

Formación, Integración y Colaboración: Palabras clave de CLIL Una Charla con María Jesús Frigols

Manuel Megías Rosa
Universidad de Alcalá

¿Qué tendencias sigue el enfoque CLIL en los últimos años y qué factores condicionan dichas tendencias? Se habla de tendencias locales, regionales, globales...

Yo creo que es una tendencia global, lo que pasa es que en determinadas zonas está funcionando o se está implantando con más fuerza. Creo que depende de las características de los contextos. Y me refiero a las políticas no sólo lingüísticas sino educativas en general. Influye también la necesidad de la población de hablar una lengua o varias y el contexto lingüístico en el que vive una población de una determinada región, país o conjunto de países. En Europa están teniendo mucho peso las políticas educativas de la Comisión Europea y los planteamientos educativos del Consejo de Europa. Existen países en los que los programas CLIL se empezaron a implantar antes y por ello tienen más camino recorrido; hay otros países en los que la implementación ha sido más tardía pero se ha hecho con una fuerza tremenda. En el primer grupo podrían estar, por ejemplo, Finlandia y Holanda y en el segundo grupo yo hablaría sobre todo de España y de Italia, que está en este momento dándole mucho empuje al CLIL con el nuevo decreto que ha sido publicado recientemente. Lo que resulta más sorprendente, desde mi punto de vista, es que en aquellos países en los que los programas CLIL se han implementado ya en la educación reglada,

utilizando como lengua vehicular el inglés, se están empezando a hacer aproximaciones a la implementación de programas CLIL con lenguas regionales o lenguas minoritarias como lenguas vehiculares. Esto que en España es bastante frecuente, no lo es tanto en otros países. Está ocurriendo, por ejemplo en Finlandia. El año pasado actué como evaluadora externa de un proyecto finlandés llamado ESR, coordinando por la Universidad de Lapin keskiopisto (Laponia) y financiado con fondos estructurales europeos, destinado a profesores lapones que quieren poner en marcha un programa CLIL. Resulta sorprendente porque en esos países se ha pasado de hacer CLIL con una lengua franca como es el inglés a hacerlo con una lengua regional o minoritaria, mientras que en España ha sido al revés. Los primeros programas CLIL se empezaron a hacer para implementar la educación a través de las lenguas minoritarias o de las lenguas regionales y de ahí pasamos al inglés. Es un proceso que va justo al revés en los tiempos pero que resulta interesante.

¿Crees que España ha tenido algún papel en este cambio?

No sabría decirlo pero si sé que desde Europa se nos mira mucho porque ha sido el país con el que más fuerza se han empezado a poner en marcha los programas CLIL. Además hay una cosa curiosa, yo he dicho siempre que España es

como un microcosmos dentro del macrocosmos del CLIL porque en cada una de las regiones españolas se ha puesto en marcha un programa CLIL con características distintas. Cuando sumamos las características de los programas en cada una de las distintas regiones nos damos cuenta de que son un reflejo de lo que está ocurriendo en los distintos países europeos. De alguna manera España es el paradigma del CLIL porque cubre todo el espectro de programas.

Cómo podrías resumir que tipo de prácticas CLIL se llevan a cabo en España

Las diferencias no son enormes. Hay una investigadora de la universidad de Barcelona, la Dra. Carmen Muñoz, que habla de varios escenarios de implementación de CLIL en España: el proyecto bilingüe firmado entre el British Council y el Ministerio de Educación español que tiene unas características especiales porque los alumnos cursan un currículo diferente, no es el currículo español, es una mezcla de los dos currículos; los programas CLIL que se están llevando a cabo en las regiones monolingües con la aspiración de llegar a ser bilingües y, el tercer escenario es el de las regiones bilingües en la que se implementa CLIL para llegar a ser plurilingües. Es verdad que en Andalucía se habla del plan de fomento del plurilingüismo, que en principio aspiraba a que en una región monolingüe los alumnos pasasen a hablar, además del castellano, el inglés o el francés o el alemán. Ahora han ampliado el espectro de posibilidades y han pasado al castellano y el inglés más el francés, el alemán o el italiano. Estos son los principales escenarios. A nivel de implementación realmente las diferencias dependen de características que en mi opinión tiene que ver más con la política que con la educación, es decir, con el hecho de que en determinadas regiones españolas haya una preselección de alumnos mientras que en otras todos los alumnos entran dentro del programa. En algunas regiones los alumnos que hacen estos

programas tiene que pasar exámenes o *tests* para obtener certificados del tipo Trinity College o Cambridge; en otras los certifican las escuelas oficiales de idiomas. Hay también diferencia a nivel de los cursos de formación del profesorado para impartir las clases en los programas CLIL aunque estas diferencias han ido a menos paulatinamente. Uno de los programas que más se han utilizado para formar profesorado es el programa PALE, un convenio firmado entre administraciones públicas y consejerías de educación con el mismo número de horas de formación y el mismo tipo de módulos. Lo que puede variar, por ejemplo es que Canarias enviaba sus profesores a realizar el módulo en el extranjero a la universidad de Galway en Irlanda y Galicia a Canadá.

¿Cuál es la diferencia entre el Convenio British Council-MEC que se inició en 1989 y el actual programa de la Comunidad de Madrid?

