

Una experiencia de AICLE en los estudios de Magisterio de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mondragón

Pilar Sagasta, Begoña Pedrosa, Monika Madinabeitia,
Ainara Nazabal y Julia Barnes

Universidad Mondragón. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Resumen

El presente artículo se centra en la experiencia de AICLE desarrollada con el inglés en los planes de formación inicial del profesorado en un contexto de plurilingüismo aditivo en la Universidad Mondragón. En el mismo se describen las materias impartidas en dicho contexto y las estrategias de intervención más relevantes utilizadas por los docentes. Por último se recogen tanto el testimonio de los docentes como el de los alumnos en relación a aspectos relacionados con la metodología utilizada, estrategias de enseñanza-aprendizaje y percepciones en relación a la experiencia. Abogamos por una colaboración entre docentes y alumnos para que el aprendizaje en contextos AICLE sea significativo y promueva actitudes positivas tanto en docentes como alumnos.

Palabras clave: AICLE, plurilingüismo aditivo, estrategias de intervención, uso significativo de las lenguas.

Abstract

This paper focuses on a CLIL experience carried out with student teachers in a context of additive plurilingualism in Mondragón University. A description of the subjects is presented together with some of the instructional strategies used by the teachers involved in the project. Finally, students' and teachers' testimonies are collected in order to gain their perceptions on methodological aspects and instructional strategies and how they feel in connection to the experience. We conclude that a collaborative work between teachers and students is necessary so that CLIL experiences are meaningful and promote positive attitudes towards the foreign language learning and teaching.

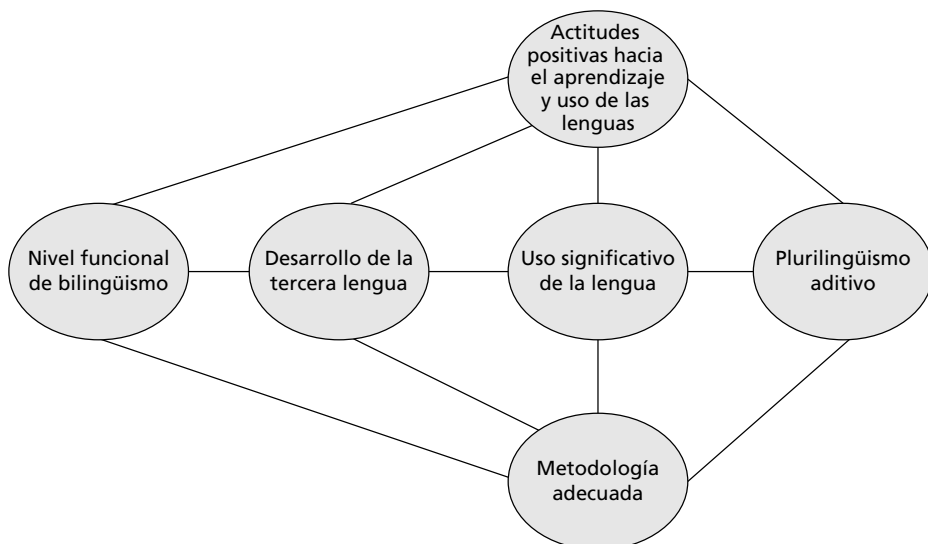
Key words: CLIL, additive plurilingualism, instructional strategies, meaningful use of language.

1. Contexto y modelo de plurilingüismo

La experiencia que aquí describimos forma parte del plan de desarrollo de plurilingüismo aditivo en los estudios de Magisterio de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mondragón. Y se implementa en las especialidades de educación infantil, educación especial y educación física, en los cursos primero y segundo de dichas titulaciones. En cada uno de dichos cursos se imparte una materia en lengua inglesa y, por lo tanto, los estudiantes trabajan conjuntamente contenidos curriculares y lengua inglesa (AICLE). Este es el segundo curso académico de experimentación con AICLE. Con anterioridad, el inglés se impartía como asignatura, pero la experiencia nos ha mostrado que trabajar la lengua únicamente como objeto de aprendizaje no fomenta un alto nivel de competencia comunicativa. Y tampoco contribuye al desarrollo de actitudes positivas hacia la lengua en cuestión, lo cual dificulta el aprendizaje y, consecuentemente, la labor docente. Es necesario que los estudiantes universitarios atribuyan sentido al aprendizaje de la lengua objeto y, por lo tanto, el uso significativo de la lengua en cuestión es un elemento clave que determina gran parte del éxito en este proceso de enseñanza-aprendizaje. Otro elemento igualmente importante en nuestro contexto ha sido la selección de los contenidos curriculares. Nos hemos planteado seleccionar contenidos que resulten interesantes a nuestros futuros maestros y maestras y, que además, los puedan relacionar de modo, más o menos, natural con la necesidad de trabajarlos a través de la lengua inglesa.

