

## AICLE claro, conciso y práctico, please

**Autor:** Castañón López, Alejandra (Diplomada en Magisterio Inglés, Pedagogía y Maestra en Educación Infantil, Maestra de Inglés).  
**Público:** Maestros de inglés. **Materia:** Inglés. **Idioma:** Español.

**Título:** AICLE claro, conciso y práctico, please.

### Resumen

El presente trabajo de fin de grado tiene su origen en la necesidad de arrojar luz sobre un nuevo enfoque de enseñanza de lenguas extranjeras. Los docentes han recibido poca o ninguna formación en el citado enfoque, con lo que la incertidumbre sobre la implementación en el aula del mismo es considerable. Las cuestiones básicas a las que se trata de dar respuesta son las siguientes: ¿cuáles son los orígenes del método? ¿cuáles son sus objetivos? ¿hemos de usar la lengua materna, o no? ¿qué orientaciones metodológicas han de tenerse en cuenta?

**Palabras clave:** Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenidos, metodología, lengua extranjera.

**Title:** CLIL clear, concise and practical, please.

### Abstract

This essay attempts to clarify some essential questions concerning the new foreign language teaching approach: content and language integrated learning. Primary Education teachers have not been trained to apply this method in classes, they seek for answers to questions like: should I use students' mother tongue? What methodological aspects have to be taken into account? What does law establish concerning this approach? The present essay is only the first step, a great quantity of research needs to be done.

**Keywords:** CLIL, methodology, teaching, foreign language, methodology.

Recibido 2016-08-30; Aceptado 2016-09-08; Publicado 2016-09-25; Código PD: 075051

## INTRODUCCIÓN

La concepción del bilingüismo ha cambiado notablemente en los últimos tiempos. En un primer momento, este se ha entendido como un elemento “separador” entre diferentes naciones, debido a que se hablaban diferentes lenguas en las mismas. Hoy en día, el bilingüismo se entiende como un elemento enriquecedor e indispensable, siendo indiscutible la relevancia y ventajas de la enseñanza bilingüe<sup>2</sup>.

Una vez asumida la necesidad e importancia de educar a los futuros ciudadanos bajo el paraguas del bilingüismo, es preciso explorar los orígenes del método conocido como Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenidos. Es en Canadá (años 60) con los llamados programas de inmersión lingüística<sup>3</sup>, donde podemos encontrar los comienzos de AICLE. Este tipo de programas nacen como respuesta a la demanda de los padres anglohablantes en Quebec, que señalaban la importancia de que sus hijos dominaran la lengua francesa en dicho contexto.

A pesar de haber tenido su origen en Canadá, los programas lingüísticos que se desarrollan hoy en día se diferencian en varios aspectos con los que en su momento se llevaban a cabo en Quebec; siendo la mayor diferencia que hoy en día, el método CLIL se complementa con clases “ordinarias” de lengua extranjera (en este caso, inglés). Esto significa que la instrucción llevada a cabo en los programas CILI/AICLE, es verdaderamente una forma integrada de lengua y contenido, tal y como señala el Instituto Goethe (2007).

Además de conocer los orígenes del enfoque AICLE, es preciso realizar un recorrido sobre las iniciativas europeas que han contribuido al desarrollo, implementación y mejora de los proyectos AICLE. A este respecto, el informe Eurydice (2006) realiza desde un punto de vista cronológico, un breve repaso de las iniciativas (en forma de programas, tratados,

<sup>2</sup> En el capítulo 1, apartado 1. “¿Por qué AICLE? Beneficios”, se exponen con más detalle los beneficios del mismo.

<sup>3</sup> Aunque Gales y Finlandia, entre otros países, también han sido tomados como ejemplos debido a su realidad bilingüe.

acuerdos, etc.) más destacadas en pro de la promoción de la enseñanza-aprendizaje de la diversidad de lenguas y culturas<sup>4</sup>:

La Resolución de la Reunión del Consejo y Ministros de Educación (1976) constituiría uno de los primeros documentos en el camino del bilingüismo. A continuación cabría destacar las conclusiones del Consejo Europa de Stuttgart (1983). El Programa *Lingua* proclamó en 1990 la importancia de promover innovaciones en los métodos de formación en lenguas extranjeras. La Resolución del Consejo de 1995, por otro lado, concede gran importancia a la enseñanza de lenguas extranjeras. Ese año también se firma el Libro sobre educación “Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento”. 2001 fue proclamado el Año Europeo de las Lenguas, celebrándose al año siguiente el Consejo Europeo de Barcelona. Finalmente, han de ser tenidos en cuenta el Plan de Acción 2004-2006 y el Tratado de Lisboa de 2007.

Las iniciativas europeas que acabamos de señalar han calado entre los distintos países, siendo el enfoque AICLE desarrollado en gran parte de Europa<sup>5</sup>. En el caso español, fue en 1996 cuando comenzaron los proyectos bilingües entre el MEC y el *British Council*, promocionando los colegios bilingües en los que se desarrolla el enfoque AICLE. Muchos son los países en los que de AICLE se ha implementado, al igual que numerosos son los autores que han conformado el enfoque descrito en el presente TFG. Marsh, Langué, Frijols, Mehisto, etc. son figuras destacables y reconocidas a nivel internacional, mientras que a nivel nacional se encuentran: Pérez-Vidal, Muñoz, Naves, etc.

Por otro lado, no cabe duda de que el interés en el la enseñanza de lengua y contenidos es notable y creciente en los últimos años, siendo imposible cuantificar la cantidad de literatura que se ha escrito al respecto: libros, artículos, publicaciones en a red, etc. A modo de curiosidad podemos teclear Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenidos en el buscador de la Red y veremos que se obtienen **1.080.000 resultados**.

Para terminar con esta breve introducción, expongo a continuación los motivos por los cuales he decidido realizar mi TFG sobre la temática AICLE/CLIL. Como bien sabemos los docentes tendemos a “asustarnos/preocuparnos” ante nuevas perspectivas, nuevos modelos en educación... ¿Qué hacer? ¿Cómo hacer? ¿A quién consultar<sup>6</sup>? Máxime, cuando hablamos de un método que, debido a su novedad, no ha sido incluido en los planes de formación del profesorado... Aunque sí contamos con una amplia gama de cursos de formación permanente. He asistido a muchos de ellos: el Asturias, en León, en el Reino Unido, etc. y he intercambiado información y experiencias con gente de diversos lugares del mundo, pero siempre he llegado a la misma conclusión: no existe una homogeneidad en cuanto al AICLE. Cada persona, cada centro tiene una visión, una manera de interpretar este enfoque... De modo, que desde hace algún tiempo, he venido sintiendo la necesidad de reflexionar sobre el tema, de recopilar información, que me ayude a ordenar mis ideas al respecto; sobretodo, porque soy la coordinadora de la sección bilingüe de mi centro...

## 1. ¿QUE ES “AICLE”?

### 1.1 DEFINICIÓN

En la presente subsección del primero de los capítulos en los que está articulado el presente TFG, se exponen algunas de las interpretaciones más conocidas propuestas para definir AICLE/CLIL/EMILE. Si bien es cierto que podemos señalar una serie de características comunes a las descripciones AICLE propuestas, definir AICLE no resulta fácil dado el carácter de su naturaleza cambiante y dinámica y a su adaptación a cada uno de los contextos en los que se aplica (Aliaga, 2008).

La primera de las descripciones sería la de carácter más global, dado que recoge bajo el paraguas del Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenidos cualesquiera de las variedades para enseñar contenidos a través de una L<sub>2</sub> independientemente del rango/status de dicha lengua extranjera:

El acrónimo AICLE es utilizado como término genérico para describir todos los tipos de provisión en los que una segunda lengua (extranjera, regional, una lengua minoritaria o otra lengua oficial del estado) es usada para enseñar ciertas asignaturas en el curriculum diferentes a las clases de idioma en sí mismas (Eurydice, 2006, parr. 8).

---

<sup>4</sup> Lengua y cultura son elementos indisolubles e inseparables. No hay lengua sin cultura y viceversa.

<sup>5</sup> Excepto en países como en Portugal o Grecia (Eurydice, 2006).

<sup>6</sup> La legislación educativa es siempre una referencia, pero en ocasiones hay dudas que no nos llega a resolver.

En segundo lugar, Marsh, Maljers y Hartiala (2001) definen este enfoque de modo bastante similar a como lo ha hecho la unidad europea de Eurydice: “CLIL hace referencia a cualquier situación educativa en la que una lengua adicional –y, consecuentemente no la más frecuentemente utilizada en el contexto– se usa para la enseñanza de asignaturas diferentes a la lengua” (p. 15).

Por otro lado, la definición propuesta por Pavesi, Bertocchi, Hofmannová, Kazianka (2001) concibe el método AICLE como la enseñanza de una materia (pero no la asignatura de lengua) a través de una lengua extranjera o una segunda lengua. Estos autores enfatizan el equilibrio existente entre el aprendizaje del contenido y del idioma.

El centro Nacional de Lenguas ha definido CLIL en su página web ([www.cilt.org.uk](http://www.cilt.org.uk)) como el método cuyo objetivo es que los estudiantes conozcan nuevas ideas y conceptos (incluidos en las asignaturas tradicionales a través de la lengua extranjera como medio de comunicación. Es decir, se trata de promover el aprendizaje por medio de la sinergia entre dos asignaturas.

Finalmente, en nuestro país Navés y Muñoz (2000) han propuesto su definición AICLE en la publicación titulada: “Usar las Lenguas Extranjeras para Aprender y Aprender a Usar las Lenguas Extranjeras”. Las autoras enfatizan las numerosas ventajas que se desprenden de aprender simultáneamente lengua y contenidos:

AICLE brinda oportunidades a los alumnos para utilizar otras lenguas de forma natural, hasta el punto de que lleguen a olvidarse de que están aprendiendo un idioma y se concentren en los contenidos que están aprendiendo. Así aprenden tanto a utilizar las lenguas como las materias impartidas en dichas lenguas (p. 6).

Una vez expuestas las explicaciones sobre lo que es AICLE para cada uno de los autores/as señalados anteriormente, cabría extraer aquellas característica/s comunes que se desprenden de todas las definiciones<sup>7</sup>. La utilización de una lengua diferente a la lengua que se habla mayoritariamente en el contexto del alumno/a constituye el eje vertebrador del Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenidos. Dicho de otro modo: “la esencia es la integración” (de lengua y contenido, se deduce) (Mehisto, Marsh y Frigols 2008: 11).

## 1.2 OBJETIVOS

Después de haber definido el concepto de metodología AICLE, es preciso concretar qué objetivos se pretenden conseguir a través del mismo. A continuación, se exponen en primer lugar, los objetivos que pretenden los países de Europa (subsección 1.2.1) y en segundo lugar aquellos que se pretenden en nuestro país (subsección 1.2.2).

### 1.2.1 OBJETIVOS GENERALES A NIVEL EUROPEO

“No hay un viento favorable para el que no sabe a dónde va”. Como apuntó Séneca, los objetivos son un elemento necesario en cualquier camino, tarea, proyecto, etc. De este modo, es imprescindible mencionar qué propósitos (siempre con cierto grado de flexibilidad) tanto generales como específicos, persiguen los países que han implantado en sus centros educativos cualquier tipo de proyecto AICLE.