Como dije antes la principal diferencia es el currículo. El currículo que se cursa en el convenio MEC- British Council es un currículo integrado. De hecho, algunos de los responsables del programa han dicho que CLIL no es un currículo integrado. Estamos hablando de dos conceptos diferentes de integración. Ellos hablaban de una integración del currículo español con el británico mientras que nosotros hablamos de una integración del currículo lingüístico con el de áreas no lingüísticas. Son dos planteamientos diferentes. En la Comunidad de Madrid el actual programa bilingüe está funcionando muy bien. Creo que los alumnos salen con niveles de conocimiento de la lengua adecuados pero que además van a mejorar. Los resultados de los centros de primaria que yo he visitado son muy buenos. El proyecto con el British Council se intentó poner en práctica en otras regiones autónomas; en algunas no ha funcionado en absoluto, como por ejemplo en las Baleares, y en otras está funcionando pero digamos que es una

presencia muy limitada, con un número de centros muy reducidos. Donde más centros tiene este programa es en la Comunidad de Madrid.

¿Crees que este programa tiende a desaparecer?

No, yo no creo que tienda a desaparecer. Yo creo que tiende a mantenerse porque es un concepto muy específico. Creo que además, en concreto en la Comunidad de Madrid, fue el germen del programa bilingüe. Lo que ocurre es que, claro, desde la Comunidad de Madrid hubo un momento en el que las autoridades educativas se dieron cuenta de que había que traspasar ese programa bilingüe a los centros públicos en los que se cursaba el currículo español no el currículo integrado británico-español. Como ese segundo programa comenzó a funcionar muy bien es el que se ha potenciado más. No todo el mundo quiere que sus hijos cursen un currículo integrado británico-español.

De las experiencias que conoces en distintos países ¿donde crees que se aplica mejor la metodología CLIL?, es decir, ¿donde es más eficaz? ¿Qué asignaturas crees que se deben impartir en la lengua extranjera?

No creo que haya un país en el que el que CLIL sea más eficaz o en el que se hagan mejor las cosas. Todas las variantes de CLIL tienen puntos positivos. En Holanda los resultados son impresionantes, también en Alemania o en Austria aunque es cierto que existen una serie de medidas que ayudan y que apoyan y que no dependen de los planteamientos educativos. En relación con las asignaturas no creo que existan asignaturas mejores o peores. Lo que sí creo es que hay que utilizar el sentido común. Si vamos a enseñar Historia de España, lo lógico es que se enseñe en español, en cambio cuando estamos enseñando Historia de Europa tendría sentido introducir una unidad o varias unidades en lengua extranjera. Es verdad que cuando hacemos CLIL no solamente estamos hablando de competencia lingüística y

tampoco hablamos solamente de competencia en la materia curricular; estamos hablando también de competencia cultural o intercultural. La manera de ver las cosas es diferente, depende de la cultura que hay detrás. Durante muchos años, en Alemania, la Segunda Guerra Mundial se ha estudiado muy por encima y, desde luego, allí no tiene el impacto que puede tener en España, en Italia, en Francia o en Polonia. Este aspecto cultural es diferente y hay que tenerlo en cuenta. También hay que tener en cuenta que tampoco se enseñan igual las cosas en alemán que en francés. Por ejemplo, los alemanes no tienen ningún reparo en sacar una fotografía de los intestinos cuando están hablando del aparato digestivo cosa que los franceses no hacen; los franceses sacan el dibujo pero no sacan la fotografía. Estos aspectos culturales están ahí y hay que tenerlos en cuenta pero lo más importante es tener, como decía antes, sentido común. Hay quien dice que matemáticas es una materia muy difícil de enseñar en lengua extranjera, que no es adecuada porque las matemáticas son en sí mismas un lenguaje y, sin embargo, un profesor de la universidad de Pisa me decía hace poco que las matemáticas son la materia ideal para CLIL, por lo menos para el inicio del programa CLIL. Y tiene razón, las matemáticas son una materia que tiene un vocabulario y unas estructuras sintácticas que se repiten constantemente y que a los alumnos les resultan muy transparentes; las matemáticas pueden ser la asignatura ideal para alumnos que tienen poca competencia lingüística o que nunca han estado en un programa bilingüe. ¿Qué es necesario para que CLIL sea eficaz? Es necesario formar al profesorado, es decir, invertir en formación del profesorado porque si no se hace esta inversión, los programas CLIL se convierten en hacer lo mismo que hacíamos antes pero en otra lengua, lo que a la larga produce resultados negativos, justo lo contrario de lo que queríamos conseguir.

¿Qué palabras clave utilizarías para definir tu visión de CLIL?

Formación del profesorado, integración, visibilidad de la lengua, inclusión del profesorado de lenguas extranjeras en los programas y cooperación, colaboración entre el profesorado de contenidos y de lengua, entre el profesorado CLIL y no CLIL. Formación, integración y colaboración, serían esas palabras clave.

¿Piensas que la reflexión en la clase CLIL deba tener un peso mayor del que tiene ahora?

Hubo un comentario de los profesores japones del proyecto del que hablábamos antes que me llamó mucho la atención. Después de haber visitado varios centros en los que se estaba haciendo CLIL, estos profesores comentaron: a los niños se les deja poco tiempo para pensar, y es cierto, los alumnos necesitan tiempo para reflexionar sobre lo que están haciendo y sobre cómo lo están haciendo. La potenciación de las destrezas cognitivas es otro de los elementos que en mi opinión necesita adquirir peso en estos programas. La reflexión es necesaria para los alumnos dentro del aula así como es necesario que el profesorado vea como hace las cosas. También es necesario que las autoridades educativas y de la administración reflexionen sobre cómo se ponen en marcha los programas, cómo se llevan a cabo y cómo se evalúan. Reflexión y evaluación son esenciales como paso anterior a la prospectiva y la introducción de mejoras en los programas.