Pero, además, desarrollamos nuestra labor docente en un contexto donde conviven dos lenguas oficiales, el euskara y el castellano. El euskara, en relación al castellano, tiene una menor presencia, tanto en el ámbito social, como en el ámbito científico. De ahí la necesidad de plantearnos también, qué tipo de plurilingüismo deseamos para los futuros docentes; qué tipo de plurilingüismo puede ser significativo para docentes que desempeñarán su labor educativa en escuelas ubicadas en nuestra comunidad. Y hemos optado por un modelo de plurilingüismo aditivo representado en la figura que presentamos a continuación.

Figura 1. Bases del modelo de plurilingüismo aditivo implementado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mondragón



La investigació desenvolupada en el àmbit de la educació bilingüe ha demostrat que el nivell de bilingüisme és una variable important en el desenvolup de la tercera llengua. A major nivell de bilingüisme, millors resultats en el aprenentatge de una tercera llengua (Cenoz 1991; Lasagabaster 1998; Sagasta Errasti 2002). Igualment se ha demostrat que les actituds cap a les llengües influeixen en els resultats obtinguts pels aprenentis i, a més, que l'influència és major quan es tracta d'una llengua amb menor presència social (Sagasta Errasti 2002). La investigació ha posat de relleu, a més, que el desenvolup de la competència comunicativa és millor quan la llengua s'utilitza per vehicular continguts curriculars (Genesee 1987; ISEI-IVEI 2004). La llengua en el currículum, simplement com a objecte d'aprenentatge, produeix resultats poc satisfactoris. Sin embargo, és important implementar una metodologia adequada per que els estudiants desenvolupin al mateix temps competències relacionades amb les àrees de coneixement i amb la llengua en qüestió (Laplante 2004).

I és aquest model que estem implementant a la Facultat de Humanitats i Ciències de l'Educació. En el currículum, la majoria de les matèries s'vehicular a través del euskara. Sin embargo, gran part de la documentació que els estudiants utilitzen a lo llarg de la titulació està redactada en castellà. El castellà, a més, és llengua objecte d'aprenentatge i en llengua anglesa, com a afirmàvem en un principi i, com veurem a continuació, treballam dos matèries curriculars. En el context social de la vida universitària, la llengua de comunicació és, en general, el euskara, ja que en l'entorn social més ampli les possibilitats d'ús de dicha llengua, davant el castellà, són menors. Per altra part, els estudiants tenen, a més, la possibilitat de realitzar part de els seus estudis en diferents països europeus i, a més, poden desenvolupar algunes de les seves pràctiques en països de parla anglesa i en diferents països de Sudamèrica.

2. Descripció de les matèries

Com ja s'ha senyalat anteriorment, és necessari que els alumnes atribueixin sentit al procés d'aprenentatge de la llengua anglesa. És important que relacionin aquest aprenentatge amb el seu perfil professional, és a dir, ¿qué tipus de continguts hem de treballar per preparar a aquests futurs professionals i per què en llengua anglesa? Per tant, hem seleccionat continguts que possibilitin un major coneixement dels països que conformen Europa i de les possibilitats de mobilitat actuals. Pensem que aquests futurs professionals s'han de situar en Europa i en el món global, ja sia l'objecte d'estudiar en altres països o de col·laborar en futurs projectes.

