabajando, por ejemplo, contenidos de carácter gramatical, y estableciendo objetivos lingüísticos que no sean la “capacidad” o “el procedimiento para”, o no busquen centrarse en el modo en el que los alumnos deben expresarse. Esta concepción errónea puede llevar a incluir estos elementos gramaticales como objetivos lingüísticos de las secuencias didácticas, olvidando el principio fundamental de que, como se decía antes, en las clases de ANL la lengua es un medio y no un fin (Marsh y Frigols, 2007: 35-36). El profesor ANL no puede ni debe encargarse de la enseñanza de la lengua, su papel no es el de convertirse en un “policía lingüístico” sino en un “facilitador” del uso efectivo de la lengua. La importancia crucial de la coordinación entre el profesorado AL y el ANL radica en el hecho de que es el profesor de lengua el encargado de trabajar los contenidos lingüísticos en sus clases, unos contenidos que deben ser acordes con las necesidades lingüísticas que demanda el alumnado para sus clases de contenido. El profesor ANL en coordinación con el profesor AL determina las

necesidades lingüísticas de acuerdo con los contenidos que debe trabajar y el profesor AL se encarga de trabajar específicamente esas estructuras y funciones lingüísticas (Coyle, Hood, Marsh, 2010: 59). De la fluidez y frecuencia de esta coordinación, por tanto, depende en su mayor parte la efectividad de la enseñanza, siendo ésta la clave para la integración de lengua y contenido.

7. El papel del profesorado AL

Como se ha resaltado varias veces, la enseñanza de lengua y contenidos basa su fuerza en que se trata de una enseñanza integrada, en la que los profesores de lengua y de contenidos aúnan sus esfuerzos de forma coordinada. El profesor AL, por tanto, desempeña una labor igual de importante en el proceso ya que es el responsable de conseguir que el alumnado adquiera la competencia lingüística necesaria para progresar en la asimilación de contenidos. Así, en ocasiones, será necesario anticipar un elemento lingüístico con respecto a la secuencia temporal que aparece, por ejemplo, en el libro de texto, porque es necesario que se cuente con ese conocimiento para poder comprender y trabajar lo que se trata en la clase ANL. Puede que cueste abandonar la visión estructuralista de que la lengua se aprende poniendo los conocimientos lingüísticos sobre los que ya previamente han sido adquiridos y de que hay una línea que no se puede romper que dicta lo que debe ir antes y después. Sin embargo, las lenguas se aprenden por “revisitación” de sus elementos, volviendo de atrás hacia delante y viceversa, también de modo circular, pero siempre a través del uso de todos los elementos que de una

manera u otra se han ido incorporando. No hay que tener miedo, por ejemplo, a anticipar el uso básico de una pasiva para ayudar a que el profesor ANL haga entender a sus estudiantes un hecho o proceso, ya tendremos tiempo de consolidar esa estructura lingüística y de ahondar en su conocimiento y usos más adelante.

8. Problemas

Vamos a centrarnos ahora en las dificultades que plantea en realidad este modelo de enseñanza.

¿Existe equiparación de los objetivos de aprendizaje con un programa de este tipo en comparación con los conseguidos en la enseñanza impartida en la lengua materna?

Al margen de la obvia mejora en el conocimiento de la lengua extranjera, existen beneficios “invisibles” que guardan relación con la comprensión y el almacenamiento de información académica y con el desarrollo y potenciación de habilidades intelectuales, tal y como se mencionaba en el epígrafe 3. Siendo estos, además, de más calado que los “visibles”, a los que se accede por medio de la utilización de pruebas de medición tradicionales.

¿Se reducirá la cantidad de los contenidos?

La respuesta es un contundente y, aparentemente amenazador, sí. Dado que tendremos que aplicar una metodología participativa que requiere mayor tiempo, el que dispondremos para trabajar los contenidos de forma global se

verá reducido. Pero la pregunta no debería ser ésta o al menos no quedarse solo ahí, sino que habría que preguntarse sobre la calidad de los contenidos que se adquieren de esta manera, que como ya se ha afirmado, es sin lugar a dudas superior. Por otro lado, también habría que preguntarse qué entendemos por esencial en nuestra programaciones, y llegaríamos por seguro a la conclusión de que bien podríamos sacrificar un buen número de contenidos accesorios si nos aseguran que los importantes y esenciales van a ser entendidos y almacenado por el alumnado para su posterior uso de forma más eficaz.

¿Qué limitaciones impone una insuficiente competencia lingüística del alumnado?

Es evidente que las deficiencias lingüísticas del alumnado supone uno de los mayores peligros, si no el mayor, y que puede limitar seriamente la transmisión de contenidos. La frustración que este hecho provoca en profesores/as y alumnos/as, junto a la sensación de inferioridad que estos/as experimentan, puede llegar a afectar muy negativamente. La receta más sensata para atacar este problema es establecer objetivos alcanzables y escoger contenidos razonables desde el punto de vista lingüístico, además de graduar la introducción de la lengua extranjera de forma progresiva. Sin olvidar también que bilingüismo alude al uso de “dos lenguas” y que no hay que erradicar el uso de la lengua materna (lo que se denomina en inglés code-switching o translanguaging).

¿Qué limitaciones impone una posible baja competencia lingüística del profesorado?