Dos por uno es un eslogan para la educación bilingüe. ¿Cómo se puede garantizar la calidad de lengua y contenido a través de una lengua que no es la materna?

Con formación del profesorado.

¿Qué condiciones son necesarias para garantizar el concepto CLIL a largo plazo?

Creo que la primera es la inversión por parte de las autoridades educativas, inversión en

materiales y en formación del profesorado. También un cambio en el enfoque metodológico en las aulas y que, además los alumnos tengan la posibilidad de practicar fuera del centro lo que aprenden en él. Claro, si estamos estudiando artes plásticas en inglés pero salimos del centro y no oímos inglés ni lo usamos... Las ventajas cognitivas y las ventajas relacionadas con el aprendizaje de la lengua están ahí pero están mucho más limitadas que si existe la posibilidad de utilizarlas en la práctica y en la vida real. No es necesario que los alumnos hablen o establezcan intercambios con centros necesariamente británicos. Existen centros holandeses maravillosos. En Holanda existe una red de centros CLIL espectacular, con unos programas de evaluación y de seguimiento estupendos. En Italia y Alemania hay centros CLIL con unos resultados excepcionales. Son países con los que se puede establecer sinergias.

¿No estamos complicando la vida obligando a los alumnos a aprender un lenguaje que se utiliza poco fuera del aula?

Una de las cosas que yo percibo y he percibido siempre en mis alumnos de enseñanza secundaria – he sido profesora de inglés, llevo muchos años trabajando en el campo del CLIL pero mis orígenes son la enseñanza del inglés como lengua extranjera- y sigo percibiéndolo en mis alumnos en la universidad, es que el uso de la lengua está muy restringido, muy reducido a lo que es el registro coloquial. Hemos perdido, y nuestros jóvenes también han perdido, la capacidad de utilizar otros registros. Quiero decir que un alumno de secundaria dice igualmente que ha salido con amigos y había muy buen “rollito” y que a María Antonieta la decapitaron porque no tenía buen “rollito” con el pueblo. Uno de los objetivos de CLIL es la adquisición de lenguaje académico. Los alumnos tienen que saber utilizar el lenguaje académico. Los que estamos enseñando o diseñando los programas CLIL

distinguimos varios tipos distintos de lenguaje: uno es el académico y otro la lengua de comunicación. En el diseño de las actividades didácticas CLIL hacer visible el primero es muy fácil; hacer visible la segunda es más difícil. Para el profesorado de materia curricular es muy difícil hacer visible el lenguaje. Para un profesor de bioquímica es muy fácil que los alumnos aprendan a decir mechero o placa de Petri o tubo de ensayo pero es más difícil enseñar que esas palabras van dentro de determinadas estructuras y que esas mismas estructuras se pueden aplicar a la vida cotidiana. Que aprendan un vocabulario, que yo denominaría para fines específicos o incluso para fines académicos, es estupendo pero evidentemente lo que hay que potenciar también es el uso de la lengua. Es la parte que más cuesta al profesorado de materia curricular y en la que necesita más apoyo: a la vez que los niños aprenden las partes de un volcán aprendan a utilizar los conectores y a decir *afortunadamente, desafortunadamente, por desgracia, pero, aunque, etc.* Ahí es donde hay que incidir.

Según algunos profesores, la enseñanza a través de una lengua extranjera incrementa, en muchos casos, la distancia entre los alumnos más aventajados y los menos aventajados. ¿Qué sugieres para aquellos alumnos que, estudiando en centros que sólo disponen de líneas bilingües, no obtienen, por distintas razones, buenos resultados?

No estoy en absoluto de acuerdo con esta opinión. Además, la investigación demuestra que no es cierta. Yo empecé a hacer CLIL junto a una profesora de francés en un centro de formación profesional. La jefa del departamento de francés tenía en su grupo a un alumno que no había conseguido nunca aprobar el francés, además de no sobresalir especialmente en otras materias. Cuando este alumno, que había aprobado, terminó el curso, fue a hablar con su profesora y le dijo: vengo a darte las gracias porque por primera vez

en mi vida he sido capaz de darme cuenta de que puedo hacerlo, nunca sacaré un diez pero soy capaz de seguir sacando cinco y además utilizar una lengua que no es la mía. Esto ocurrió después de un año de aplicar un programa experimental. ¿Dónde está la diferencia? La diferencia está en la metodología. La diferencia radica en que cuando un profesor está formado para enseñar en una lengua extranjera los resultados son visibles. La ventaja de utilizar una lengua extranjera es, en la mayoría de los casos, que el nivel de conocimiento o de competencia lingüística de los alumnos se equipara. Ninguno de ellos ha adquirido todas las competencias, no es su lengua materna, pero los niveles se han igualado. Esta es mi experiencia personal. Insisto en que la diferencia básica es la formación del profesorado. Si el profesorado hace en lengua extranjera lo mismo que haría en su lengua materna, es decir, entrar en el aula, hablar, y esperar que los alumnos tomen nota, los resultados serán desastrosos, tanto para los alumnos que tienen pocas competencias lingüísticas o que no son brillantes como para aquellos que tienen mayor competencia lingüística o que son más brillantes. No habrá ningún tipo de cambio, ningún tipo de ventaja añadida. Si el profesorado cambia el planteamiento metodológico los resultados serán buenos.