Aquest tipus de continguts s' treballen a lo llarg de dos anys en sessions de dues hores setmanals. La matèria de primer curs denominada *Europe in English: Education in Europe*, està relacionada amb els països que componen la Unió Europea i els sistemes d'educació en aquests països. En el primer trimestre, els alumnes enriqueixen els seus coneixements en relació amb aquests països en els aspectes econòmics, culturals o lingüístics. I, a més, comparteixen i enriqueixen els coneixements que posseeixen de seu propi país. En el segon trimestre, la seqüència denominada *Education in Europe* té com a objectius els següents continguts: conèixer els diferents sistemes educatius de països europeus i comparar i contrastar aquests sistemes amb el sistema educatiu basc. S'analitza el sistema educatiu basc (cicles, funcionament escolar, models...) i també s'presenten altres models, com el sistema educatiu del país de Gal·les. En lo que se refereix als objectius de llengua, s' treballen alguns aspectes necessaris per a realitzar les tasques: les característiques dels textos expositius o aspectes relacionats amb la cohesió i coherència dels textos.

En la materia de segundo curso, denominada *Europe in English: Education without borders*, los alumnos se familiarizan con algunas de las políticas europeas relacionadas con la educación plurilingüe y las posibilidades de movilidad para alumnos y docentes. Una vez se han familiarizado con dichas políticas, los alumnos simulan la solicitud de una estancia académica en un país europeo y aprenden a elaborar la documentación pertinente: una solicitud, un *currículum vitae* y una carta solicitando información en relación a una estancia y a cursos a los que pueden matricularse en dicha universidad. En esta materia los alumnos también se preparan, asimismo, para diseñar distintas actividades enfocadas al aprendizaje del inglés dirigidas a grupos de diferentes edades. Para ello trabajan contenidos relacionados con las características de los diferentes grupos de edad y, de este modo, aprenden a describir las actividades diseñadas en función de la edad de los alumnos.

En el segundo cuatrimestre los alumnos trabajan contenidos relacionados con su especialidad (educación física, educación especial o educación infantil). Para ello se trabajan diferentes textos especializados donde se familiarizan con el léxico de su propia especialidad. Además, también tienen la oportunidad de conocer algunas de las publicaciones, revistas especializadas, relacionadas con el ámbito educativo y la enseñanza de la lengua inglesa.

Todos los contenidos que hemos descrito se organizan a partir base de un proyecto que los alumnos deben desarrollar a lo largo de cada cuatrimestre. Y estos son algunos ejemplos: *a)* elaboración de un poster donde se representen las características económicas, culturales y lingüísticas de un país que conforma la Unión Europea y presentación de dichos contenidos en calidad de experto al grupo-clase; *b)* diseño de un informe cuyo objetivo es dar a conocer el sistema educativo de un país europeo y presentación del mismo en calidad de experto al grupo-clase. En el siguiente apartado, aportaremos más detalles en relación a estos proyectos.

En lo que respecta a la evaluación, se consideran las diferentes tareas grupales e individuales que realizan los estudiantes, el proyecto escrito, la presentación oral y el examen final, donde se evalúan tanto los contenidos relacionados con los países de la Unión Europea como los aspectos lingüísticos trabajados en clase en relación a estos contenidos. También hay que señalar que el proceso de aprendizaje es igual de importante que el producto final.

3. Estrategias de intervención

Cualquier experiencia AICLE, en cuanto a proceso de enseñanza-aprendizaje se refiere, debe ser situada en un contexto determinado. Debe explicitar, asimismo, las estrategias pedagógicas utilizadas que contribuirán al éxito de la experiencia en cuestión. Por lo tanto, he aquí algunas de las estrategias que hemos seleccionado para nuestro contexto: contextualización y justificación de los objetivos de aprendizaje, tutorización entre iguales con diferentes niveles de competencia lingüística y desarrollo de proyectos cooperativos.

3.1. Contextualización y justificación de los objetivos de aprendizaje

Al inicio y a lo largo de toda la secuencia didáctica compartimos con los alumnos qué vamos a aprender, por qué, qué relación tienen dichos contenidos con su formación, cómo lo vamos a aprender y durante cuánto tiempo. Pensamos que esta estrategia que utilizamos es importante para que los alumnos atribuyan sentido al objeto y proceso de aprendizaje. Además, esto les permite tomar mayor protagonismo en su propio proceso. Como señala Laplante (2004), plantear el

aprendizaje de un modo proactivo ayuda a que los estudiantes puedan identificar ellos mismos sus propias necesidades lingüísticas.

