

ALGUNAS REFLEXIONES ACERCA DE LA INSTRUCCIÓN BASADA EN CONTENIDOS¹

NOTA

Some Reflections on Content-Based Instruction (CBI)

Sergio Alonso Lopera Medina

Universidad de Antioquia
Escuela de Idiomas
Calle 67, Nro. 53-108, bloque 11, of. 105
Medellín, Colombia
slopera@idiomas.udea.edu.co
serggiolop@hotmail.com

La instrucción basada en contenidos ha sido ampliamente utilizada en el ámbito de la enseñanza de una segunda lengua debido a que ayuda a los estudiantes no solo a desarrollar el lenguaje académico sino también a perfeccionar el idioma. En esta reflexión abordo los enfoques basados en contenidos y hago la recomendación de que estos sean aplicados a través de un eje transversal: el desarrollo profesional basado en el modelo reflexivo. Asimismo, destaco tres elementos importantes para la implementación de los enfoques: las prácticas pedagógicas del profesor, la selección y el diseño de material de contenido y el papel de los estudiantes.

I. REVISIÓN DE LA LITERATURA

De acuerdo con Pessoa, Hendry, Donato, Tucker y Lee (2007), en algunos ámbitos los profesores de idiomas se enfrentan a currículos que les exigen enseñar el contenido de diversas asignaturas (biología, química, historia, matemática, entre otras) a través de una lengua extranjera o segunda lengua. Como consecuencia, pueden sentirse abrumados debido a que su especialidad se limita a la enseñanza del idioma y no al contenido.

¹ Este artículo surge como producto de reflexión del proyecto de investigación finalizado "Enseñanza del inglés basada en contenidos (*Content-Based Teaching*) en los pregrados de la Universidad de Antioquia".

No obstante, la instrucción basada en contenidos les permite a los docentes tener una guía explícita de cómo enseñar estas asignaturas sin tener que ser expertos en un campo determinado.

1.1 Instrucción basada en contenidos

Davies (2003) define la instrucción basada en contenidos como un enfoque de enseñanza que enfatiza el aprendizaje *acerca de algo* en vez del aprendizaje *acerca del idioma*. Vale la pena destacar que tanto el contenido como el idioma se enseñan y se aprenden conjuntamente (Freeman y Freeman, 2007), y que el idioma se entiende como una lengua extranjera o una segunda lengua (Marsh, 2002).

La instrucción basada en contenidos tiene las siguientes características:

- Los estudiantes aprenden una lengua de una manera más eficaz cuando utilizan el idioma como un medio de comunicación. Además, este enfoque les ayuda a reflexionar acerca de las necesidades para aprender un idioma (Richards y Rodgers, 2001).
- Cuando se enseña a través de contenidos, se consolida la relación dual de idioma-contenido ya que el lenguaje es un sistema que relaciona lo que se discute (contenido) con el medio que se utiliza para la discusión (la expresión) (Mohan, 1986).
- Este enfoque integra las cuatro habilidades (escucha, habla, lectura y escritura) y se conecta de alguna manera con el quehacer académico natural (Richards y Rodgers, 2001).
- Del mismo modo, este tipo de instrucción motiva a los estudiantes ya que el contenido involucra una temática que estos pueden encontrar interesante. Los estudiantes que están altamente motivados construyen esquemas mentales más elaborados, lo que lleva a mejorar sus conexiones y a recordar la información (Gómez, Jiménez y Lopera, 2011).
- Este enfoque permite desarrollar habilidades cognitivas y de pensamiento crítico debido a las actividades, retos y textos auténticos que ofrece esta modalidad (Hardman, 2009).

No obstante, la instrucción basada en contenidos puede tener consecuencias negativas para los estudiantes (Peachey, 2003):

- Los aprendientes pueden mostrar un cierto grado de ansiedad o confusión debido a que este tipo de instrucción no se hace explícitamente para aprender el idioma.
- Se podría presentar un uso excesivo de la lengua materna ya que los alumnos la podrían utilizar para comunicar sus ideas de una forma rápida y fácil.
- Si el nivel de idioma de los estudiantes es bajo, puede haber dificultades para encontrar textos que estos entiendan.
- Finalmente, algunos alumnos podrían copiar exactamente porciones de información que se presentan en los textos.