Lo primero que nos deberíamos preguntar el profesorado ANL es si estamos preparados para enseñar cómodamente, proporcionar explicaciones extensas, responder a cuestiones espontáneas de forma natural y a evaluar correctamente la expresión de los contenidos por parte del alumnado en términos de inteligibilidad. Si la respuesta es afirmativa sabemos que nos irá de maravilla siempre que posean una competencia lingüística acorde. Si la respuesta no está tan clara entonces tendremos que adaptar lo que queramos hacer en el aula a nuestras propias capacidades, sin frustraciones ni preocupaciones, con la convicción de que haremos lo que podamos, pero con la seguridad de que de esta forma lo que hagamos lo estaremos haciendo correctamente (véase “The CLIL Matrix”

[<http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/index.htm>] como herramienta para evaluar los conocimientos y capacidades necesarios).

No dispongo de materiales adaptados para mis clases, ¿dónde encontrarlos?

En realidad se trata de una pregunta cada vez más infrecuente ya que hoy en día existe una gran cantidad de materiales creados a propósito para los contextos AICLE, pero que es normal que surja cuando se trabaja con centros en “año cero”. Editoriales, instituciones educativas y profesionales expertos ponen hoy a nuestra disposición materiales que hace unos años parecía imposible de encontrar. Es raro no poder encontrar ayudas visuales para nuestras clases como modo de enriquecimiento de vuestras asignaturas (flashcards, posters, presentaciones, audio, video, experimentos, etc.) en las diversas webs, blogs o foros especializados.

9. Estructuración de la enseñanza: currículo integrado y elaboración de secuencias didácticas

Existen dos formas antagónicas de enfocar la organización de la enseñanza, la que propugna un currículo cerrado en la que los objetivos, contenidos, actividades, materiales y evaluación vienen dados, y en la que el profesorado conoce de antemano cómo se distribuyen a lo largo de las diferentes etapas y cursos. Y otra, en la que se favorece un currículo abierto, en la que el objetivo fundamental es adaptar la enseñanza a una gran variedad de contextos. Sin entrar en detalle sobre la idoneidad de una u otra o sobre sus ventajas e inconvenientes, en Andalucía se ha elegido la propuesta acertada para nuestras características, pero también es cierto que ello ha generado y genera cierta desazón entre el profesorado. La mejor forma de abordar el problema de la heterogeneidad instrumental del alumnado y del profesorado, ofreciendo esa flexibilidad necesaria que permite que pueda haber asignaturas diferentes en centros distintos, porcentajes diferentes de introducción de la lengua extranjera en las clases ANL, e incluso formas distintas de aplicación del modelo AICLE (Coyle, Hood, Marsh, 2010: 48).

Entonces, ¿cómo se organiza la enseñanza sin contar con esta herramienta curricular? haciendo que el currículo nazca desde dentro, desde los centros, desde abajo hacia arriba, programando en forma de secuencias didácticas. De forma práctica, lo podríamos ver en un profesor que se encuentra en “año cero” y que comienza a planificar sus secuencias didácticas para el año siguiente. Tendría que calcular el número de horas de clase durante el año lectivo, decidir

qué porcentaje dedicaría a la enseñanza de su materia a través de la lengua extranjera (30% mínimo) y comenzar a elaborar secuencias didácticas para trabajar los contenidos que considere que puede abordar durante el tiempo que dispone. Ése sería su currículo integrado, que en colaboración con los demás compañeros crece hasta convertirse en el currículo integrado del centro y que, a su vez, va creciendo con la aportación de todos en años sucesivos.

10. Conclusión

Son muchas las preocupaciones que afectan al profesorado de un centro bilingüe porque son muchos los factores que pueden complicar la aplicación de un modelo de enseñanza/aprendizaje AICLE. No obstante, muchas de las dificultades vienen generadas por una visión parcial o puede que incluso incorrecta de cómo llevarla a cabo, por lo que es crucial que reflexionemos sobre nuestra propuesta y analicemos cuáles son las necesidades y características del contexto educativo en el que nos encontramos. Lo realmente importante, lo que nos va a garantizar la efectividad de la enseñanza no es que seamos o no capaces de aplicar un determinado modelo sino de que, previamente, hayamos sido capaces de escoger la versión más adecuada para nuestro contexto en términos curriculares, metodológicos y de gradación temporal.

Referencias

- COYLE, D. "Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies", *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2007, vol. 10, n. 5, p. 543-562.
- COYE, D. *CLIL Across Educational Levels*. Madrid: Richmond / Santillana. 2009.
- COYLE, D., HOOD, P., MARSH, D. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 2010.
- CUMMINS, J. *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters. 1984.
- MARSH, D. "Take your brain on a language workout", *Learning English, The Guardian Weekly*, 2010, p. 4 (15.01.10).
- MARSH, D., FRIGOLS, M.J. "CLIL as a catalyst for change in language education", *Babylonia*, 2007, n. 3, p. 33-37.
- NAVÉS, T. "Effective content and language integrated learning (CLIL) programmes". Ruíz de Zarobe, Y. y Jiménez, R. (eds.), *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*. Bristol: Multilingual Matters. 2009, p. 22-40.
- PAVÓN, V., RUBIO, F. "Teachers' concerns and uncertainties about the introduction of CLIL programmes", *Porta Linguarum*, 2010, n. 14, p. 45-58.
- PÉREZ-VIDAL, C., N. CAMPANALE (Eds.). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Europe*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra. 2005.