Los aprendices deben saber en todo momento qué es lo que están haciendo y para qué (Short 1991; Coelho 2004). Compartir esta información con los estudiantes es una estrategia discursiva clave en el aula y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente (facilitador) debe asegurarse de que los estudiantes saben y conocen en todo momento lo que hacen y también debe incitar a los estudiantes a que reflexionen sobre ello: qué estoy realizando ahora mismo, para qué, qué objetivos hay detrás de estas tareas y qué relación tienen con el proyecto que se ha de llevar a cabo. Provocar esta reflexión ayuda a contextualizar las tareas de aprendizaje y a dotar de sentido al proceso de enseñanza-aprendizaje, como señalábamos anteriormente. También es importante que el estudiante pueda compartir y socializar, tanto con sus compañeros como con el profesor, lo que está aprendiendo. Es necesario que los alumnos comprendan que son ellos los protagonistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Short 1991). Y este es precisamente uno de los pilares de nuestro proyecto. Conceder este protagonismo al aprendiz y considerar el proceso y no solo el producto final; enseñar a los aprendices a **aprender a aprender** y motivarles a lo largo de todo el proceso. Como bien señala Coyle:

CLIL can and does raise learner linguistic competence and confidence; Raise teacher and learner expectations; develop risk-taking and problem solving skills (...) motivate and encourage student independence (...) develop language skill (...) generate positive attitude (Coyle 2007: 548).

Para ello es fundamental que el aprendiz se familiarice con las herramientas necesarias que le ayuden a organizar y dirigir su propio proceso de aprendizaje. En nuestra experiencia de AICLE hemos sistematizado el uso de actas (*project minute*), que sirven para gestionar las tareas y responsabilidades del grupo a lo largo del proceso. En estas actas se refleja quién participa y asume responsabilidades en el proyecto, qué tipo de dificultades han surgido a la hora de realizar una tarea determinada y qué han hecho para superar las dificultades. Esta herramienta no solo es efectiva para hacer reflexionar al estudiante sobre su proceso de aprendizaje, sino que además le ayuda a llevar a cabo su trabajo, de un modo más responsable y, al mismo tiempo, más autónomo. Hay que tener en cuenta que estamos preparando a futuros profesionales de la educación, profesionales que deben aprender de forma autónoma y responsable.

Otro aspecto relevante que hay que considerar a la hora de socializar los objetivos y los procesos de aprendizaje con los aprendices es el punto de partida de sus conocimientos y su competencia en lengua extranjera: qué saben sobre el tema, qué vocabulario dominan en relación con el tema, qué estrategias utilizan para escribir, qué dificultades tienen para comunicarse ante la tarea que han de realizar y qué retos se plantean al mismo tiempo. A partir de ahí comenzarán a construir nuevos conocimientos y a plantearse retos de cara a su aprendizaje. Uno de los principios en la enseñanza de una lengua extranjera por mediación de contenidos curriculares se recoge en el marco de las 4Cs (*4Cs framework*) de Coyle, que hace referencia a que los estudiantes deben construir sus propios conocimientos y deben desarrollar habilidades que sean relevantes y apropiadas para ellos en todo momento (Coyle 2007: 550). Además, hay que tener en cuenta que muchos de los aprendices provienen de experiencias muy variadas en relación con su aprendizaje de la lengua extranjera y que muestran diferentes actitudes hacia la misma (Pedrosa 2008).

Una última cuestión importante para afrontar esos retos que se plantean es conceder tiempo al aprendiz para procesar la información que se le proporciona. El inglés no es una lengua que utilicen a diario; necesitan procesar la información y compartir sus dudas en grupo. De hecho, trabajar en grupos les ayudará a hacer frente a este tipo de dificultades.

3.2. Tutorización entre iguales con diferentes niveles de competencia

Los alumnos trabajan en grupos pequeños a lo largo de todo el curso académico y los grupos están conformados por personas con diferentes niveles en lo que se refiere a su competencia comunicativa. Esta estrategia beneficia a todos los alumnos; los alumnos con un mayor nivel de competencia adquieren el rol de docentes y, a lo largo del proceso, desarrollan estrategias de comunicación y un mayor conocimiento acerca de la materia. Los alumnos con un menor nivel de competencia comunicativa fortalecen su sentimiento de pertenencia al grupo, lo cual les motiva a aprender mejor.