La metodología CLIL se ha introducido en la Comunidad de Madrid con el objetivo de mejorar la competencia del alumnado en lengua extranjera. ¿No crees que se produciría también una mejora considerable si la clase de inglés se planteara de forma muy distinta?

Evidentemente; una de las cosas que nosotros repetimos continuamente es que en CLIL lo que hay que hacer es potenciar el aprendizaje de la lengua extranjera en el aula de contenido y potenciar el aprendizaje de contenido en el aula de lengua extranjera. He hablado antes de colaboración entre el profesorado. Si un profesor de historia que va a explicar la Revolución

Francesa en francés potencia la lengua en su aula, ¿por qué el profesor de francés no va a tomar como excusa la Revolución Francesa para revisar contenidos lingüísticos en su aula de francés como lengua extranjera?, ¿por qué no va a haber cooperación entre los dos profesores? El profesor de Historia va a utilizar el pasado y el profesor de lengua extranjera puede utilizar en su aula determinados aspectos o determinados textos relacionados con la Revolución Francesa o cómo ha influido ésta en nuestras vidas. No es necesario tampoco que siempre sean contenidos de la materia específica; en el aula de inglés se puede hacer CLIL. Los profesores de inglés que yo formo están aprendiendo a hacer CLIL en el aula de inglés. Te pongo un ejemplo: hubo un grupo de profesores de inglés como lengua extranjera que estaban realizando el curso de formación conmigo y me preguntaron qué tenían que hacer. Yo les propuse que hablaran con sus alumnos para que estos les sugirieran cinco, seis o diez temas de la vida cotidiana que les interesasen o preocupasen. Salió de todo pero uno de los temas que surgió fue, sorprendentemente, la vida saludable. Entonces, lo que hicieron estos profesores de inglés fue trasladar el currículo de inglés como lengua extranjera al concepto de vida saludable. Diseñaron una programación entera con el concepto de vida saludable como hilo conductor: la vida saludable desde el punto de vista de la riqueza personal, por ejemplo, de la formación artística, con la salud -problemas de anorexia, bulimia, vigorexia, etc. -, con las relaciones personales y cómo éstas puedan influir en la vida saludable, etc. Estos profesores no estaban hablando del *simple past* o del *present perfect*. Hablaban de la anorexia o de Picasso. Estaban haciendo contenido en el aula de inglés y, evidentemente, los alumnos tenían que utilizar estructuras lingüísticas que además se veían enriquecidas porque no se trataba ya solamente de decir *did you go to the beach?*, *Yes I went to the beach*, *No I didn't go to the beach*".

¿No crees que existan hoy en día libros de texto o profesores que introducen contenidos en sus clases de inglés?

Esa es la dirección. En 2005 hubo un debate – *CLIL Debate*- organizado por IATFEL en Cardiff en el que se empezó a hablar de CLIL y del impacto que esta metodología estaba teniendo en la enseñanza de inglés como lengua extranjera, debate que se repitió en 2009. En este segundo debate se pidió a los profesores de inglés que dieran su opinión sobre CLIL por medio de una votación. La votación, que pueden encontrarse en la Web, puso de manifiesto que los profesores participantes en el debate pensaban que *CLIL is the way forward for ELT*. Esto sin duda quiere decir que hay una concienciación por parte del profesorado que está teniendo un impacto en las editoriales, las cuales están empezando a cambiar el enfoque de sus libros. También es verdad que hay editoriales que han colocado la palabra CLIL en la portada del libro y venden como CLIL cosas que no lo son. Algunas editoriales han incluido en sus libros algunos temas como excusa pero si profundizas lo que ves es un texto en el que se habla por ejemplo de “la huella del carbono” y cuatro líneas más abajo el típico ejercicio que no promueve o potencia la adquisición de destrezas cognitivas y que sigue potenciando el concepto instructivista en lugar del enfoque más constructivista de participación del alumnado. Estamos todavía a mitad de camino. Hemos pasado de ELT puro y duro a un semi-CLIL que, estoy segura, acabará siendo CLIL.

El aula de lenguas es un lugar idóneo para que el alumnado aprenda y practique. ¿Crees que esto es así?

El concepto de aprender en nuestra tradición educativa se ha confundido con el concepto de almacenar. El profesor entra en el aula, cuenta lo que cree tiene que contar y el alumno almacena esos datos para usarlos o no en el futuro, desde luego sí para “vomitarlos” en un examen. El