1.1.1 Modelos del enfoque basado en contenidos

Existen tres modelos tradicionales del enfoque basado en contenidos (Met, 1999): el modelo protegido (*sheltered model*), el modelo adjunto (*adjunct model*) y el modelo basado en temas (*theme based model*). Brinton (2003) agrega un nuevo modelo que combina los tres anteriores: el modelo balanceado² (*sustained content model*).

El modelo protegido: se caracteriza por la necesidad que tienen los estudiantes de una segunda lengua de aprender el contenido que se ofrece en un contexto determinado. Este modelo se llama “protegido” debido a que el profesor les brinda una “asistencia” especial a los estudiantes para que comprendan las clases regulares (Davies, 2003). Una de las formas de trabajo de este modelo es que dos profesores especialistas laboren conjuntamente: uno se encarga de la parte de contenido y el otro de la parte del idioma. Los dos profesores pueden dictar el curso colectivamente o pueden dividir el tiempo de la clase en dos sesiones, una para el contenido y la otra para el idioma.

El modelo adjunto: este modelo se caracteriza por la unión de un curso de contenido y un curso de idioma que ayuda y complementa el aprendizaje de contenido. Uno de los objetivos principales de este enfoque es que hace

² Traducción propia.

énfasis en la adquisición del vocabulario específico del área y en diferentes técnicas tales como toma de notas, lectura de pesquisa, lectura general, escucha, entre otros.

El modelo basado en temas: propone que los cursos de idiomas regulares estén diseñados con el desarrollo de la habilidad de la lengua como uno de los objetivos primordiales. El contenido se selecciona por su potencial de enseñanza del idioma. La forma de trabajo puede incluir a un solo profesor de idiomas dirigiendo el curso, o dos profesores trabajando conjuntamente: uno se encarga de la parte del contenido y el otro del aspecto lingüístico. El curso se diseña alrededor de los intereses de los estudiantes y el contenido se puede escoger de entre diversos temas.

El modelo balanceado: también llamado modelo híbrido, se caracteriza por la combinación de los tres modelos previamente mencionados. El objetivo es lograr un balance entre la enseñanza de contenidos y la enseñanza de la lengua; los estudiantes no son guiados a estudiar exclusivamente temas de contenidos, y tampoco se centran únicamente en prácticas de aprendizaje del idioma. Aquí el contenido determina lo que se va a trabajar en la parte dedicada a la lengua.

Las instituciones educativas pueden favorecer un enfoque determinado, dependiendo de las necesidades particulares de enseñanza que se tengan. No obstante, las discusiones académicas, los materiales que se escojan, el profesor que va a ocuparse del contenido o del idioma deben tener un eje transversal de desarrollo profesional.

1.2 Desarrollo profesional

Sin importar el modelo de enfoque que se utilice para la enseñanza de contenidos, los docentes deben mirar el desarrollo profesional como parte fundamental de sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Diaz-Maggioli (2003) lo define como

un proceso continuo en el que los profesores se comprometen voluntariamente a aprender a ajustar sus enseñanzas de la mejor manera a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. El desarrollo profesional no es un evento de corto plazo que lo abarca todo, sino un proceso a largo plazo que busca facilitar la reflexión

y el crecimiento de los docentes y que tiene los mejores resultados cuando se mantiene en el tiempo en grupos de práctica y se centra en las responsabilidades relacionadas con el trabajo³. (Párrafo 1, "Defining professional development")

El desarrollo profesional ayuda a los docentes a hacer una introspección y reflexión sobre sus prácticas de enseñanza, lo que propicia un aprendizaje contextualizado. En otras palabras, a través del desarrollo profesional, los profesores tienen la oportunidad de mejorar su conocimiento y habilidades de enseñanza.

Díaz-Maggioli (2003) explica que hay diferentes estrategias de desarrollo profesional para que los profesores construyan su propio aprendizaje: grupos de estudio, enseñanza reflexiva, portafolios de enseñanza profesional, entrenamiento, asesoramiento, tutorías, entre otras. Una de las estrategias que se recomienda trabajar en los modelos del enfoque basado en contenidos es la enseñanza reflexiva, que les da la opción a los profesores de reflexionar sobre sus prácticas docentes en acción (Freeman, 1998; Wallace, 1991) y se caracteriza porque el participante se apropia de su quehacer docente en vez de recibir capacitación de un experto externo. Es decir, esta estrategia ayuda al profesor a elaborar una construcción personal de sus prácticas docentes.