Los alumnos con una mayor competencia deben ser conscientes en todo momento de qué papel desempeñan en el grupo. Ser conscientes de que en un futuro serán profesionales de la educación y adquirir este tipo de roles tiene importancia en su formación. El rol del *peer tutor* (Short 1991; Gibbons 2002; Coelho 2004) ayuda a fomentar la colaboración en los trabajos grupales. Los estudiantes que entran en este tipo de dinámicas adquieren el papel de dinamizadores de grupo. Plantean preguntas y lideran el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del grupo. Se esfuerzan también en desarrollar estrategias de comunicación eficaces para ayudar a los aprendices con una menor competencia. Para ello, es necesario identificar a estos estudiantes desde el comienzo y concienciarles de su rol y de la importancia que este tiene para el buen funcionamiento del grupo y para el desarrollo del proyecto a realizar. Al objeto de identificar los diferentes niveles de competencia, se realiza una prueba al inicio de curso (*placement test*) donde se evalúa la comprensión y expresión escrita.

Entre las estrategias que intercambian los estudiantes en los grupos se encuentra la evaluación entre grupos, después de realizar determinadas tareas. Por ejemplo, al finalizar el proyecto cada grupo debe crear un cuestionario donde se recogen los contenidos más significativos de su proyecto y de la presentación del mismo. Esta no es solo una buena estrategia para poner a prueba los conocimientos que van desarrollando los estudiantes, sino también una manera de ayudar al resto a interiorizar mejor lo que se expone y comparte. Por un lado, el grupo que prepara el cuestionario se asegura de que comprende y entiende los contenidos que maneja y, por el otro, estos cuestionarios son herramientas de aprendizaje que facilitan el mismo al resto de grupos. Finalmente, se ha de subrayar que preparar este tipo de tareas también les enseña y prepara en aspectos didáctico-pedagógicos dentro de su proceso de aprendizaje, ya que trabajamos con futuros formadores y educadores.

3.3. Desarrollo de proyectos cooperativos

Otras de las estrategias clave en nuestra experiencia de AICLE es la realización de proyectos cooperativos (Coelho 2004). El grupo-clase trabaja en pequeños grupos organizados y cada uno de ellos desarrolla un proyecto que es interdependiente con respecto al resto de los proyectos. Todos los grupos necesitan el trabajo desarrollado por los diferentes grupos para adquirir una perspectiva global de la materia que se trabaja. Esta estrategia fomenta la responsabilidad de los grupos hacia el grupo-clase y dota de protagonismo a cada uno de los mismos.

Entre las características del aprendizaje cooperativo hemos adoptado algunas de las señaladas por Johnson y Johnson (2002), como la existencia de una interdependencia positiva que tiene que ser percibida por los otros grupos, la interacción entre los miembros del grupo que les facilitará el aprendizaje, la responsabilidad para llevar a cabo los objetivos, y el uso de estrategias grupales e interpersonales para solucionar problemas.

Para que estos grupos funcionen y sean efectivos, los estudiantes deben entender la importancia que tiene su responsabilidad en el proyecto. Deben comprender que el trabajo que se realiza

en cada grupo es válido y necesario para el resto de la clase. La clase se plantea como una pequeña comunidad donde todo grupo es imprescindible para el éxito final. Esta conciencia también incide en la motivación de los estudiantes. Como bien señala Van Lier, hay que permitir que «los aprendices sean las personas perceptivas, pensantes, activas e interactivas que tienen derecho a ser» (Van Lier 2002: 52). Teniendo en cuenta que estamos trabajando contenidos, los participantes de cada grupo tienen una gran responsabilidad para que el proyecto se lleve a cabo y se logren los objetivos. Cada grupo se especializa en un aspecto o tema (un país, un sistema educativo determinado...). De este modo se crea una interdependencia positiva (Monereo y Durán 2001), ya que el éxito de cada grupo depende del grupo-clase en su conjunto. En lo que se refiere a destrezas comunicativas, los aprendices tienen la oportunidad de trabajar la comprensión escrita (a la hora de sintetizar información relevante para el proyecto), la comprensión y expresión oral (por ejemplo, al preparar las presentaciones y ejecutarlas) o la expresión escrita (anotando y estructurando sus ideas para las diferentes secciones del proyecto). La función del profesor es dinamizar a los grupos y asesorar a lo largo del proceso.