concepto educativo del que hablamos es otro, es aprender, es decir, adquirirlas competencias que permitan utilizar esos datos. Las instituciones europeas y la Comisión Europea han intentado promover el enfoque competencial. La publicación en 2006 del documento de las competencias que en castellano se llaman básicas pero que deberían llamarse competencias clave – *keycompetences*- ha revolucionado el panorama educativo. Cuando se empezó a hablar de CLIL y se empezó a implementarlo en los sistemas educativos, esta metodología no se concibió como una forma de enseñar la lengua sino como una forma de aprenderla. Una de las finalidades de CLIL era elevar el perfil de nuestros sistemas educativos. Tiene que ver con aprender, aprender a usar y usar aprendiendo. El valor añadido del CLIL no es sólo el de la lengua sino el del desarrollo de las destrezas cognitivas. Hay un estudio publicado por la Comisión Europea en 2009 sobre el impacto que el bilingüismo y el plurilingüismo tiene en los procesos cognitivos. La Dra. Ellen Bialystok, neuróloga, realizó un estudio con pacientes de Alzheimer en el que comprobó que los síntomas de Alzheimer aparecen 5,1 años después en los bilingües que en los monolingües, además de diagnosticársele la dolencia 4,3 años después que a los monolingües. Un resultado impresionante. En relación con el desarrollo cognitivo también hay diferencias entre ser monolingüe, bilingüe o plurilingüe según otro estudio de la misma autora.

¿Crees que el éxito de la metodología CLIL puede relacionarse de alguna manera con el status que posee la asignatura de Science (Conocimiento del Medio) frente a la asignatura de inglés?

Yo creo que no. Por un lado los niños que hacen Conocimiento del Medio en inglés reciben además inglés como lengua extranjera con lo cual la exposición a la lengua es mayor. No creo que hubiese diferencia si en lugar de Conocimiento

del Medio se tratase de otra asignatura. La percepción del inglés como asignatura de segunda categoría creo que está cambiando mucho debido a la necesidad, compartida por muchos, de mejorar el nivel de inglés de los alumnos. En España llevamos ya muchos años diciendo que este nivel tiene que mejorar. El hecho de que no sepamos hablar inglés u otras lenguas extranjeras nos está haciendo perder dinero. Los negocios se hacen en la lengua del cliente. Los resultados iniciales del proceso de evaluación del programa CLIL en las Islas Canarias que estoy llevando a cabo junto a David Marsh señalan claramente que esa mentalidad ha cambiado. Por otro lado, el problema es que la percepción del inglés ha sido errónea. El inglés no se percibía como lengua sino como asignatura; no se percibía como competencia sino como reglas gramaticales. El inglés que se ha enseñando ha sido gramática de la lengua inglesa y vocabulario. Aunque es una afirmación un poco radical, seguimos enseñando el inglés en la tradición de la enseñanza del latín, en la tradición de la traducción de textos y esto es algo que está superado desde el siglo XVIII. El problema sigue estando también en la formación del profesorado. Alguien que termina una licenciatura en Geografía e Historia sabe mucho de esta materia pero no sabe enseñar, no le ha enseñado nadie a enseñar; aprobabas una oposición y entrabas en el aula. En mi licenciatura jamás tuve una asignatura de didáctica o de pedagogía. El CAP es mejor no nombrarlo. El máster en educación secundaria está haciendo que, por fin, las cosas empiecen a cambiar.

¿Existen modelos curriculares oficiales que tengan en cuenta lengua y contenidos a la hora de planificar la clase CLIL?

Muy pocos. Si CLIL es el aprendizaje integrado de lengua y contenidos curriculares es evidente que tiene que haber un currículo integrado y el problema es que el profesorado conoce muy bien el currículo oficial de la materia

curricular, pero no sabe qué lengua va asociada a él y se pregunta: "¿qué lengua enseño?". Volvemos al tema de la cooperación entre el profesorado. En relación con el tema del plurilingüismo, los diseñadores del currículo inicial en la Comunidad de Andalucía se pusieron en contacto con Dieter Wolfy en ese currículo sí que se prestaba atención a la lengua alemana que se iba a enseñar en Geografía. Esto es fundamental y es algo que repito en todas mis conferencias. Si yo, profesor de Historia, tengo claro la Historia que tengo que enseñar pero no la lengua, queda a mi buena voluntad que sea capaz de identificar los aspectos que me parezcan oportunos de la lengua. Una cosa es saber hablar inglés, francés o alemán y otra muy distinta saber identificar qué aspectos de esa lengua puedo introducir en mis clases de contenido. Me resultará fácil introducir el vocabulario pero no tanto las estructuras gramaticales del idioma ni la lengua para la gestión del aula. ¿Y eso quién me lo dice? Nadie. Es un problema que no exista un currículo oficial. Nosotros diseñamos una plantilla para diseñar las unidades CLIL para la Consejería de Valencia basada en una modificación del principio de las 4 Cs de Do Coyle. En esta plantilla nos ocupábamos de los objetivos de aprendizaje, incluíamos resultados de aprendizaje relacionados con la cultura, con el contenido, con la lengua, con las destrezas cognitivas, e incluíamos una C más: las competencias. En este apartado había espacio para la materia y para la lengua como comunicación. El profesorado iba identificando aspectos lingüísticos que estaban incluidos en el contenido curricular pero con la doble vertiente, BICS y CALP *Basic Intercommunication Skills* y *Cognitive Academic Language Proficiency*, en la definición de Jim Cummins). Si existiera un currículo oficial en el que estos aspectos estuvieran integrados el profesorado se ahorraría muchos quebraderos de cabeza. Muchos profesores de materia curricular

no saben hacer visible la lengua. Se limitan a traducir.

La introducción de los grados ha reducido de forma drástica la formación lingüística y didáctica de los futuros maestros en muchas universidades. ¿Qué cree que se debe hacer para compensar dicho desajuste?