En primer lugar, cabría mencionar unos objetivos de carácter más general, comunes a todos los países de Europa. Comenzamos con el gran objetivo marco-macro que señala el informe Eurydice:

---

<sup>7</sup> Las definiciones de AICLE expuestas en la página 5 se pueden encontrar en las siguientes publicaciones :

Marsh, D., Maljers, A., Hartiala Aini-Kristiina. 2001. Profiling European CLIL Classrooms Languages Open Doors. Finlandia: Universidad de Jyväskylä.

Navés, T., & Muñoz, C. 2000. Usar las Lenguas Extranjeras para Aprender y Aprender a Usar las Lenguas Extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes en Marsh, D., & Langé, G. Using Languages to Learn and Learning to Use Languages. Finlandia: Universidad de Jyväskylä.

Ministerio de Educación y Ciencia. 2006. Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el Contexto Escolar Europeo. España.

Pavesi, M; Bertocchi, D; Hofmannová, M., y Kazianka, M. 2001. Enseñar en una lengua extranjera.

El AICLE, concebido como una forma de aprendizaje que combina aspectos lingüísticos y de materias escolares en general, persigue un doble objetivo. Este tipo de enseñanza debe permitir al alumno, por una parte, adquirir conocimientos de los contenidos específicos del currículo y, por otra, desarrollar su competencia en una lengua distinta de la utilizada habitualmente para la enseñanza (EURYDICE, 2006, p. 2).

Tras exponer el objetivo general es necesario mencionar aquellos objetivos de carácter más específico, comunes a aquellos países europeos interesados en el rumbo AICLE. Las diferencias que a continuación se aprecian entre países corresponden claramente a las diferentes necesidades de los mismos, de acuerdo a sus situaciones de índole política, cultura, económica, social...

El primero de estos objetivos específicos tiene que ver con el refuerzo de la diversidad lingüística (entendida como un valioso bien cultural) a través de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas (Pavesi, Bertocchi, Hofannová, y Kazlanka, 2001).

En segundo lugar, los mismos autores han apuntado la necesidad de “aportar una visión global, desde la integración curricular, en cuanto al aprendizaje de lenguas” (p.109). Esta propuesta trata de romper con la tradicional visión de las asignaturas en tanto que compartimentos estancos, independientes y paralelos.

El tercero de los objetivos generales se relaciona con la necesidad de que los alumnos/as empleen las lenguas en diversas situaciones y contextos, con la finalidad de que sean capaces de desenvolverse en una Europa plurilingüe y pluricultural (Marsh, 2001). La enseñanza de las lenguas estuvo tradicionalmente guiada por un rumbo gramatical (herencia de la enseñanza del latín), olvidando por completo que las vertiente oral de las lenguas. De este modo, el autor nos recuerda la necesidad del desarrollo de la conocida competencia comunicativa.

El último de los objetivos comunes a los países europeos bajo el amparo del método AICLE tiene que ver con la movilidad entre los mismos: los futuros ciudadanos del siglo XXI han saber devolverse de un modo autónomo y circular por el continente Europeo, según Marsh (2001), con lo que han de desarrollar las necesarias habilidades y estrategias (lingüística, interculturales, etc.) para operar eficiente y eficazmente dentro de contextos multiculturales.

### 1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFOS EN LOS DISTINTOS PAÍSES DE EUROPA

Además de estos objetivos generales, cada país establece además unas finalidades concretas y más específicas, dependiendo de sus diferentes realidades: ayudar a los aprendices a comprender el motivo de su aprendizaje, desarrollo de una actitud positiva hacia la lengua en cuestión<sup>8</sup>, diferentes objetivos tratan de desarrollar unas “avanzadas” habilidades comunicativas, o otros con una dimensión más social pretenden alcanzar unos niveles de armonía entre los distintos grupos étnicos, etc. (Marsh, 2001).

La Dirección General de Educación y Cultura, en su publicación titulada “Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenidos (AICLE) en el contexto Europeo”, en la plataforma Eurydice (2006) distingue diferentes tipos objetivos dependiendo de cada país:

1. En primer lugar, objetivos de índole **socio-económica**. La preparación de los alumnos para la vida en una sociedad cada vez más internacional y la mejora de sus perspectivas en el mercado laboral se tornan finalidades ineludibles para un gran número de países europeos.
2. En el segundo grupo de objetivos, se encuentran los de tipo **socio-cultural**: la transmisión de los valores de tolerancia y respeto hacia otras culturas mediante la lengua de aprendizaje del AICLE. No podemos olvidar nuestro deber como docentes en tanto en cuanto la educación de los alumnos/as en la comprensión y acercamiento entre culturas.
3. En el tercer grupo se encontrarían los de carácter **lingüístico**: aptitudes lingüísticas que ponen el acento en una comunicación eficaz, motivando a los alumnos a aprender lenguas mediante su uso con fines prácticos reales, tal y como defiende Marsh (2001).

---

<sup>8</sup> Precisamente en este punto David Marsh señala nuestro país (además de Japón), dado que para los jóvenes aprendices la lengua inglesa no está directamente presente en sus vidas diarias.

4. Por último, encontramos las finalidades de tipo **pedagógico**, que se relacionan con el conocimiento de la materia y aptitud para su aprendizaje mediante el estímulo de la asimilación del contenido a través de métodos diferentes e innovadores.

En la imagen siguiente (imagen 1), observamos las metas que cada país ha establecido para sus proyectos AICLE. Países como Italia, por ejemplo, únicamente optan por un tipo de objetivos (en este caso, objetivos lingüísticos). Diferente es el caso francés: en donde se priorizan las finalidades de tipo socio-cultural y lingüístico. Finalmente, países como la República Checa han seleccionado como prioritarios los cuatro tipos de objetivos. Será en la subsección siguiente (página 10) donde se comentarán las finalidades AICLE para nuestro país.

### 1.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS: ESPAÑA

Tal y como muestra la tabla del informe Eurydice (2006) los objetivos prioritarios en nuestro país atenderían a una doble vertiente: socio-económica y lingüística. En esta línea, Pavesi, M; Bertocchi, D; Hofannová, M., y Kazlanka, M. (2001) señalan: "AICLE pretende mejorar las aptitudes en la segunda lengua y potenciar el conocimiento y las habilidades en las otras áreas curriculares (p.110)".

### 1.3 MATERIAS: QUÉ ASIGNATURAS SON LAS ADECUADAS

En principio, no hay lugar para la discusión a este respecto dado que se puede enseñar cualquier materia a través de una lengua extranjera, aunque es necesario tener en cuenta que cada disciplina proporciona ventajas diferentes. Existe un primer grupo de asignaturas que se basan sobre todo en la comunicación verbal (como historia...) y una segunda clase de materias en las que se emplean la comunicación no verbal (por ejemplo, educación física...) además de materiales visuales, y gráficos para hacer comprender el contenido (Pavesi, Bertocchi, Hofannová, y Kazlanka, 2001).

La elección del tipo de materias (bien sea del primer o segundo grupo) depende de los intereses y necesidades de cada país. Más del 90% de los países pueden elegir libremente cualquier disciplina que deseen<sup>9</sup>, aunque cabe mencionar algunas excepciones y/o particularidades: en Bélgica no es posible optar por las materias de religión o ética; Historia no se puede seleccionar en los centros rumanos y únicamente en el Reino Unido es el director/a del centro educativo quien realiza la selección de la materia.

Ejerciendo dicha libertad de elección, los países europeos se decantan por disciplinas creativas (*Arts and Crafts, Music*, etc.) deportivas (*Physical Education*) y las de tipo medioambiental (*Science*) (Eurydice, 2006). Matemáticas se constituye como una asignatura elegida por un número muy reducido de centros a modo de experiencias piloto en nuestro país. Sea cual sea la decisión o alternativa por la que opten tanto los distintos países europeos como los centros educativos, ha de tenerse en cuenta que a través de dichas asignaturas los alumnos/as han de alcanzar un nivel de competencia comparable al que poseen los estudiantes que no participan en programas AICLE (Genesee, 2003).

### 1.4 QUÉ LENGUA UTILIZAR

La segunda lengua seleccionada a través de la cual se enseñan las anteriores asignaturas difiere dependiendo de un país a otro. Para llegar a decidir qué lengua hará de transmisora de contenidos cada país ha de realizar un detallado análisis de los siguientes factores, como explican Pavesi, Bertocchi, Hofannová, y Kazlanka (2001):

1. En primer lugar, la situación geopolítica del país o de la región donde se encuentra el centro de estudios. Lo más lógico sería desarrollar un proyecto AICLE utilizando una lengua que se hable en una región geográficamente cercana.
2. Además es necesario analizar el grado de similitud entre la lengua extranjera y la lengua materna de los estudiantes: se aprende mejor una lengua más parecida (en cuanto a gramática, vocabulario, pronunciación...) al idioma materno.

---

<sup>9</sup> Recordemos que debido a la propia naturaleza de la metodología AICLE, la enseñanza de las asignaturas lingüísticas no pueden ser objeto de proyectos AICLE (Marsh, 2001).

3. Y por último han de tenerse en cuenta las materias que se impartirán en la lengua extranjera y los recursos locales. Los recursos de carácter humano y material han de considerarse siempre en la planificación de objetivos a corto, medio y largo plazo.

Después de haber analizado las anteriores variables, cada nación habrá de determinar si se decanta por lenguas extranjeras, regionales, minoritarias, lenguas co-oficiales del Estado, etc. Regiones como el Reino Unido o la República Checa se centran únicamente en lenguas extranjeras mientras que territorios como Irlanda o Eslovenia han elegido lenguas regionales y/o minoritarias (Eurydice, 2006). En el caso de nuestro país las lenguas AICLE varían dependiendo de las regiones, debido a la co-oficialidad de lenguas como el catalán, gallego, vasco y valenciano.

El análisis realizado en el informe Eurydice (2006) nos muestra que inglés, francés y alemán son las lenguas más populares entre aquellos países que ofrecen enseñanzas en una/varias lengua/s extranjera/s. España además de otros seis países (Estonia, Letonia, Países Bajos, Austria y Suecia) desarrollan proyectos AICLE desde un enfoque trilingüe (por ejemplo, en el País Vasco hay proyectos piloto: vascuence-castellano-inglés). La primacía de estas tres segundas lenguas no significa en absoluto que sean la única posibilidad puesto que como se expondrá más adelante<sup>10</sup> AICLE también supone y pretende la enseñanza-aprendizaje de nuevas lenguas.

#### 1.4 ¿POR QUÉ AICLE? BENEFICIOS

Han sido numerosos los autores<sup>11</sup> que han descrito las ventajas de la perspectiva AICLE (Marsh, 2001; Naves y Muñoz, 2000, Wolff, 2007, Pavesi, Bertocchi, Hofannová, y Kazlanka, 2001, etc.). No sólo los estudiantes se benefician del Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenidos, si no también demás componentes que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje (docentes, el contexto...).