Finalmente, el proyecto cooperativo también sirve para trabajar competencias generales como la comunicación eficaz, ya que deben solucionar conflictos y buscar estrategias comunicativas para seguir adelante y hacerse entender. Para poder tomar decisiones los aprendices tienen que interactuar, es decir, existe una necesidad comunicativa determinada (Oxford 1997); los estudiantes se ven inmersos en un contexto de aprendizaje donde el tipo de tareas que se realiza incita a la interacción entre los participantes para poder ejecutar con éxito los objetivos marcados. Todo este proceso queda recogido en las actas (*Project minute*) que van escribiendo en las sesiones de trabajo en grupo, como ya lo comentábamos anteriormente.

Para finalizar, cabe destacar que el aprendizaje cooperativo funciona como una herramienta que facilita el aprendizaje de contenidos académicos y lingüísticos; una herramienta que facilita la interacción social de los aprendices y también una herramienta para la didáctica de la lengua, ya que ayuda al profesor a mejorar y a reflexionar sobre su práctica docente.

4. Testimonio de los alumnos

Para valorar y evaluar los resultados obtenidos en nuestra experiencia de AICLE, se preparó conjuntamente un cuestionario para los aprendices que participan en dicha experiencia. Este cuestionario se pasó solo entre alumnos del primer curso de magisterio, en las especialidades anteriormente mencionadas. La razón para valorar solo la respuesta de los estudiantes de primero fue que era la primera vez que estos funcionaban con esta metodología, lo cual se contempló como una opción para poder valorar las reacciones de los estudiantes ante esta experiencia.

La muestra constaba de 107 alumnos, 66 chicas y 41 chicos, pertenecientes a cuatro aulas diferentes. A pesar de que el cuatrimestre terminaba en febrero, el cuestionario se pasó justo antes de las vacaciones de Navidad. Pensamos que esperar hasta el final del primer cuatrimestre podría condicionar las respuestas de los alumnos por el inciso de las vacaciones y porque febrero suele ser para ellos un mes estresante a causa de los exámenes.

El cuestionario constaba de cuatro preguntas. Las preguntas formuladas fueron:

1. ¿Qué estás aprendiendo?
2. ¿Cómo estás aprendiendo?
3. Menciona tres actividades que te hayan gustado más y justifica tu respuesta
4. ¿Cómo te sientes?

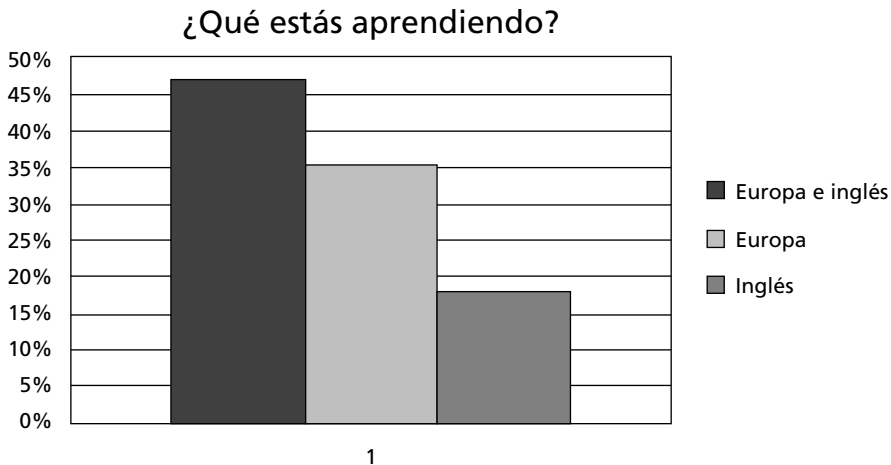
Como se puede apreciar, las preguntas fueron formuladas de manera abierta para así evitar cualquier tipo de influencia o incidencia en las respuestas de los estudiantes.

La primera pregunta se planteó para poder analizar el grado de consciencia de los estudiantes hacia el objeto de aprendizaje. Para ello clasificamos sus respuestas en tres categorías diferentes.

1. Lengua extranjera y contenido curricular
2. Contenido curricular
3. Lengua extranjera

Esta clasificación fue el barómetro para medir hasta qué punto son nuestros alumnos conscientes de su aprendizaje AICLE. Tal y como podemos observar en la figura 2, casi la mitad de los alumnos muestran ser conscientes de ello, ya que perciben que están aprendiendo tanto lengua extranjera como contenido curricular, es decir, inglés y contenidos relacionados con Europa.