Este problema es algo que las universidades deberían plantearse. Es algo que se debería modificar; mientras tanto hay formas de subsanar el error, por ejemplo, impartir determinadas materias, no en lengua extranjera sino con la metodología CLIL. Hay universidades que están impartiendo otras materias en lengua extranjera. Mi Universidad, la *Valencian International University* – VIU, en concreto está utilizando la metodología CLIL para impartir determinadas materias en inglés y en castellano. Nuestros alumnos de primer curso del grado de magisterio en Educación Primaria tienen una asignatura troncal llamada CLIL, hay quien la cursa en inglés porque va a utilizar el CLIL en Matemáticas, Historia u otra especialidad y hay otros alumnos que están haciendo didáctica CLIL en castellano. Esto tiene su sentido. El acrónimo CLIL no se refiere sólo a lengua extranjera, al menos nunca se ha dicho tal cosa, es integración de contenido y lengua y puede hacerse en lengua materna. En realidad es un cambio de planteamiento metodológico, de planteamiento didáctico. No hay nada que impida hacer CLIL en castellano; es más, nosotros estamos abogando por la implementación de esta metodología incluso en la lengua materna. También hay otro aspecto que muy pocos se han parado a considerar y es que hay profesores españoles que se van a Estados Unidos o Canadá a dar clase en los programas bilingües y que imparten su materia en español ¿Por qué no van a utilizar la didáctica CLIL si en ese caso el español es la lengua extranjera para los alumnos americanos o canadienses?

Entonces impartís una asignatura CLIL que es una asignatura de didáctica ¿Qué elementos la componen?

Es una introducción a la didáctica CLIL. El currículo CLIL de los títulos de la universidad se diseñó utilizando el *European Framework for CLIL Teacher Education*¹. Identificamos una serie de competencias a nuestro juicio imprescindibles y relacionadas con el contexto en el que nosotros nos movemos, un contexto internacional. Una vez identificadas estas competencias, identificamos los módulos de contenido que iban a ayudar a nuestros alumnos a adquirir estas competencias. Utilizando esas herramientas, diseñamos el curso. Tenemos dos grupos, uno en castellano y otro en inglés. El procedimiento de trabajo es utilizar la metodología CLIL. Hay determinadas lecciones que son clases magistrales porque así está estipulado en el funcionamiento de la universidad y otras son sesiones prácticas. Tanto unas como otras se desarrollan de forma muy interactiva. Esta es una universidad virtual-presencial. Las clases se imparten por video conferencia, se graban de manera que si hay un alumno que no puede asistir a clase pueda volver a entrar en la videoconferencia y ver la clase grabada. Estas grabaciones permanecen en la plataforma a lo largo de todo el curso; cualquier alumno puede volver a ver la clase lo cual es una gran ventaja. Durante las clases tenemos abierto el “chat” de manera que los alumnos pueden preguntar o comentar o insistir o pedir aclaraciones. En la plataforma hay un apartado de recursos en el que se cuelgan videos de distintos tipos. Por ejemplo, David Marsh ha filmado un video para nosotros, al que tienen acceso los alumnos, en el que habla de elementos esenciales de la metodología CLIL y

¹Documento que se publica también en este número de Encuentro y que puede encontrarse en <https://correo.uah.es/exchweb/bin/redir.asp?URL=http://clil-cd.ecml.at/Resources/EuropeanFrameworkforCLILTeacherEducation/tabid/2254/language/en-GB/Default.aspx>

elementos relacionados con la calidad en el aula CLIL. En este apartado también se proporciona a los alumnos los recursos lingüísticos, es decir, hacemos visible la lengua, es CLIL dentro de CLIL. Hay un tercer apartado en el que proponemos a los alumnos artículos de investigación académica sobre los que reflexionar. Tienen claramente especificada la rúbrica de corrección con lo cual saben qué y cómo se van a ser evaluados sus trabajos que pueden ser individuales o grupales

¿Me puedes poner un ejemplo de cómo trabajáis la parte lingüística?

Trabajamos los textos. Por ejemplo, uno de los artículos que los estudiantes tienen que leer es *Disjuncture in CLIL* de Peeter Mehisto publicado en el *International CLIL Journal*. Antes de leer el artículo, en la sesión en la que hablamos de los problemas a los que debe enfrentarse el profesor CLIL, ya hacemos referencia a la lengua que van a encontrarse en el artículo. Incidimos mucho en el lenguaje académico y en la estructura características de los artículos de investigación, que son dos de los puntos fuertes del primer curso. Es evidente que funciona bien porque los alumnos cuando empiezan el curso utilizan un lenguaje coloquial mientras que cuando terminan el curso, la mayoría organiza los párrafos con coherencia, cita correctamente e incluyen las referencias bibliográficas. En un principio pensábamos que les iba a resultar más difícil y, aunque no todos los alumnos obtienen los mismos resultados, su evolución resulta sorprendente. Ha habido un alumno que nos ha enviado un mensaje después de haber acabado el curso diciéndonos que por fin ha entendido lo que es CLIL, que por fin ha entendido que el profesor tiene que saber cómo llegar al alumno y que cuando se enseña en una lengua extranjera el enfoque debe ser distinto. En el segundo, tercer y cuarto cursos entramos en la didáctica específica de cada materia. El planteamiento es que los

alumnos empiecen a reflexionar sobre todo lo que han aprendido en el primer curso y que, por ejemplo en Matemáticas, diseñando unidades didácticas para esta materia, empiecen a poner en práctica todos los conceptos básicos de aproximación a la metodología CLIL. El objetivo es que no sólo identifiquen contenido matemático sino también los aspectos de lengua tanto BICS como CALP, además de la cultura y las competencias.