Tanto Marsh (2001) como Pavesi, Bertocchi, Hofannová, y Kazlanka, (2001) coinciden en que una de las más significativas virtudes del método AICLE: un **mejor dominio de la lengua AICLE** como consecuencia directa del incremento del número de horas de exposición<sup>12</sup> a la lengua en cuestión (sea una lengua extranjera, minoritaria, co-oficial...) El desarrollo del **pensamiento creativo** constituye, además de un mayor eficiencia en la L<sub>2</sub>, una de las más destacadas bondades de este modelo. La fusión de lengua y contenidos supone "la implicación del alumno en actividades exigentes desde el punto de vista académico y cognitivo, AICLE favorece los procesos de pensamiento creativos" (Pavesi, Bertocchi, Hofannová, y Kazlanka, 2001, p. 118).

En tercer lugar, la **motivación** es otro de los mayores "pros" de este método. ¿No sería más divertido aprender sobre cómo se fabrica el chocolate, o sobre los dinosaurios, etc. que realizar ejercicios sobre el presente simple-continuo? He aquí una de las mayores virtudes de este paradigma: los contenidos son altamente motivadores porque son cercanos al mundo real.

Además de estar más motivados, los alumnos/as experimentan un mayor grado tanto de **autoestima como de confianza**. Esto es debido al trabajo co-operativo, en el que cada miembro del grupo tiene un papel de vital importancia para conseguir el objetivo propuesto. En estrecha relación con una mayor autoestima y confianza, se encuentra la

<sup>10</sup> En la página 22, dimensión: "LANTIX" (introducir una nueva lengua meta).

<sup>11</sup> Marsh, D., Maljers, A., Hartiala Aini-Kristiina. 2001. Profiling European CLIL Classrooms Languages Open Doors. Finlandia: Universidad de Jyväskylä.

Navés, T., & Muñoz, C. 2000. Usar las Lenguas Extranjeras para Aprender y Aprender a Usar las Lenguas Extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes en Marsh, D., & Langé, G. Using Languages to Learn and Learning to Use Languages. Finlandia: Universidad de Jyväskylä.

Wolff, D. 2007: "Bilingualer Sachfachunterricht in Europa: Versuch eines systematischen Überblicks". Publicado en FluL Pavesi, M; Bertocchi, D; Hofannová, M., y Kazlanka, M. 2001. Enseñar en una lengua extranjera.

<sup>12</sup> Como se explica en la página 23 la calidad de la exposición también ha de ser tenida en cuenta. No sería suficiente con el aumento de horas/sesiones en una determinada lengua, si no que dichas sesiones han de caracterizarse por una mínima calidad (en términos de participación del alumnado, utilización del lenguaje...)

**reducción de los niveles de ansiedad** (Marsh, 2001). Si los alumnos/as están aprendiendo sobre temas atractivos, interesantes, etc. se facilitará el aprendizaje y éste a su vez, será de mayor calidad.

Tampoco podemos olvidar que el aprendizaje simultáneo de lengua y contenidos posibilita que la preparación del alumnado esté más en consonancia con **exigencias del mundo laboral actual**, ya que en las clases de CLIL se utilizan las nuevas tecnologías, el trabajo cooperativo, estrategias de autonomía y búsqueda de información, etc.

Como se ha señalado al principio de este subapartado, AICLE no solo ofrece posibilidades para los alumnos/as. Los mismos/as profesores/as (conscientes o no de ello) y las propias materias se benefician de las posibilidades de este planteamiento:

En palabras de Pavesi M; Bertocchi, D; Hofannová, M., y Kazlanka, M. (2001) : “al trabajar juntos, los **profesores** de materias y los de lengua pueden compartir sus conocimientos individuales y hacer de ellos un conocimiento compartido” ( p. 120). Estos mismos autores también indican las ventajas en cuanto a la posibilidad de participar en programas de intercambio y mejoras económicas. Por último, Wolff (2007) ha señalado las conexiones significativas entre las diferentes **materias** curriculares como otra de las ventajas más destacadas: *Science, Arts, Conocimiento del Medio*, etc. fomentando la cooperación entre el profesorado y diluyendo la tradicional separación de saberes en compartimentos estancos.

La conclusión que se desprende de las muchas virtudes de la implementación del Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenidos en los centros escolares es clara, concisa y contundente: hemos de abogar por este enfoque de enseñanza de lenguas. No solo los alumnos/as serán beneficiarios del mismo, también nosotros como docentes, la escuela, el contexto en el que se encuentra; y por ende, para la sociedad en general.

## 2.DIMENSIONES DEL ENFOQUE AICLE

Los objetivos y las situaciones de cada uno de los países europeos que han decidido desarrollar el método AICLE son diversas y complejas. Esta pluralidad da lugar a distintas dimensiones bajo el encuadre del Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenidos. Marsh, Maljers y Hartiala (2007) editan un texto titulado “*Profiling European CLIL in Classrooms*”<sup>13</sup> en el que realizan una extensa descripción de cada una de estas dimensiones AICLE<sup>14</sup>.

CULTIX (cultura) ENTIX (entorno), LANTIX (lengua), CONTIX (contenido) y LEARNIX (aprendizaje) se constituyen como las cinco vertientes bajo el paraguas AICLE. Éstas se encuentran estrechamente relacionadas e incluso pueden utilizarse combinadamente o comenzar con una dimensión para después dar paso a otra (Carmen Pérez Vidal, 2007). En las subsecciones siguientes se describen con más o menos detalle cada una de estas dimensiones. En cada una de ellas se presentan ejemplos con el fin de ilustrar con claridad cada una de las diferentes alternativas.

### 2.1 CULTIX: DIMENSIÓN DE LA CULTURA

Cuatro son los grupos en los que se subdivide esta primera dimensión (conocimiento y comprensión entre diferentes culturas, desarrolla las habilidades que entran en juego en la comunicación intercultural, conocer regiones o países vecinos, y/o grupos minoritarios concretos y finalmente ampliar el contexto cultural). Cada uno de ellos atiende prioritariamente a la dimensión cultural, pero persiguen objetivos ligeramente diferenciados, dependiendo del contexto, de la situación y de las prioridades del país. Se presentan a continuación cada uno de dichos subgrupos:

- 1- La primera de las subdimensiones corresponde a la: “**construcción de conocimiento y comprensión entre diferentes culturas**”. El entendimiento intercultural es una realidad imperante hoy en día. La actual legislación educativa enfatiza la necesidad de educar a los alumnos/as en el respeto, la tolerancia, la diversidad y el entendimiento entre distintas culturas (Ley Órgánica de Educación 2/2006). AICLE supone una oportunidad excepcional para transmitir e inculcar a los educandos dichos valores puesto que el lenguaje se usa como un

---

<sup>13</sup> Marsh, D., Maljers, A. & Hartiala, A.-K. (2001): *Profiling European CLIL Classrooms – Languages Open Doors*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

<sup>14</sup> La publicación aparece en seis idiomas, siendo Carmen Pérez Vidal la encargada de la sección en castellano

medio para mostrar semejanzas y diferencias entre gente de diversas culturas (Marsh, 2001). Un módulo sobre prejuicios y tensiones sociales serviría como actividad para desarrollar actitudes positivas hacia las diferentes culturas.

Para llevar a cabo este entendimiento cultural es preciso: **“desarrollar las habilidades que entran en juego en la comunicación intercultural”**, que correspondería a la segunda de las dimensiones propuestas por Marsh (2001). La utilización de la lengua en contextos interculturales constituye una de las máximas del Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenidos. El aprendizaje activo, participativo e interactivo que se lleva a cabo bajo este método favorece que los alumnos/as deseen aprender lenguas “que no poseían anteriormente” (Marsh, 2001 p. 221). En la publicación titulada “CLIL/EME the European Dimension”, el ejemplo proporcionado por los autores/as consiste en la utilización conjunta de recursos educativos por parte de varias escuelas en regiones fronterizas para la organización de cursos relacionados con cuestiones lingüísticas o de otra índole, de interés común.

**“Conocer regiones o países vecinos, y/o grupos minoritarios concretos”** constituiría la tercera vertiente del enfoque centrado en la cultura aboga por la necesidad de dar a conocer en el aula las poblaciones vecinas y/o aquellos grupos minoritarios que residen en el país. Evitar los prejuicios/estereotipos, etc. así como aumentar los contactos entre poblaciones se consideran finalidades prioritarias según Marsh (2001). La realización de un proyecto conjunto entre escuelas de regiones limítrofes que comparten docentes y materiales constituye un claro ejemplo de las iniciativas AICLE que se desarrollan bajo esta tercera subdimensión.

No cabe duda de que a través del conocimiento de regiones, países o grupos concretos se fomenta la **“ampliación del contexto cultural”** entre los alumnos/as. Facilitar el proceso de adaptación cultural y lingüística de los grupos de población que emigran a una sociedad diferente (en la cual se habla una lengua diferente y con una cultura también diferente a la de dichos grupos emigrantes) se entiende como la finalidad primordial de las iniciativas, programas y proyectos que se desarrollan bajo esta subdimensión.

El enfoque AICLE desde los centros educativos ha de tener en cuenta y atender a la posibilidad de la convivencia de varias lenguas en una misma clase; este es justamente el ejemplo que propone Marsh (2001, p. 218): “una escuela primaria con niños y niñas de diferente procedencia étnica en la que la lengua mayoritaria deba trabajarse teniendo en cuenta sus respectivas lenguas primeras”. Son muchas las posibilidades de atender a las lenguas minoritarias del alumnado al tiempo que se fomenta el respeto por las distintas culturas: aprender algunas palabras en dichas lenguas minoritarias relacionadas con el vocabulario de la unidad, realizar proyectos sobre las diferentes culturas, trabajar sobre la diversidad en la semana cultural del centro, etc.

## 2.2 ENTIX :DIMENSIÓN DEL ENTORNO

La dimensión centrada en el entorno pretende por un lado, preparar a los alumnos/as para un contexto de internacionalización al tiempo que facilita la consecución de certificaciones a nivel internacional, mejorando el perfil de la escuela. Al igual que en el subapartado anterior, se exponen a continuación cada una de las vertientes de este enfoque con sus ejemplos:

La primera de las divisiones bajo el paraguas del entorno hace referencia a la **“preparación para la internacionalización a través de la integración europea”**. Vivimos en la Europa Erasmus, Comenius, Leonardo...un continente caracterizado por la libre circulación de personas. De tal manera, es nuestro deber como docentes preparar a los alumnos/as para una necesaria internacionalización. Para lograr dicho objetivo es necesario el desarrollo de dos tipos de acciones: han de incluirse en los planes de estudio (de cualquiera de los niveles educativos) estrategias, contenidos, etc. que contribuyan al desarrollo de destrezas, habilidades y conocimientos necesarios para moverse por Europa; además de ofertar al alumnado posibilidades (en forma de becas, estancias, cursos de formación...) de ampliar y mejorar tanto sus competencias lingüísticas en lenguas extranjeras como sus conocimientos culturales sobre las mismas.