2. PROPUESTA DE DESARROLLO PROFESIONAL EN LOS MODELOS DE ENFOQUE BASADO EN CONTENIDOS

Sin importar el enfoque basado en contenidos que se escoja (protegido, adjunto, basado en temas o balanceado), este debe estar acompañado por un modelo de desarrollo profesional reflexivo, que incluya las prácticas pedagógicas del profesor, la selección y el diseño de material de contenido y el papel de los estudiantes.

³ Original en inglés: "Professional development is defined as an ongoing learning process in which teachers engage voluntarily to learn how best to adjust their teaching to the learning needs of their students. Professional development is not a one-shot, one-size-fits-all event, but rather an evolving process of professional self-disclosure, reflection, and growth that yields the best results when sustained over time in communities of practice and when focused on job-embedded responsibilities." Traducción propia.

2.1 Prácticas pedagógicas del profesor

Los profesores deben reflexionar sobre los métodos de enseñanza que van a utilizar en el curso. Deben, entonces, buscar apoyo en lecturas que traten diferentes temas metodológicos tales como el método deductivo (de lo general a lo particular), el método inductivo (descubrimiento), el método comparativo (semejanzas y diferencias) (Hernández, Baptista y Fernández-Collado, 2010). Además, los docentes deben saber que estos métodos se pueden aplicar a través de clases magistrales, el uso de la Internet, actividades grupales e individuales, tutorías, uso de material visual y sonoro, material auténtico, entre otros. Asimismo, deben tener conocimiento sobre los diferentes estilos de aprendizaje o inteligencias (lógica-matemática, lingüística, espacial, musical, corporal-kinestésica, intrapersonal, interpersonal, naturalista) de sus estudiantes (Gardner, 1983). Finalmente, el docente necesita saber acerca de las diferentes formas de evaluación, que incluyen métodos tradicionales tales como los exámenes o quizzes, los cuales tienden a medir elementos memorísticos como un producto, así como métodos alternativos tales como las tareas, la autoevaluación, la coevaluación, la observación y el diario, que dan cuenta del proceso de aprendizaje de los estudiantes (Black y William, 1998). Todo lo anterior le va a brindar al profesor o a los grupos de profesores un sustento académico para la preparación y diseño de las clases que se van a impartir.

Por otro lado, el docente debe incluir en sus prácticas pedagógicas diferentes actividades lingüísticas que se derivan del contenido de la asignatura (Freeman y Freeman, 2008). Es necesario que en estas actividades se ejerciten las cuatro habilidades (escucha, habla, lectura y escritura) y que el eje central sea la temática de contenido en cuestión. Por ejemplo, si en biología se va a tratar el tema de la ecología, se podrían formular unas preguntas previas sobre el tema para que los estudiantes aporten sus ideas acerca de esto (habla); luego, se podría mostrar un video corto sobre el tema (escucha) con una discusión posterior sobre lo visto (habla), guiada por el profesor; para reforzar el contenido, se podría analizar un texto escrito (lectura). Finalmente, el docente podría asignar una reflexión que abarque el tema visto (escritura).

Para finalizar, es importante resaltar el trabajo colaborativo que debe existir entre los docentes de idioma y los de contenido como objetivo

deseable ya que está directamente ligado al desarrollo profesional. Este trabajo colaborativo tiene impacto positivo ya que hay una discusión colegiada entre los participantes, que trae como beneficio no solo su satisfacción profesional, sino también mejores logros académicos y de motivación para los estudiantes. Con este trabajo mutuo, los profesores pueden discutir elementos de contenido ligados a elementos de la lengua, lo que redundará en reflexiones a largo plazo acerca de los fundamentos, métodos y estrategias que empoderan a los participantes (Woodward, 1997). Finalmente, es importante tener sesiones de retroalimentación conjunta para que los docentes compartan sus experiencias y de esta manera ajusten las estrategias de enseñanza-aprendizaje, el material o el diseño que se utilizaron en el curso (Arismendi, Díaz y Salazar, 2008).