Qué elementos consideras esenciales o imprescindibles para la formación inicial del profesorado en este marco.

Ese es un tema en el que estoy trabajando para un artículo. A lo largo del proceso de investigación para la creación del Marco Europeo para CLIL, realizamos varios talleres con expertos de todos los países que forman parte del Centro Europeo de Lenguas Modernas. Comenzamos pidiéndoles que identificaran las competencias esenciales para el profesorado CLIL a partir de una lista de competencias que nosotros les facilitamos. Poco a poco fuimos mejorando el Marco hasta que se ha convertido en lo que ahora es. Una vez publicado el Marco hemos seguido realizando seminarios y sesiones de formación solicitando a instituciones que organizan, diseñan y llevan a cabo formación del profesorado tanto inicial como continua que identificaran las competencias más adecuadas para su contexto. Una de las últimas sesiones se realizó en Graz, con la gran suerte de contar entre sus participantes con Jim Cummings y Alan Dobson. Una de las cuestiones planteadas por Jim Cummings estaba relacionada con este asunto. Quería saber si no nos habíamos planteado priorizar las competencias o los módulos que aparecen en el Marco. Y, sí, nos lo habíamos planteado en su momento pero nuestro objetivo era diseñar un Marco absolutamente flexible, no prescriptivo. En el momento en que empezamos a decir “esto es más importante que aquello” ya estamos prescribiendo de alguna manera. Como

queremos una herramienta que se pueda aplicar en cualquier contexto, recomendamos que sean las propias instituciones las que elijan cuáles son las competencias prioritarias más adecuadas a su propio contexto, Valencia, Madrid, Singapur, Nueva York o Tokio. Esa es la razón por la que no hemos priorizado ni competencias ni módulos; sin embargo en todas estas sesiones en las que han participado expertos de distintas organizaciones, de distintas regiones españolas, de distintos países europeos, tanto las competencias como los módulos que se han priorizado han sido siempre los mismos, con muy pocas diferencias. Hay algunas que todos priorizan aunque hay que señalar que estas iniciativas se han llevado a cabo siempre dentro de un contexto europeo o norteamericano. No sé si las competencias escogidas serían las mismas si se hubieran llevado a cabo por ejemplo en Japón o en Sudamérica aunque intuyo que sí. En Colombia hice una pequeña aproximación y la reacción fue también la misma. Una de las principales preocupaciones al hablar de CLIL es cómo se integran lengua y contenido; una segunda preocupación es cómo se implementa un programa CLIL dentro de un centro escolar; otra es cómo se crea el currículo y otra cómo se diseñan los materiales. Para mí, además, en la implementación de CLIL es fundamental el aspecto de investigación-acción.

Está claro que la investigación es esencial...

Es muy importante para nosotros como académicos pero lo que tú y yo marcaríamos como absolutamente prescriptivo a lo mejor no lo es para otros organismos. Nosotros tenemos un apartado de investigación-acción tanto en el máster como en el grado, no en la asignatura CLIL sino en Didáctica General como una unidad dentro de otra materia. El título de grado de la VIU es un título CLIL porque además de la asignatura CLIL propiamente dicha y las didácticas CLIL de las distintas materias hay CLIL en todas las demás asignaturas. Hay un

aspecto de investigación CLIL en *Metodología Docente*, también en la asignatura *El uso de las TIC en el aula*, e incluso hay CLIL en un apartado que tiene que ver con la familia y la escuela.

¿Se ha demostrado que los resultados en lengua extranjera mejoran con un enfoque CLIL? ¿Qué aspectos se deben tener en cuenta cuando se evalúa la asignatura CLIL?

Todos. Nuestra propuesta es que se evalúe todo. Que, desde luego, sea una evaluación formativa en la que se valoren todas las destrezas lingüísticas. Lo que proponemos, y lo hacíamos ya desde el libro *Uncovering CLIL*, no es realizar únicamente un examen de la materia como tal sino una serie de actividades que sirvan para evaluar la adquisición de las competencias lingüísticas, de contenido y cognitivas. Por ejemplo, una actividad de evaluación puede ser que los alumnos realicen una presentación en *PowerPoint* sobre un tema concreto relacionado con la unidad didáctica. Para ello se les tiene que dar las instrucciones exactas sobre el proceso de elaboración de ese trabajo, sobre los contenidos que deben aparecer en el *PowerPoint* e informarles de los criterios de evaluación. Es decir, evaluar también ítems como que los alumnos hayan sido capaces de cargar en el ordenador el *PowerPoint* antes de empezar la clase, -una competencia relacionada con la autonomía-, o que hayan dividido la presentación entre los miembros del grupo de manera que todos participen, además de hablar el tiempo suficiente para exponer todo el contenido; evaluar si el contenido es correcto y está justificado y si la lengua que utilizan, tanto a nivel oral como a nivel escrito, es la correcta. Evaluar también si el uso del lenguaje académico es el que corresponde, además del uso del lenguaje comunicativo que ellos puedan utilizar en su exposición oral. Son formas de evaluación que trascienden del típico examen pero que demuestran, por ejemplo si los estudiantes están utilizando correctamente los conectores, si utilizan oraciones simples o más

elaboradas, si la ortografía y la pronunciación son correctas. Es imprescindible disponer de una rúbrica que incluya todos los aspectos a evaluar.