La **“preparación para obtener títulos internacionales”** forma parte de la internacionalización anteriormente expuesta. *First, Advanced o Proficiency* son algunos de los títulos más conocidos y necesarios a la hora de encontrar un empleo y circular por Europa. A este respecto, el desarrollo de AICLE en los centros escolares supone un importante trampolín inicial a nuestros alumnos/as para tomar impulso hacia futuras certificaciones dado que el Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenidos supone un mayor contacto con la lengua (y la cultura extranjera).



El Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas supone, en relación a la consecución de títulos internacionales, una base común con relación a lo que los estudiantes tienen que aprender con la finalidad de comunicarse y actuar eficazmente en relación a lenguas extranjeras (Instituto Cervantes, 2002).

Para finalizar, **“mejorar el perfil de la escuela”** contribuye directamente al enriquecimiento del entorno. Centros escolares con características de diversa índole (un elevado número de alumnado inmigrante, situación socioeconómica desfavorecida, geográficamente difíciles de acceder, etc.) desarrollan en la actualidad proyectos AICLE con un triple objetivo: mejorar sus perfiles, impartir una enseñanza de mayor calidad y adaptar la escuela a las nuevas demandas y necesidades de la sociedad (Marsh, 2000).

### 2.3 LANTIX :DIMENSIÓN DE LA LENGUA

**“Mejora de la competencia lingüística general en la lengua meta”** constituye la primera de las vertientes de esta tercera dimensión. Dicha competencia se define como la capacidad para usar e interpretar las formas lingüísticas correctamente. Ésta se entiende como una de las subdimensiones necesarias (además de las siguientes: sociolingüística, discursiva, estratégica y pragmática) para lograr la llamada competencia comunicativa según Canale y Swain (1980). Como ha señalado Marsh (2001): “esta es una de las razones de mayor peso para decidir adoptar un programa AICLE. Este enfoque da importancia al aprendizaje integral de las lenguas, y por tanto incluye la lectura, la escritura, la producción oral y la producción escrita” (p. 233).

Un programa que se inicie con alumnos y alumnas que hubieran estado estudiando la lengua meta durante años<sup>15</sup>, y que en un momento dado puedan beneficiarse de una enseñanza en la que pueden utilizar la lengua meta, al tiempo que estudian contenidos de otras materias supondría un ilustrativo ejemplo con la finalidad que se ha mencionado anteriormente.<sup>16</sup>

Las **“habilidades de comunicación oral”** suponen una piedra angular en la anteriormente señalada competencia lingüística. A este respecto, la Ley Orgánica de Educación 2/2006 establece que al final de la enseñanza obligatoria los alumno/as han de haber adquirido la competencia comunicativa en una lengua extranjera. Esta se define como las habilidades y destrezas para llevar a cabo la comunicación de un modo exitoso<sup>17</sup> (Canale y Swain, 1980).

Es necesario reconocer que la tradicional enseñanza de lenguas extranjeras en años anteriores ha relevado las habilidades orales a un segundo plano, Marsh (2001) expone: “se tiene un conocimiento explícito sobre la lengua, pero no se tiene desarrollada la capacidad de utilizarla en situaciones reales de la vida cotidiana” (p.235). El ejemplo recogido en CLIL/EME The European Dimension trata sobre cursos que en una primera fase se centren en el desarrollo de la competencia oral, a la que le seguirá una segunda fase centrada en las habilidades de lectura y escritura<sup>18</sup>

### 3. Sensibiliza tanto hacia la lengua materna como hacia la lengua meta

Hemos de sensibilizar al alumnado no solo hacia lengua extranjera, si no también hacia su propia lengua materna: el respeto y la adquisición de una segunda lengua han de comenzar por respetar y valorar la primera lengua, es decir, hemos de comenzar a construir los cimientos del bilingüismo desde una estructura sólida. Así lo recoge Marsh (2001): “algunas escuelas han diseñado currículos con un énfasis específico en las lenguas, y sensibles simultáneamente a las primeras lenguas y a las lenguas adicionales” ( p. 237).

---

<sup>15</sup> En el sistema educativo de nuestro país la enseñanza de una primera lengua extranjera comienza durante la Educación Infantil.

<sup>16</sup> Justamente es el caso del programa AICLE que se viene desarrollando en mi colegio desde hace cuatro años. Se trata de un modo de impulsar el aprendizaje de las lenguas en las zonas rurales. Las asignaturas a través de las cuales se imparten contenidos en lengua inglesa son Conocimiento del Medio y Educación Artística.

<sup>17</sup> En situaciones de diversa índole, especialmente en situaciones cotidianas.

<sup>18</sup> En nuestro sistema educativo, durante el primer ciclo de Educación Primaria se trabajan en mayor medida las destrezas orales (escuchar y hablar) y las escritas (lectura y escritura) en el segundo ciclo.

#### 4. Desarrolla intereses y actitudes plurilingües

La lengua inglesa se ha convertido en la *lingua franca* de los últimos tiempos: se habla en los 6 continentes, facilita la comunicación internacional y es la lengua en muchos ámbitos destacados: ciencia, nuevas tecnologías, medicina, deportes, etc. Esta polivalencia no debe relegar a un segundo plano el resto de lenguas y sus culturas. En este sentido los proyectos AICLE ofrecen la posibilidad de desarrollar actitudes plurilingües: a través de la explotación del interés en una lengua adicional muy usada podemos favorecer y explorar las posibilidades de introducir otras lenguas. Marsh (2001) ha recogido esta idea en la publicación señala en anteriores subsecciones: “se debería aprovechar un programa de este tipo<sup>19</sup> para introducir alguna otra lengua” (p. 239).

A modo de ejemplo, cabría destacar la implantación de currículos dirigidos al aprendizaje de diferentes lenguas con fines diversos o las escuelas de lenguas “especiales” que ofrecen programas extensivos relacionados con las lenguas.

#### 5. Introduce una nueva lengua meta

Como se ha señalado anteriormente vivimos en una Europa caracterizada por la circulación y el movimiento de personas. De este modo, es frecuente que con el fin de preparar alumnado para un futuro a nivel europeo, se desarrollen en los centros educativos programas del tipo Comenius.<sup>20</sup> En éstos se realizan visitas, intercambios, proyectos conjuntos, etc. entre centros escolares de al menos dos países europeos. La introducción de una nueva lengua meta podría responder perfectamente al desarrollo de proyectos de este tipo (en este caso, aprenderían la lengua del país con el que realizan el intercambio) resultando ser altamente motivadores. De este modo los alumnos/as desearán aprender una nueva lengua (incluso una que nunca hayan estudiado).

### 2. 4. CONTIX :DIMENSIÓN DEL CONTENIDO

#### 1. Diversifica las perspectivas con que se estudian los contenidos

No cabe duda de que trabajar con contenidos curriculares en otras lenguas proporciona un valor añadido al contenido, favoreciendo el pensamiento crítico (Marsh, 2001)

Ejemplo: Un módulo que examine el mismo tema pero desde puntos de vista contrastados, en el que se utilice material desde la perspectiva de diferentes lenguas.

#### 2. Prepara para estudios posteriores y para la vida profesional

### 2.5. LEARNIX: DIMENSIÓN DEL APRENDIZAJE

Tras Analizar las cinco vertientes que Marsh (2001) expone en su publicación, cabe concluir que el Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenidos se caracteriza por su flexibilidad y la posibilidad que ofrece de combinar diversas vertientes (cultura, contexto, lengua...) dependiendo de las demandas, del contexto y de las necesidades de los alumnos/as.

### 3. METODOLOGÍA AICLE

Una de las máximas del método AICLE consiste en la enseñanza-aprendizaje de contenidos<sup>21</sup> pero esta primacía de los mismos nos debe hacernos caer en el error de relegar la lengua a un segundo plano. De hecho, se trata de un enfoque para la enseñanza de la lengua cuyos objetivos principales, además de aumentar el contacto de los alumnos con la lengua meta, son mejorar la competencia lingüística y comunicativa de éstos, favorecer su nivel de motivación con una

---

<sup>19</sup> AICLE.

<sup>20</sup> [www.oapee.es](http://www.oapee.es), visitada el 5/04/2012.

<sup>21</sup> Content driven (conductor de contenidos) Coyle, Hood, y Marsh (2010)

metodología más significativa y atractiva, y dar un mayor nivel de autenticidad a la ardua tarea de la enseñanza/aprendizaje de lenguas.

Por otro lado, cabe destacar que el Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenidos no se constituye como un enfoque homogéneo, si no como una realidad diversa con muchas variantes y dominantes, en función de las características y prioridades del contexto en el que aplica. A este respecto en la sección 2 titulada “Dimensiones del Enfoque AICLE”<sup>22</sup> ofrece una breve descripción con ejemplos de cada una de las dimensiones AICLE (Cultix, Entix, Contix y Learnix ).

Finalmente, la realización de una reflexión (práctica y real) sobre el enfoque AICLE requiere del análisis de diversos factores (cantidad de exposición, uso o no de la L<sub>1</sub>, principios, etc.) De tal manera, para una mejor organización de la información, la presente sección se dividirá en diferentes subsecciones, cada una de ellas sobre un aspecto distinto en cuanto a la metodología AICLE.

### 3.1 LAS CUATRO CS

AICLE integra curricularmente el contenido (tema o materia objeto de estudio), la comunicación (aprendizaje del uso de la lengua y uso de la lengua para aprender), la cognición (procesos de aprendizaje, análisis, evaluación y creación del conocimiento) y la cultura (desarrollo del entendimiento cultural y de la idea de ciudadanía global). Es precisamente esta unión de los cuatro elementos señalados lo que se conoce como el modelo de las 4 cs, desarrollado en 1990 por la profesora Do Coyle de la universidad de Nottingham:

1. La primera de las Cs hace referencia al contenido. Este es entendido en términos de conocimientos, habilidades y comprensión de los conceptos del currículo. Lejos limitar este contenido a las tradicionales asignaturas, se pretende englobar temas interdisciplinarios y transversales, como el cambio climático o los juegos olímpicos (Coyle, Hood y Marsh, 2010). La preocupación por el contenido (o lo que se aprende) va más allá, este método trata además de poner atención en cómo se aprende: los alumnos/as tienen un papel activo en el aprendizaje a través del trabajo en grupo, la resolución de problemas, realización de preguntas, la interactividad, etc.
2. La comunicación, en segundo lugar se relaciona con uno de los más destacados objetivos de la metodología AICLE es hacer que los estudiantes utilicen la lengua meta para comunicar (tanto a nivel oral como escrito) sus pensamientos; opiniones y descubrimientos relacionados con el tema/contenido.
3. La tercera de las Cs corresponde a la cognición: la creatividad; el razonamiento; la comparación; el contraste, la formulación de nuevas hipótesis o la definición son algunas categorías cognitivas. Dado que los alumnos/as se involucran en un aprendizaje por tareas y se ven obligados a explicar el por qué de ciertas opiniones o ideas que exponen, van desarrollando estas habilidades.
4. Finalmente la cultura constituye la última de las cuatro cs descritas por Coyle. AICLE pretende que los alumnos se consideren parte de un grupo social más amplio y se les anima a descubrir y respetar culturas con valores diferentes de los propios. Es decir, el objetivo último consiste en el desarrollo de un entendimiento pluricultural e intercultural.