2.2 Selección y diseño de material de contenido

Rodríguez (2011) señala que hay casas editoriales que ofrecen textos que apoyan el enfoque basado en contenidos. No obstante, estos textos en ocasiones no brindan un contenido que se ajusta al contexto local y a las necesidades específicas de los estudiantes. Si se desea seleccionar un texto guía, se recomienda tener en cuenta los siguientes lineamientos (Rodríguez, 2011: 87):

- El texto debe traer un contenido académico que se relacione con el ambiente cultural de los estudiantes de idiomas.
- Los ejercicios deben ser graduales y de diferenciación para facilitar el aprendizaje del idioma.
- Debe tener objetivos claros de idioma y de contenido.
- El texto debe tener elementos que se ajusten al contexto.

Los docentes también pueden diseñar su propio material de contenido, que de alguna manera ha de seguir los lineamientos previamente mencionados. Para la creación de este material se recomienda, además, tener en cuenta los siguientes elementos:

- Debería tener imágenes llamativas que ilustren el tema a tratar.
- Es necesario que contenga ejercicios para activar el conocimiento previo, que aporte información nueva y que requiera de los estudiantes

un análisis para la aplicación en sus contextos (el docente podría guiarse por la rutina de ejercicios de “pre, durante y después”) (Lopera, 2003).

- Es importante que contenga ejercicios que fomenten la interacción: entre el texto y el estudiante, y entre los estudiantes mismos. La interacción debe ser una condición fundamental en los cursos de contenidos.
- El material a usar debe ser auténtico; se entiende por ello textos que no hayan sido producidos específicamente con propósitos de aprendizaje de idioma (Howard y Major, 2004: 106). El profesor, con su práctica pedagógica y con los ejercicios que diseñe, hace que el estudiante entre en contacto con el material de una manera didáctica.

Finalmente, es importante aclarar que el diseño de material es un recurso valioso debido a que involucra observación, reflexión, evaluación y producción, pero les toma mucho tiempo a los profesores. No obstante, cuando crean su propio material, los docentes evitan la imposición general de los textos guías y atienden las necesidades particulares de sus estudiantes.

2.3 Papel de los estudiantes

Los estudiantes deberían ver los cursos de contenido como un reto, el cual incluye aprender tanto los temas específicos de la asignatura como las estrategias del idioma. Este reto significa utilizar los conceptos del contenido procurando clasificar, ordenar y analizar la temática vista, mediante el idioma (como segunda lengua o lengua extranjera) como canal de comunicación. También, los estudiantes deberían presentar la información de contenido en una forma clara, precisa y organizada, que estimule la concientización formal de uso del idioma (se podría hablar del conocimiento metalingüístico del idioma, que incluye el reconocimiento de ideas principales, secundarias, conectores, entre otros). Asimismo, la participación de los estudiantes es importante para estimular su producción lingüística y para arriesgarse a comunicarse con sus interlocutores, aun sabiendo que se pueden cometer errores.

Otros retos del estudiante son:

- Perseverar. Ello implica trabajar con intensidad y de una manera continua para obtener resultados positivos. El aprendizaje de un

idioma y de un área específica requiere de una “inversión” de tiempo y esfuerzo por parte del estudiante (Brown, 1994).

- Actuar con autonomía. El estudiante debería consultar, por su propia cuenta, temáticas que expandan no solo el contenido sino también aspectos del idioma que considera que debe ampliar.
- Tomar conciencia de su aprendizaje, lo cual requiere de la aplicación de estrategias de aprendizaje que favorezcan su estilo cognitivo particular.
- Interactuar con el profesor, los compañeros y los materiales. Es importante que el estudiante solicite al profesor que le aclare alguna duda sobre el uso del idioma, o del contenido. También debe responder a las solicitudes de trabajo que formule el docente. Es necesario, además, que el alumno trabaje de manera colectiva, con sus compañeros, lo cual promueve la reflexión, discusión y profundización de la temática vista a través del idioma. Con relación al material, el estudiante debería tener la habilidad de entender y producir textos, por ejemplo mediante la aplicación de estrategias de reconocimiento o el uso de diccionarios para la producción.
- Pensar críticamente, lo que logra al relacionar, comparar y evaluar la información que se presenta para llegar a una posición razonada sobre la temática que se trata.

3. CONCLUSIONES

Los docentes que deseen trabajar con el enfoque basado en contenidos tienen la posibilidad de escoger uno o varios modelos, que se describieron previamente. Sin importar cuál se escoja, este modelo siempre deber tener como eje central un componente de desarrollo profesional, donde el profesor o el conjunto de profesores tengan la posibilidad de reflexionar, contextualizar y discutir elementos académicos que vayan en pro de facilitar el aprendizaje de los estudiantes. En esta nota en particular se recomienda el modelo reflexivo de desarrollo profesional, orientado a tres elementos importantes: las prácticas pedagógicas del profesor, la selección y el diseño de material de contenido y el papel de los estudiantes.