Sí, pero algunos profesores no saben exactamente qué evaluar, quizás no den tanta importancia a la lengua si comprueban que el concepto ha sido entendido

Si estamos hablando de integrar y de aprender dos asignaturas a la vez tenemos que evaluar las dos. No podemos evaluar una y no evaluar la otra porque entonces estamos quitando peso a la que no evaluamos. Ahora bien, lo que no podemos hacer es que la lengua penalice al contenido. Debe ser una evaluación doble; En el boletín de notas deben aparecer la nota correspondiente al contenido y una evaluación correspondiente a la lengua que, además, le sirve al profesor para identificar cuáles pueden ser los posibles errores o elementos a mejorar. Si, efectivamente, existe la colaboración que tiene que existir entre el profesor de lengua y el de contenido, el profesor de lengua debe reforzar estos aspectos en su aula. ¿Dónde evalúo la lengua? En el aula de lengua. No se debe penalizar la lengua en el aula de contenido como no se penaliza el contenido en el aula de lengua. Ahora bien, en la asignatura de contenido tiene que haber una nota que indique qué aspectos necesita mejorar el alumno en relación con la lengua. Debemos tener claro que los alumnos necesitan tiempo para poderse expresar; al principio oyen, leen y escriben pero hablar les cuesta mucho. Cuando empiezan a hablar tienen muchas dudas. Hay que tener paciencia porque la producción oral es lo último que ocurre siempre. Cuando uno escribe tiene tiempo de volver atrás, cuando uno habla menos. Hay que tener paciencia y ser consciente de que los resultados se obtienen después de un tiempo, que no es algo inmediato. No obstante hay que evaluarlo, si no lo haces estás perdido. Si un alumno que habitualmente obtiene buenos resultados suspende la asignatura de *Science*, es

posible que el profesor no esté utilizando la metodología adecuada.

No siempre el profesor es el responsable ¿no crees que la culpa también es de su falta de formación?

Por supuesto, ha habido centros a los que se ha informado de repente de que al año siguiente serían centros bilingües e iban a impartir esta o aquella asignatura en una lengua adicional. La opción que tiene el centro es que no se haga o se haga mal. La mayoría de los profesores que han empezado a hacer CLIL son autodidactas. Se han ido formando porque han leído, porque han intercambiado experiencias, porque han ido a un congreso.

Una última pregunta. ¿Cuál crees que es la mayor dificultad a la que se enfrenta el profesado CLIL español en este momento?

La falta de formación tanto lingüística como metodológica y, evidentemente, el acceso a los materiales. Si el profesor no tiene competencias lingüísticas no puede dar su clase en una lengua extranjera. Que un maestro de Educación Primaria esté dando clase en una lengua adicional con un nivel B1 del MCERL no es lo ideal. Los profesores son el modelo lingüístico. Los profesores y los maestros que están haciendo CLIL deberían tener como mínimo entre B2 plus y C1 y recibir la formación metodológica que les posibilite enseñar una lengua. Yo hablo italiano pero no lo puedo enseñar porque no tengo formación para enseñar italiano. Esto es lo que les ocurre a muchos profesores de contenidos curriculares de secundaria. Dominan su materia, pero no se les ha enseñado a enseñar. Sus dificultades aumentan cuando tienen que utilizar una lengua extranjera como lengua vehicular. Lo normal es que entren en el aula y sigan haciendo en la lengua adicional lo mismo que harían en la propia. Eso no es CLIL.

María Jesús Frigols Martín es la principal especialista que se ocupa de la metodología CLIL en la *Valencian International University* (VIU). Actualmente trabaja en el diseño curricular de bi-lectoescritura para Educación Superior (desarrollo profesional del docente), plurilingüismo y diseño de competencias para educación bilingüe. Desde el año 2000 ha participado en el desarrollo de la investigación, búsqueda de evidencias sólidas y buenas prácticas CLIL en Europa, Estados Unidos, Canadá, Japón, Emiratos Árabes y Sudamérica, actuando también como asesora en sectores públicos y privados. Desde 2000 hasta 2010 coordinó el equipo internacional encargado de desarrollar el Marco de Europeo de Referencia para la Formación del Profesorado CLIL (*European Framework for CLIL Teacher Education*). Asimismo, es especialista en educación en contextos trilingües y miembro del equipo de una publicación especializada en el campo de la investigación sobre distintos enfoques educativos relacionados con la bi-lectoescritura. Durante los años 2008-2009 formó parte del equipo de investigación internacional responsable de la publicación de *The Contribution of Multilingualism to Creativity* (Comisión Europea, Octubre 2009) centrado en la interrelación entre biología, la ciencia cognitiva y educación y su impacto en el aprendizaje y la educación bilingüe. En 2008 fue galardonada por *The English Speaking Union* por la publicación de su trabajo sobre CLIL y en 2009 obtuvo *The Estonian Education Sciences Award for Applied Didactics*. Es coautora de *Uncovering CLIL* (Macmillan, 2008).

Charla llevada a cabo en la VIU, en Mayo de 2012