A modo de conclusión, cabría destacar los principios fundamentales de AICLE que se desprenden de la interpretación del esquema de las 4 cs propuesto por Coyle (imagen 3). No cabe duda de que cultura, contenido, cognición y comunicación han de ser entendidas como cuatro dimensiones indisoluble e interdependientes. Además, el conocimiento se construye a través de la comprensión del contenido y del desarrollo de habilidades adecuadas y pertinentes (primera de las 4 cs). Los alumnos/as participan activamente en los procesos cognitivos (segunda c) que de esa construcción se derivan. La interacción en las situaciones de comunicación que tienen lugar en el aula es vital (tercera c). Por último, la construcción de un conocimiento intercultural (cuarta c) fruto de la interacción en el aula, que posibilite al alumno/a mediar entre su cultura y la de los otros/as.

---

<sup>22</sup> Página 16.

### 3.2 METODOLOGÍA COMUNICATIVA Y ACTIVA

La implementación de una metodología comunicativa implica que el proceso de enseñanza/aprendizaje debe estar orientado a la comunicación, al uso real y adecuado de la lengua en contexto-en todas sus vertientes. La lengua es utilizada como instrumento de comunicación y mecanismo de interacción social en el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje. El desarrollo de la llamada competencia comunicativa sería el objetivo último desde la perspectiva de esta metodología. Hymes (1971) ha definido dicha capacidad como la habilidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas: gramaticales y las que relacionan con el contexto sociohistórico y cultural.

Esta primera definición de competencia comunicativa ha sido ampliada posteriormente por diversos autores. En 1983, Canale describe la competencia comunicativa como un conjunto de cuatro competencias interrelacionadas :lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica. Tres años más tarde, en 1986, Van Deck añade la competencia sociocultural y social. Una de las últimas propuestas a este modelo viene dada por Bachman (1990): la diferencia más notable de este modelo frente a los otros es que no considera la competencia estratégica como un componente propio de la competencia comunicativa, sino como una capacidad más general de las personas para desarrollar determinados comportamientos. Finalmente, el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (2001) habla de competencias comunicativas de la lengua, que incluyen competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas (las cuales se incluyen en las competencias generales del individuo: el saber, saber hacer, el saber ser y el saber aprender).

Independientemente del número de subdimensiones en las que se divida la competencia comunicativa, el Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenidos se ha de interesar por la esencia de este método: el uso de la lengua extranjera como medio de comunicación auténtica. De este modo, los alumnos/as pueden atender al significado de los mensajes, relegando a un segundo plano la precisión de las estructuras, reglas gramaticales y los errores, según Pavesi, Bertocchi, Hofannová, y Kazlanka (2001). Algunos ejemplos de actividades comunicativas serían los siguientes<sup>23</sup>: elaboración de un mural en el que se expongan los hábitos de vida saludables/no saludables, elaborar y realizar una encuesta sobre los hábitos alimenticios de los alumnos/as de la clase/colegio, redactar una carta/correo electrónico para realizar una determinada petición a un organismo público/autoridades, etc.

Además de una metodología comunicativa, el enfoque AICLE aboga por la participación activa en el proceso de enseñanza aprendizaje por parte del alumnado. Lejos queda la concepción de los discentes como meros recipientes vacíos en los cuales el docente experto volcaba su sabiduría y experiencia. Los alumnos/as construyen conjuntamente el conocimiento, siendo el maestro/a un/a ayudante para este fin. Mehisto, Marsh y Frigols (2008) describen una serie de parámetros que describirían este carácter activo del aprendizaje: haciendo que el alumnado comunique más que el o la docente, favoreciendo el aprendizaje cooperativo entre compañeros/as, a través de la negociación del contenido, autoevaluando su propio aprendizaje, etc.

Para finalizar con esta segunda subsección, únicamente cabe remarcar la importancia y necesidad de los dos factores que se acaban de describir: el binomio actividad-comunicación se entiende indispensable bajo el método AICLE. Actividad, por un lado, por parte del alumnado para desarrollar y conseguir la ya descrita competencia comunicativa.

### 3.3 CANTIDAD (Y CALIDAD) DE EXPOSICIÓN A LA LENGUA EXTRANJERA

Una de las preguntas más frecuentes sea quizá la de ¿cuántas horas semanales de ACILE? La respuesta a esta pregunta puede variar dependiendo de los niveles<sup>24</sup>, centros educativos y países que tomemos como referencia. Tal y como señalan Pavesi, Bertocchi, Hofannová, y Kazlanka (2001) la instrucción/exposición del alumnado a segunda lengua puede ser muy variable: desde “duchas lingüísticas” de 10 minutos diarios, hasta llegar a un 50% de todas las asignaturas. Finlandia, Italia y Eslovenia, por ejemplo no han establecido un número prefijado de horas para la exposición a la L<sub>2</sub>. En cambio, otros países tienen unas normas aproximadas, como por ejemplo la región francófona de Bélgica, la República Checa, Austria y Alemania. Por último, algunos países tienen cifras concretas, como por ejemplo algunas de las comunidades autónomas españolas, Francia, los Países Bajos o Polonia (Wolff, 2007). No cabe duda de que sea cual sea la cantidad de exposición a

---

<sup>23</sup> Fuente: <http://scienceacrosstheworld.org>, visitada el 1/04/2012.

<sup>24</sup> En nuestro país, en E. Primaria, los centros suelen destinar entre 2-4 horas lectivas semanales para la enseñanza-aprendizaje de contenidos a través de una lengua extranjera en Educación Primaria.

la segunda lengua, los beneficios/resultados serán positivos para el alumnado: "AICLE garantiza un incremento considerable del contacto con la L2" (Pavesi, Bertocchi, Hofannová, y Kazlanka, 2001, p. 111).

Además de unos mínimos criterios en cuanto a cantidad de exposición, hemos de tener en cuenta unos requisitos en cuanto a calidad. Esta es entendida en términos de mayor participación por parte del alumnado en las interacciones verbales, poner en práctica sus conocimientos lingüísticos, responder a las exigencias de los contenidos, resolver problemas en un idioma extranjero... Por otro lado, cuando los alumnos/as emplean una L<sub>2</sub> para entender y aprender cualquier materia, una variedad de procesos cognitivos se activan en la L<sub>2</sub> (Pavessi et al, 2001). Esto es lo que ocurre normalmente en la lengua nativa, es decir, AICLE supone pensar y aprender en una lengua extranjera.

### 3.4 ¿USAR O NO USAR LA PRIMERA LENGUA? HE AHÍ LA CUESTIÓN

La anterior cuestión ha dado lugar a arduas discusiones y discrepancias entre teóricos, docentes, expertos, etc. Ni siquiera la legislación educativa consigue, en este caso, proporcionar unas claras orientaciones a este respecto. Es Wolff (2007) quien en la página web del Instituto Goethe<sup>25</sup> explica cómo en los inicios de este tipo de programas no se contemplaba el uso de la L<sub>1</sub> pero con el transcurso del tiempo se detectó la necesidad de su utilización:

Al comienzo del CLIL se exigía, de manera análoga a los principios que prevalecían entonces sobre la clase de lengua extranjera, que la clase bilingüe de una materia específica tuviese lugar de manera estrictamente monolingüe, o sea, que la lengua materna no fuera utilizada durante la clase. Actualmente domina sobre este tema otra opinión: la importancia de la lengua materna en los procesos de aprendizaje integrado de materia específica y lengua extranjera (Wolff, 2007, parr.11).

EL *code-Switching*, traslengüa (término utilizado por Pérez Vidal, 2001) o cambio de código ha sido entonces reconocido como necesario bajo el amparo del bilingüismo dado que el cambio de código es una estrategia natural en la comunicación que se entiende esencial entre los aprendices más jóvenes de AICLE. Esta necesidad de utilización de la lengua materna no significa que la traducción sea entonces el único modo de resolver dificultades: siempre que sea posible hemos de valernos de variadas estrategias de comunicación como explican Pavesi, Bertocchi, Hofannová, y Kazlanka (2001). Es decir, los maestros/as han de utilizar la traducción en los casos en los que el mensaje no pueda ser comprendido por ninguna otra vía o bien por motivos justificados: en situaciones relacionadas con problemas de disciplina, para explicaciones muy abstractas, con alumnado que presenta necesidades educativas especiales, etc.

Por último, tras haber realizado una breve exposición sobre los motivos por los que el uso de la lengua materna del alumnado es necesaria durante el desarrollo de los proyectos de bilingüismo, cerramos esta cuarta subsección con la siguiente afirmación: sí está permitido el uso de la L<sub>1</sub> en los proyectos que se desarrollan bajo en método AICLE pero cuando sea estrictamente necesario.

### 3.5 MATERIALES AICLE

La mayoría de los materiales utilizados en el Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenidos son elaborados por el profesor/a, dado que aunque existe una amplia gama de recursos (impresos, en formato digital, etc.) en ocasiones no se adaptan a los objetivos que se desean alcanzar, no responden a los intereses de los alumnos/as, no se adaptan a su nivel de competencia, etc. Una vez que el maestro/a ha optado por ser él/ella mismo/a quien elabore los materiales didácticos, ha de tener muy presentes una características que todo recurso ha de cumplir (Tomlison, 1998). En primer lugar el impacto que éste ha de generar entre los estudiantes, pero a su misma vez ha de generar también cierto grado de confianza. La utilidad y la autenticidad constituirían las siguientes propiedades, resulta de suma importancia que los aprendices valoraren el material como algo útil y veraz. Por último, el uso de la lengua (extranjera) y la adaptación del material a los diversos estilos de aprendizaje completan la lista propuesta por dicho autor.

El diseño y la creación de materiales puede ser una tarea fácil y difícil al mismo tiempo, que depende de la habilidad y la experiencia del profesor en la elaboración de los mismos (Tennant, 2005). Sea cual sea la habilidad y/o experiencia del/a docente para esta labor, han de tenerse en cuenta una serie de principios clave para que dichas producciones se adapten a las demandas, necesidades e intereses del alumnado: tener en cuenta que la cuestión clave del AICLE reside en la

---

<sup>25</sup> www.goethe.de, visitada el 3/04/2012.

enseñanza-aprendizaje de contenidos a través de otra lengua, atender a los factores afectivos, cognitivos (conocimientos previos de los alumnos/as sobre el tema...) y metodológicos, la existencia de una finalidad concreta, el rol de alumnos/as y profesor/a, el contexto educativo, etc.