Tanto los docentes como los estudiantes tienen responsabilidades y retos cuando se trabaja con el enfoque basado en contenidos. Si estos dos actores cumplen con sus obligaciones, posiblemente habrá un aprendizaje visible no solo de contenido sino también de idioma. Finalmente, las

instituciones educativas deberían no solo favorecer este tipo de enfoques sino también proveer los recursos y la disponibilidad de tiempo (González y Sierra, 2008), para que los docentes puedan aplicar el enfoque basado en contenidos a través del modelo reflexivo de desarrollo profesional.

REFERENCIAS

- Arismendi, F., Díaz, C. y Salazar, N. (2008). Designing and implementing content-based courses in English with a non-language faculty at a public Colombian university. *Profile*, 10, 113-134.
- Black, P. J. y Wiliam, D. (1998). Inside the black box. Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan International* [publicación en línea], 80(2). Disponible: http://www.setda.org/toolkit/nltoolkit2006/data/Data_InsideBlackBox.pdf
- Brinton, D. M. (2003). Content-based instruction. En D. Nunan (coord.), *Practical English language teaching* (pp. 199-224). Nueva York: McGraw Hill.
- Brown, D. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Regents.
- Davies, S. (2003). Content based instruction in EFL contexts. *The Internet TESL Journal* [revista en línea], IX(2). Disponible: <http://iteslj.org/Articles/Davies-CBI.html>
- Diaz-Maggioli, G. (2003). Professional development for language teachers [artículo en línea]. Center for Applied Linguistics – CAL. Disponible: <http://www.cal.org/resources/digest/0303diaz.html>
- Freeman, D. (1998). *Doing teacher research: From inquiry to understanding*. Nueva York: Heinle & Heinle.
- Freeman, D. y Freeman, Y. (2007). *English language learners: The essential guide*. Nueva York: Scholastic.

- Freeman, D. y Freeman, Y. (2008). Enseñanza de lenguas a través de contenido académico (trad. J. M. Ocampo). *Revista Educación y Pedagogía*, XX(51), 97-110.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic.
- Gómez, E., Jiménez, J. y Lopera, S. (2011). University students' English language improvements through a content-based course. *How*, 18, 73-94.
- González, A. y Sierra, N. (2008). Retos y posibilidades de la enseñanza del inglés basada en contenidos en la educación superior: Visión de los docentes en una experiencia en Colombia. *Núcleo*, 25, 125-147.
- Hardman, M. (2009). *Developing a teacher's handbook for content-based instruction at Brigham Young University's English Language Center* (Tesis de maestría no publicada). Brigham Young University, Utah.
- Hernández, R., Baptista, P. y Fernández-Collado, C. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). México: McGraw-hill.
- Howard, J. y Major, J. (2004). Guidelines for designing effective English language teaching materials. *The TESOLANZ Journal*, 12, 50-58.
- Lopera, S. (2003). Useful ideas when taking songs to a class. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 8(14), 135-149.
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE - The European dimension: Action, trends and foresight potential* [documento en línea]. DG Education & Culture, European Commission. Disponible:http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/david_marshall-report.pdf
- Met, M. (1999). *Content-based instruction: Defining terms, making decisions* [documento en línea]. Washington, D.C.: The National Foreign Language Center. Disponible: <http://www.carla.umn.edu/cobaltt/modules/principles/decisions.html>

- Mohan, B. (1986). *Language and content*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Peachey, N. (2003). *Content-based instruction* [documento en línea]. Disponible: <http://www.teachingenglish.org.uk/articles/content-based-instruction>
- Pessoa, S., Hendry, H., Donato, R., Tucker, G. R. y Lee, H. (2007). Content-based instruction in the foreign language classroom: A discourse perspective. *Foreign Language Annals*, 40(1), 102-121.
- Richards, J. D. y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2a. ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodríguez, M. (2011). CLILL: Colombia leading into content language learning. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 16(28), 79-89.
- Wallace, M. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woodward, T. (1997). *Models and metaphors in language teacher training*. Cambridge: Cambridge University Press.