Una vez asumida la importancia de la elaboración de materiales “ad hoc” en el Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenidos, es necesario realizar una breve descripción sobre cuáles serían los pasos necesarios en la elaboración de los mismos. En la página web <http://www.onestopenglish.com><sup>26</sup> Tennant (2005) realiza una clara exposición de los mismos:

- 1) En primer lugar es preciso seleccionar la asignatura<sup>27</sup> (ciencias, educación artística, geografía, etc.) aunque en nuestro país las asignaturas ya vienen establecidas en el proyecto bilingüe del centro.
- 2) Una vez elegida la materia, hemos de decidir sobre qué tema/aspecto en particular queremos trabajar (p.ej. “Los Romanos”, “El Sistema Solar”, “Miró”, etc.)
- 3) A continuación, han de concretarse los objetivos/finalidades que se desean alcanzar<sup>28</sup> así como las habilidades de la lengua (escuchar, hablar, leer y escribir) que se desean desarrollar.
- 4) La búsqueda de textos o recursos constituiría el siguiente paso en la elaboración de materiales AICLE. Estos pueden ser reales, adaptados o generados por el docente. La información contenida en dichos textos ha de ser adaptada al nivel, competencias e intereses de los alumnos/as. Coyle, Hood, y Marsh (2010) dan una serie de parámetros a tener en cuenta a la hora de seleccionar un texto:
  - a. Deben centrarse en el contenido, que, a su vez, debe ser claro y accesible.
  - b. Las técnicas y procedimientos de presentación (tablas, diagramas, gráficos, documentos de audio, textos esquematizados, etc.).
  - c. El nivel de dificultad del vocabulario, tanto del específico como del general.
  - d. El nivel de complejidad gramatical y sintáctica.
  - e. La información debe ser accesible y estar claramente razonada.
- 5) La discusión con colegas, compañeros, etc. es una adecuada estrategia para recavar opiniones sobre dichos recursos. Siempre nos aportarán una nueva visión sobre las ventajas e inconvenientes de los mismos.
- 6) ¿Cómo deseamos utilizar el material creado con nuestros alumnos/as? Las posibilidades de utilización del material creado son infinitas: lluvia de ideas, preguntas cortas, trabajo en grupo, tareas de establecer relaciones entre las diversas informaciones, etc.

No cabe duda de que la elaboración de materiales para la enseñanza de contenidos a través de una lengua extranjera es un proceso que requiere de una concienzuda planificación, además de tiempo y esfuerzos de uno o un grupo de docentes. Pero los resultados bien demuestran que el esfuerzo no es vano, ya que (aparte del obvio valor pedagógico) los recursos pueden ser utilizados una y otra vez, con lo que su aprovechamiento está garantizado.

### 3.6 EL ENFOQUE POR TAREAS

#### 3.6.1 DEFINICIÓN, CARACTERÍSTICAS Y TIPOS DE TAREAS

Al comienzo del presente trabajo<sup>29</sup> se ha tratado de exponer una definición del método conocido como Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenidos. Lejos de presentar una única descripción, se ha observado que existen multitud de

---

<sup>26</sup> Visitada el 8/04/2012.

<sup>27</sup> En la subsección titulada: “1.3 Materias: que asignaturas son las adecuadas” (p. 13) se han expuesto qué asignaturas son objeto de enseñanza AICLE en distintos países europeos.

<sup>28</sup> Siempre tomando como referencia los que se establece el Decreto 40/2007 que establece el currículum para la educación primaria en Castilla y León

<sup>29</sup> Página 4.

concepciones sobre el término. Ocurre lo mismo con el término “tarea”: diferentes autores/as han propuesto diversas definiciones; de tal manera, se presentan aquí algunas de las más destacadas para finalmente extrapolar cuáles son esas características comunes a todas ellas.

Una de las primeras definiciones ha sido expuesta por Willis (1996), quien la define de un modo muy general como actividad en la que el alumno/a hace uso de la lengua con una finalidad comunicativa y con un resultado concreto en mente. Un año más tarde Nunan profundiza y amplía la anterior definición, acotando la idea de tarea al ámbito de enseñanza de lenguas extranjeras en el aula: “una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción e interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma” (Nunan, 1997, p.10). Finalmente, Zenón (1999, p. 10) otorga a las tareas un papel esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, definiendo la tarea como “un instrumento esencial para la elaboración de materiales, el diseño de programas o la investigación didáctica”.

A través de las definiciones de los anteriores/as podríamos realizar un vaciado de la esencia de ese tipo de actividades así como de sus características más destacadas: las tareas suponen un inicio para que los alumnos/as utilicen (real y comunicativamente<sup>30</sup>) la lengua objeto de AICLE, con el último fin de que éstos adquieran la llamada competencia comunicativa. Con respecto a las características más destacadas de las mismas, Estaire y Zanón (1990) apuntan que estas han de:

- 1) Ser representativa de procesos de comunicación de la vida real (como la elaboración de un plato típico, la composición de una revista escolar, etc.)
- 2) Ser identificable como unidad de trabajo en el aula.
- 3) Estar dirigida intencionadamente al aprendizaje de lenguas, ya que los estudiantes han de utilizar la L<sub>2</sub> eficaz y comunicativamente.
- 4) Estar diseñada con unos objetivos, estructura y secuencia de trabajo (temporalización) contenidos y un producto final (un libro de recetas, p.ej.)
- 5) Estar orientada a la consecución de un objetivo de manipulación de información y de significados.

Tras haber expuesto algunas definiciones destacadas así como las características del término que nos atañe, es necesario realizar una clasificación de cuáles son los grandes grupos de tareas. Martín Peris (1999) distingue tres grandes grupos, atendiendo a los siguientes criterios: objetivos, estructura/extensión y autonomía.

En primer lugar, atendiendo a las finalidades que se deseen alcanzar, cabría diferenciar cuatro subgrupos: las tareas de comunicación serían aquellas que generan procesos de comunicación en el aula y estimulan el desarrollo de la competencia comunicativa. A continuación, las tareas formales capacitan al alumno desde el punto de vista de las formas lingüísticas y provocan en él un proceso de reflexión sobre éstas. En tercer lugar, estarían las tareas de índole sociocultural, priorizando los valores de entendimiento, tolerancia y respeto hacia la propia y las demás culturas. Y por último, las tareas de aprendizaje con el propósito de desarrollar estrategias cognitivas y metacognitivas.

El segundo grupo de tareas atiende a la estructura y extensión, tal y como se ha señalado anteriormente. Las tareas sencillas se componen de una única tarea mientras que las tareas llamadas “complejas” englobarían varias subtareas.

El tercer y último grupo de tareas viene dado por la autonomía que se requiere con respecto a otras tareas. Una tarea final sería la que tiene una duración relativamente larga. Ésta ha de incluir recursos para realizar la auto-evaluación así como de planificación de trabajo. Un segundo grupo lo constituyen las de tipo “capacitador”, entendidas como aquellas que son previas a la tarea final. Por último, las derivadas son el resultado de la evaluación final realizada por el alumnado.

---

<sup>30</sup> En la página 14 se explican brevemente los principios de la metodología comunicativa.

### 3.6.2 IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS DEL ENFOQUE POR TAREAS

La enseñanza de lenguas basada en tareas conlleva una serie de implicaciones metodológicas en la práctica educativa. Estaire (2005) y Miguel (2010)<sup>31</sup> han recogido en: “La enseñanza de lengua mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas” y “Biografías de una historia para España. Una propuesta CLIL/AICLE para enseñar lengua e historia” respectivamente una clara descripción de los principios pedagógicos más relevantes en el enfoque por tareas, que se resumen en los párrafos siguientes.

En lo que al modo de planificar las unidades se refiere, la programación del currículo no parte de un listado previo de contenidos (éstos se seleccionan más adelante) si no de que el origen se encuentra en una tarea final a la que los alumnos/as llegarán a través de la división de esta en subtareas. Además, las unidades didácticas han de poseer una coherencia interna, ya que todas las actividades se justifican en relación con la obtención de un resultado final. Dichas unidades no se entienden como elementos cerrados y finalizados, si no como se entiende como realidades abiertas y dinámicas en continua adaptación a las demandas de la tarea.

En segundo lugar, también es necesario realizar una serie de consideraciones en cuanto a los roles de maestros/as y alumnos/as. La participación del alumnado en la toma de decisiones sobre cuáles serán los objetivos, centros de interés, la evaluación etc. contribuye a una mayor iniciativa, sentimiento de responsabilidad y motivación por su parte. El respeto a los diferentes estilos de aprendizaje constituye otra de las máximas en el enfoque por tareas: cada aprendiz trabaja a su propio ritmo. Los docentes, por su parte, tienen la obligación de investigar las necesidades e intereses de los alumnos/as y posteriormente organizar y coordinar las actividades, facilitándoles el trabajo y asesorándoles durante todo el proceso (Miguel, 2010).

El foco reside en la lengua como instrumento de comunicación, dando una dimensión diferente a la contextualización y generando auténticos procesos de comunicación en el aula (Etaire, 2005) siempre con vistas al desarrollo de la competencia comunicativa. Las destrezas del lenguaje se tratan de un modo integrado e interrelacionado, pudiendo presentarse actividades en las que se utilicen una, dos, tres o las cuatro habilidades.

Por último, el aprendizaje significativo compone otro de los principios básicos del método AICLE. Se parten de los conocimientos, intereses y experiencias previas del alumnado con el fin de integrar los conocimientos existentes con los nuevos. Las actividades han de responder a los diferentes estilos de aprendizaje y se fomenta el pensamiento crítico y creativo al tiempo que se reta a los estudiantes a avanzar asumiendo riesgos (Mehisto, Marsh y Frigols, 2008).

### 3.7 LA MOTIVACIÓN EN EL ENFOQUE ACILE

Uno de los factores más directamente relacionados con el éxito de este método de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras es la motivación intrínseca, es decir, aquella que parte de los alumnos/as sin que tenga que ser el profesor/a el/la que les anime a realizar cualquier actividad. Esto es así porque los alumnos/as son conscientes de la utilidad de usar la segunda lengua con fines comunicativos mediante intercambios en lingüísticos (Barros, 2006). En este sentido, recoge las palabras textuales de alumnos/as y profesores/as tratando de explicar este efector motivador de los proyectos ACILE; uno de los docentes<sup>32</sup> expone:

Los niños/as se sienten especiales porque están consiguiendo algo, se sienten altamente motivados porque están haciendo algo difícil y lo hacen bien. De repente se dan cuenta de que es posible que aprendan de modos diferentes; y creo que dependiendo de cómo se organicen las clases, puede ayudar al desarrollo de habilidades sociales y de grupo... (Coyle, 2005, p. 12).

---

<sup>31</sup> Estaire, S. (2004). La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas. Madrid: MEELE, Universidad Antonio de Nebrija.

MIGUEL, M.A. (2010). Biografía de una historia para España. Una propuesta CLIL/AICLE para enseñar Geografía e Historia. Universidad de Antonio Nebrija.

<sup>32</sup> En el artículo de Coyle (2005, p.12) se nombra como “profesor C”.



La enseñanza-aprendizaje de contenidos al unísono resulta también altamente estimulante para los docentes. En su publicación titulada “Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenidos: motivando alumnos/as y profesores/as”, Coyle (2005) describe cuáles son los motivos por los que los maestros/as que participan en estos proyectos se sienten tan motivados. En primer lugar, la autora señala que los docentes colaboran con otros colegas rompiendo las barreras del departamento y llevando a cabo un interesante diálogo sobre tanto temas pedagógicos como prácticas que luego podrán aplicar. El hecho de involucrarse en el creación de un currículum desde su nacimientos supone también un aliciente, así como el estudio de valores y actitudes que relacionados con la L<sub>2</sub> a través de distintos enfoques.

Sentirse parte de una comunidad de aprendizaje sea quizá el factor que, tanto para alumnos/as como para maestros/as, resulta más destacable. La construcción de una realidad conjunta y compartida a través de la cooperación, la comunicación y el intercambio de ideas con compañeros/as de cualquier lugar del mundo se torna como elemento crucial que contribuye a la explicación del éxito del AICLE en la actualidad.

Para finalizar con esta subsección, me gustaría finalizar con las palabras de la doctora Coyle (2005, p.12) en las que explica que aunque AICLE no es el único método de enseñanza de lenguas extranjeras, y por supuesto tampoco es la solución, ofrece una alternativa para ser explotada por estudiantes y profesores/as. Porque, después de todo, como uno de los estudiantes encuestados sobre la motivación bajo este método exclamó: “AICLE manda”.

#### 4. DISEÑO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA AICLE

¿Qué elementos ha de incluir una unidad AICLE? ¿Han de incluirse las inteligencias múltiples y/o las competencias básicas? Muchas son las cuestiones que los docentes que participamos en proyectos de bilingüismo nos hacemos a diario. En esta subsección se presenta un tipo de patrón de unidad genérico, susceptible de ser adaptado a cualquier contexto educativo.

Son numerosos los modelos de unidades AICLE que se han publicado: en la página web [www.juntadeandalucia.es/averroes/collegioandalucia/modelouudd.doc](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/collegioandalucia/modelouudd.doc) encontramos el modelo propuesto por el CEIP “Andalucía” (Fuengirola). Se trata de un modelo un tanto incompleto, con muy pocos elementos. Por otro lado, en la Red de Formación para el profesorado de Centros Bilingües (LinguaRED) se presentan variedad de modelos de unidades didácticas AICLE. Silvia Rollán ofrece en esta web uno de los modelos más completos que puede consultarse en: <http://ulises.cegranada.org/moodle/mod/resource/view.php?id=16006>. Finalmente, LINGUARED recoge otro modelo claro, conciso y completo:

[http://ulises.cegranada.org/moodle/pluginfile.php/35198/mod\\_page/content/2/Formacion\\_provincial/2010-2011/Modelo\\_de\\_unidad\\_AICLE.doc](http://ulises.cegranada.org/moodle/pluginfile.php/35198/mod_page/content/2/Formacion_provincial/2010-2011/Modelo_de_unidad_AICLE.doc).

Será este último junto con los modelos diseñados por Pérez (2009) y Colye, Hood y Marsh (2010)<sup>33</sup> los que se han tomado como referencia para diseñar el modelo que se expone a continuación.

---

<sup>33</sup> Pérez Torres, I. (2009). *Apuntes sobre los principios y características de la metodología AICLE* en V. Pavón, J. (eds.), *Aplicaciones didácticas para la enseñanza integrada de lengua y contenidos*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía-Universidad de Córdoba. Disponible en : <http://isabelperez.com>

Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

<b>TÍTULO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA:</b> <b>JUSTIFICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA:</b> <b>CURSO. TRIMESTRE, Nº DE SESIONES:</b>	
Objetivos	Criterios de evaluación Instrumentos de evaluación Procedimientos de evaluación
Contenidos de área o materia que se desean trabajar en la lengua extranjera.	Contenidos de lengua: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Bloque 1</u>: escuchar, hablar y conversar.</li> <li>• <u>Bloque 2</u>: leer y escribir.</li> <li>• <u>Bloque 3</u>: conocimiento de la lengua.</li> <li>• <u>Bloque 4</u>: aspectos socio-culturales y conciencia intercultural.</li> </ul>
Metodología: espacios, agrupamientos, tiempos, materiales...	
Atención a la diversidad del alumnado: estilos de aprendizaje, diferentes intereses y motivaciones, capacidades y ritmos de aprendizaje...	
Atención al alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo	
Inteligencias múltiples	Competencias básicas
Procesos cognitivos	Tarea final (subtareas)
Actividades: de introducción/calentamiento, refuerzo, repaso, extensión, complementarias...	Recursos, materiales...
Relación de la unidad con otras asignaturas	Relación de la unidad con otras unidades didácticas en el presente curso
Relación con proyectos: Portfolio Europeo de las Lenguas, etc.	Adaptaciones curriculares significativas/no significativas

Tras haber presentado un posible modelo de plantilla para la elaboración de unidades didácticas, se explican a continuación cada uno de los elementos que la componen. Es necesario insistir en que el anterior es un modelo general que cada docente puede posteriormente adaptar (eliminar/añadir/englobar...secciones) a su contexto educativo y necesidades del alumnado.

Aparte de dar un título a la unidad didáctica que vayamos a desarrollar y tener prevista una temporalización en cuanto al número de sesiones y el trimestre en el que se ubica, es primordial fijar aquellos objetivos o finalidades que los estudiantes han de alcanzar al finalizar la unidad. Estas metas han de ser abiertas y flexibles, pudiendo ser modificadas cuando sea necesario, en función de las capacidades, ritmos e intereses del alumnado. EL Decreto 40/2007 que establece el currículo en Educación Primaria en Castilla y León recoge los objetivos generales para las diferentes áreas, además de los contenidos diferenciados por ciclos. De tal manera, esta referencia legislativa ha de erigirse como el marco de referencia para seleccionar y diseñar los objetivos de cada una de las unidades didácticas.

Los criterios de evaluación se utilizan para medir el grado de consecución de los anteriores objetivos. Por lo tanto, han de ser diseñados de acuerdo con las finalidades propuestas. Es necesario también especificar cuáles serían los

instrumentos (cuaderno del alumno/a, productos artísticos, cuestionarios de auto-evaluación, etc.) y los procedimientos (observación directa, trabajo en grupo, actitud, etc.) de evaluación.

En tercer lugar, han de seleccionarse los contenidos, es decir, las herramientas para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Cabe distinguir entre los contenidos referentes al área o materia (como pueden ser en Conocimiento del Medio: la energía, el sistema solar, etc. en Educación Artística: la técnica del sombreado, etc.) que se desean trabajar en la lengua extranjera y los que son relativos a la lengua en sí misma. A la hora de elaborar este tipo de contenidos es necesario, de nuevo, tener en cuenta las orientaciones establecidas en el Decreto 40/2007. Este documento establece los cuatro bloques o grupos en los que se dividen los contenidos: escuchar hablar y conversar, leer y escribir, conocimiento de la lengua, aspectos socio-culturales y conciencia intercultural<sup>34</sup>.

La metodología constituye uno de los pilares en cualquier unidad didáctica. El aprendizaje significativo, el uso comunicativo de la lengua, la participación activa del alumnado o el aprendizaje cooperativo son supuestos básicos bajo el método ACILE. Aparte de estas indicaciones generales comunes para todas las unidades didácticas, será preciso especificar en cada una de ellas aspectos relativos al agrupamiento del alumnado (en pequeños/grandes grupos, por parejas, individualmente, etc.) a los tiempos (organización de la clase; p.ej. dedicar cinco minutos a las rutinas al inicio de las clases, otros cinco al final de la misma para realizar tareas de *plenary*<sup>35</sup>, etc.) o a los materiales utilizados (cuentos, marionetas, juegos comunicativos, un programa informático, etc.)

La Ley Orgánica de Educación 2/2006 del 3 de mayo asume la atención a la diversidad del alumnado como uno de los aspectos más relevantes en nuestro sistema educativo. Esta diversidad es entendida en términos de diferentes habilidades, motivaciones, intereses, ritmos/estilos de aprendizaje por parte de los alumnos/as. Es deber del/a docente atender a dicha pluralidad programando y diseñando tanto actividades como recursos que respondan a las variadas necesidades de los estudiantes<sup>36</sup>.

Aparte de la atención a la diversidad, otro de los aspectos más relevantes en nuestro sistema educativo es la atención al alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo (por presentar necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades, incorporación tardía al sistema educativo)... (LOE, artículo 71) De este modo, el maestro/a habrá de realizar las modificaciones<sup>37</sup> oportunas en la metodología, recursos, etc. para atender a alumnos/as que presenten una deficiencia visual, síndrome de Asperger, TDAH, etc.

La teoría de Howard Gardner (1983) sobre las ocho inteligencias múltiples (lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturista) ha de ser tenida en cuenta en las aulas de cualquier nivel educativo dado que en ella se encuentran aprendices que destacan o requieren del desarrollo de determinadas inteligencias. Es por ello, que el docente ha de ser consciente de la importancia de preparar actividades para desarrollar y estimular los ocho tipos de fortalezas descritos por el psicólogo estadounidense.

Ocho son también las competencias básicas (comunicación en lengua materna y extranjera, competencia matemática, digital, aprender a aprender, social, cultural/artística e iniciativa y autonomía personal) que todos los alumnos/as han de alcanzar al finalizar la educación obligatoria. Éstas se definen como la habilidad para integrar conocimientos, habilidades y actitudes para resolver problemas en contextos diversos (Real Decreto 1513/2006). Por lo tanto, desde el área de lenguas extranjeras los maestros/as han de contribuir a dicha adquisición: incluyéndolas, por un lado, en las programaciones docentes y unidades didácticas y llevando a la práctica actividades que contribuyan a la consecución de las mismas.

---

<sup>34</sup> Las plantillas utilizadas como modelo no incluyen esta diferenciación de contenidos en bloques tal y como se establece en la legislación. Algunos de los modelos analizados presentan, por ejemplo, los siguientes subgrupos de contenidos: vocabulario, estructuras y destrezas.

<sup>35</sup> Se refiere a tareas de síntesis y recapitulación de la sesión: “¿qué hemos aprendido hoy? ¿qué es lo que más os ha gustado de la clase de hoy?”

<sup>36</sup> La atención a la diversidad no ha sido incluida en ninguna de las plantillas utilizadas para elaborar este modelo, pero debido a la importancia de ésta en la LOE, he considerado imprescindible incluirla en el presente modelo de U.D.

<sup>37</sup> Tampoco se incluye la atención a este tipo de alumnado en los modelos de unidades analizados.

Tanto el modelo de unidad didáctica propuesto por Pérez Torres (2009) como el que presentan Coyle, Hood y Marsh (2010) coinciden en la necesidad de explicitar los procesos cognitivos<sup>38</sup> que el alumno//a debe ejecutar para desarrollar las actividades y tareas propuestas (análisis, síntesis, evaluación, etc.)

En la subsección 3.2 titulada “definición, características y tipos de tareas” del presente trabajo se ha realizado una breve descripción de las mismas. En las unidades didácticas AICLE han de especificarse la tarea final así como las subtareas en las que esta se divide. En las páginas web <http://www.isabelperez.com/clil> y <http://www.encuentropractico.com/pdfw05/hoz.pdf> se encuentran claros ejemplos de tareas finales: diseñar un objeto o producto, realizar una entrevista, etc.

La realización de actividades es imprescindible para que los alumnos/as puedan adquirir los conocimientos necesarios para así llegar a dar los pasos para realizar las anteriores tareas (Pérez Torres, 2009). En primer lugar, las actividades de *warming up* o calentamiento servirían para activar los conocimientos previos de los alumnos/as sobre el tema a tratar (lluvia de ideas, “qué sabéis sobre..., Simon dice, etc.) Las actividades de refuerzo serían útiles para aquellos/as estudiantes que necesitan repasar algún contenido determinado (una sopa de letras sobre los animales, p.ej.) y las de ampliación/extensión son apropiadas para los alumnos/as que ya han adquirido los contenidos de la unidad.

Los materiales que serán necesarios para realizar las actividades han de ser también especificados en la plantilla de cada unidad didáctica. Ingredientes para hacer una plato típico de una cultura, arcilla para crear un portalápices, hueveras de cartón para hacer un autobús escolar, el cuento del Gruffalo...son ejemplos de los cursos que se pueden necesitar en el desarrollo de unidades didácticas.

Las distintas unidades didácticas que dan se incluyen en la programación docente, han de estar armónicamente relacionadas entre sí. Por ejemplo, la unidad nº3 titulada “YUMMY FOOD” está relacionada con la nº 6. “CULTURES OF THE WORLD” ya que en esta última se tratarán algunos de los platos típicos más destacados en diversas culturas. Pero no sólo han de especificarse las relaciones entre las unidades entre sí, si no también los vínculos entre la unidad en cuestión y el resto de asignaturas del currículum<sup>39</sup> (Conocimiento del Medio, Educación Artística, Educación Física, etc.) puesto que tal y como establece la LOE (2006) las materias del currículum de Educación Primaria han de tratarse desde un enfoque integrado.

Muchos de los centros de educación Infantil y Primaria participan en proyectos relacionados con el fomento de las lenguas extranjeras (PEL, E-twinning, Comenius, PALE<sup>40</sup>, etc.). Sería muy útil incluir una breve referencia en relación a los mismos si durante una determinada unidad se van a trabajar aspectos que se relacionen con algún proyecto de esta índole (realizar una presentación power point para el colegio con el se que se desarrolla el E-twinning, decorar la clase para recibir la visita de colegas de otros países, etc.)

Además, podemos encontrarnos con alumnos/as que requieran de una Adaptación Curricular Significativa (ACS). Aunque será en un documento aparte donde el maestro/a diseñará (tomando como referencia lo establecido en la Resolución del 17 de agosto de 2009) estas adaptaciones, puede resultar de utilidad explicar brevemente en la plantilla de cada unidad si algún/a alumno/a requiere de dichas modificaciones.

## 5. EL ENFOQUE AICLE EN DIVERSOS PAÍSES

En la introducción del presente trabajo se presentaban los motivos por los cuales había decidido que el Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenidos fuera el tema del presente trabajo. Una de las grandes razones que me inclinó por esa selección fue la incertidumbre, inseguridad, etc. que me causaba el hecho de hablar con colegas de diferentes países y llegar a la conclusión de que en cada lugar (en Europa y/o fuera de ella) AICLE era llevado a la práctica con diferencias.

---

<sup>38</sup> A este respecto, es útil revisar la clasificación de habilidades cognitivas propuesta por Bloom, (1956) disponible en: <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>

<sup>39</sup> De nuevo, ni la plantilla propuesta por Pérez (2009) ni la ofrecida por Coyle, Hood y Marsh (2010) incluyen este tipo de relaciones.

<sup>40</sup> La página web [www.oapee.es/](http://www.oapee.es/) contiene información sobre los proyectos.

Después de haber analizado un análisis más o menos extenso de un pequeño porcentaje de toda la bibliografía que existe al respecto<sup>41</sup>, ahora puedo afirmar que tales diferencias entre países son algo natural e inherente a la propia metodología bajo el paraguas de dicho enfoque. Cada país adapta y desarrolla AICLE en función de sus necesidades, demandas y situaciones, de este modo, un proyecto AICLE desarrollado en la República Checa será bien diferente de uno que tenga lugar en Canadá, por ejemplo. A continuación se exponen las diferencias y particularidades de un número de países que desarrolla actualmente proyectos de este tipo.

## CONCLUSIONES

Las autoridades educativas, padres, profesores, teóricos y los propios/as alumnos/as son conscientes de las múltiples aportaciones y beneficios<sup>42</sup> del enfoque ACILE para la educación de los futuros ciudadanos. Es por ello por lo se han venido manifestando numerosas y crecientes muestras de interés en este método a lo largo de toda la geografía europea y fuera de ésta. El Informe Eurydice recoge esta tendencia de la siguiente manera<sup>43</sup>:

El enfoque metodológico AICLE es un fenómeno en pleno desarrollo en Europa. En el ámbito europeo es creciente el interés por este enfoque que, según diversos expertos, comporta muchos beneficios pedagógicos para el alumnado. Las iniciativas de la UE en este campo se han multiplicado en los últimos años... (2006, p. 55).

A pesar de este indudable apoyo por parte de muchos de los miembros de componen la comunidad educativa, el desarrollo y la implementación de este tipo de programas cuenta todavía con varios obstáculos y dificultades que es preciso superar para que, como explica Takala (1998) la enseñanza AICLE sea incorporada adecuadamente a la enseñanza de lengua extranjeras. Entre los impedimentos más frecuentes para encontramos: "los recursos humanos, la legislación, aspectos materiales y económicos y, finalmente, consideraciones de carácter didáctico" (Eurydice, 2006, p. 52).

La aplicación de iniciativas relacionadas con el aprendizaje de las lenguas está sujeta a la existencia de unas bases legislativas sólidas. Lejos de ser así, en ocasiones las leyes dificultan el uso de lenguas diferentes. Por ejemplo, en la comunidad flamenca de Bélgica, Lituania y los Países Bajos (en educación primaria), la legislación indica específicamente que la lengua de enseñanza es una y única, por lo que el uso de cualquier otra lengua puede considerarse ilegal (Eurydice, 2006).

Por otro lado, la escasa formación del profesorado en materia AICLE es otro factor destacable (Naves y Muñoz, 1999). Lejos de ofrecer programas y ofertas formativas para tratar de paliar este déficit en cuanto a habilidades de los docentes, resultan escasos e insuficientes los cursos, seminarios, etc. que se llevan a cabo en la actualidad (Darn, 2006).

La formación de los docentes se torna de este modo insuficiente al igual que la coordinación. Ésta ha de llevarse a cabo tanto entre los propios maestros/as que participan en programas AICLE (por un lado los que son expertos en lenguas extranjeras y por otro los que lo son en contenidos) como entre dichos profesores/as y las autoridades educativas. Además, de una insuficiente armonización entre todas las piezas protagonistas en AICLE, la poca estabilidad de los equipos educativos supone también un lastre importante (Naves y Muñoz, 1999) puesto que en ocasiones se da comienzo a programas lingüísticos que no perduran en el tiempo por este motivo.

Finalmente el diseño de materiales<sup>44</sup> es otro de los obstáculos con lo que nos encontramos los participantes en proyectos de Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenidos. Gran parte del material que se ha diseñado y utilizado no ha sido publicado (posiblemente, por la falta de recursos económicos, otra de las dificultades en el camino del método AICLE). El diseño y la elaboración de materiales supone un gran inversión de tiempo y esfuerzo que habría de ser aprovechada por cuantos más docentes y alumnos/as (Naves y Muñoz, 1999).

Los anteriores escollos han de servir no como fuente de desánimo, si no como punto de partida para realizar mejoras que contribuyan a la consolidación y fortalecimiento del Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenidos. Es un hecho

---

<sup>41</sup> Todos los documentos consultados (así como las páginas web) aparecen en la página 51 ss.

<sup>42</sup> En la página 14 se exponen brevemente los beneficios de este enfoque metodológico.

<sup>43</sup> Los datos estadísticos nacionales sobre el AICLE se incluyen en las descripciones nacionales: <http://www.eurydice.org>.

<sup>44</sup> En la página 29 se trata esta cuestión relativa a la escasez de materiales.

innegable que vivimos en una sociedad cada vez más plurilingüe y multicultural, situación a la que los métodos de enseñanza han de adaptarse sin demora.

“Todas las cosas son difíciles antes de ser fáciles”.  
THOMAS FULLER.



## Bibliografía

- Barrios, M.E. y García, J. (2006). *Formación en didáctica de lenguas extranjeras a través de la observación en el aula*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Canale, M. (1983). *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje*. Madrid: Edelsa.
- Coyle D. (2005) *Content and Language Integrated Learning. Motivating Teachers*. Nottingham: university of Nottingham.
- Coyle, D., Hood, P., and Marsh, D. (2010) *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Decreto 40/2007 del 3 de mayo que establece el currículum en Educación Primaria en la comunidad de Castilla y León.
- Estaire, S. y Zanón, J. (1990). *El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo*.
- Estaire, S. (2005). *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas*. Madrid: MEELE, Universidad Antonio de Nebrija.
- Gardner, H. (1983) *Multiple Intelligences*. Basic Books. Paidós
- Hymes, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Ley Orgánica de Educación 2/2006 del 3 de mayo.
- Marsh, D. (2002): *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Bruxelles: The European Union.
- Marsh, D., Maljers, A. & Hartiala, A.-K. (2001): *Profiling European CLIL Classrooms – Languages Open Doors*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Marín Peris, E. (1999). *Libros de texto y tareas*. En ZANÓN GÓMEZ, J. (Coord.) (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
- Mehisto, P, Marsh, D & Frigols, J ( 2008) *Uncovering CLIL*. Oxford: Macmillan.ç
- Naves, T & Muñoz, C. (1999) Experiencias AICLE en España in Marsh, D. & Langé, G. (Eds.) *Implementing Content and Language Integrated Learning*. ER-paino & Jyväskylän yliopistapaino: Jyväskylä
- Navés, T & Muñoz, C. (2000) *Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras*.
- Nunan, D. (1997). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press
- Pérez-Vidal, C. (ed.), N. Campanale, (2005). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Europe*. Barcelona: Printulibro Intergroup.
- Tomlinson, B. (1998). *Access-self materials*. En: B. Tomlinson, ed. 1998. *Materials development in language teaching*. 1ª edición. Cambridge: Cambridge University.
- Real Decreto 1513/2006 del 7 de diciembre, que establece las enseñanzas mínimas en Educación Primaria.
- RESOLUCIÓN de 17 de agosto de 2009, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa, por la que se regula el diseño, aplicación, seguimiento y evaluación de las adaptaciones curriculares significativas para el alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en el segundo ciclo de educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León.
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning (Vol I.)*. Estrasburgo: Council of Europe.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.
- Wolff, D. (2007). *Bilingualer Sachfachunterricht in Europa: Versuch eines systematischen Überblicks*. Publicado en *FluL*.
- Zanón, J. et al. (Coord.) (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen Press.
- [www.goethe.de](http://www.goethe.de)
- [www.oapee.es](http://www.oapee.es)