Figura 2. Respuestas de los estudiantes en relación con el objeto de aprendizaje



En cuanto a las respuestas a la pregunta de cómo están aprendiendo, nuestro objetivo era comprobar si los alumnos eran conscientes de la metodología basada en proyectos cooperativos y en las competencias transversales anteriormente citadas que están adquiriendo de ese modo. Gran parte de los alumnos reflejan ser conscientes de su trabajo en grupo y muchos se pronuncian de manera favorable hacia esta forma de funcionar. El criterio de que los grupos sean heterogéneos con respecto a la competencia lingüística de los aprendices es considerado como un factor favorable por los mismos a la hora de llevar a cabo sus tareas y trabajos. Se concibe como una manera de reforzar conocimientos a través de la estrategia de aprendizaje *peer tutoring* que se ha mencionado antes. Otro de los aspectos positivos que resaltan los alumnos es el de sentirse mucho más cómodos y más seguros al trabajar de dicha forma. Por consiguiente, podemos concluir que los proyectos cooperativos sirven para que los alumnos sientan mayor confianza en sí mismos y no estén intimidados por las exigencias de la materia, sobre todo respecto a la lengua. Algunos alumnos valoraron positivamente el hecho de activar de manera práctica su inglés a través de presentaciones, trabajos en grupo, recogida y selección de información, y elaboración de textos/proyectos. También se manifiestan satisfechos con la posibilidad de tener mayor protagonismo en su proce-

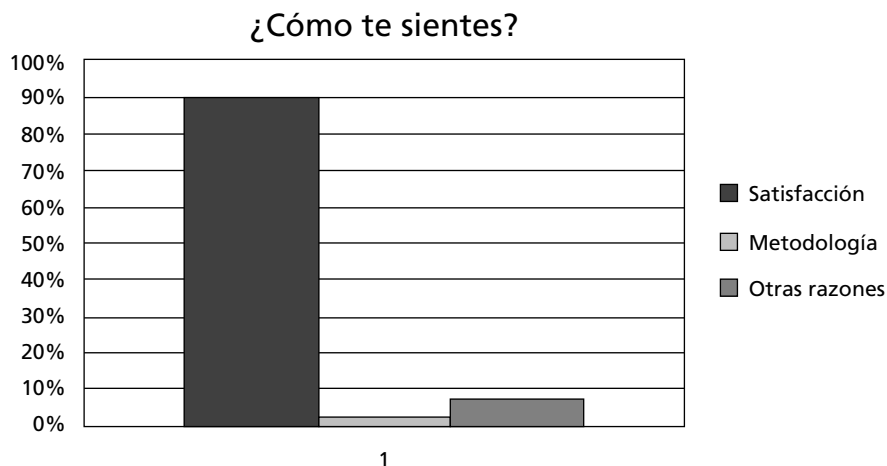
so de aprendizaje. De todas formas, unos pocos alumnos se muestran a favor de una metodología tradicional —concebida como la metodología donde se utiliza un libro de texto, el docente aparece como el agente con mayor protagonismo y donde se trabaja la lengua *per se*. A continuación recogemos varias citas para ilustrar las opiniones de los alumnos sobre cómo están aprendiendo. Dichas citas fueron escritas originalmente en vasco y han sido traducidas al castellano:

- M19 – «De una manera práctica, mediante diferentes ejercicios y trabajos en grupo»
- J9 – «A través de trabajo en grupo. A decir verdad, el inglés no era muy de mi agrado, pero aprender de esta manera me está gustando»
- M21 – «...El recurso que utilizamos con mayor frecuencia para la búsqueda de información y la elaboración de proyectos es el ordenador»
- J13 – «Tengo la sensación de no estar aprendiendo mucho. De todas formas, creo que estoy cogiendo soltura. Personalmente, prefiero el método tradicional para aprender inglés»
- J14 – «Estoy aprendiendo sin darme cuenta»
- B5 – «...Es muy importante que cada uno sea responsable hacia sí mismo y hacia su grupo»

En cuanto a la tercera pregunta que se les hizo a los estudiantes sobre qué tres actividades les habían gustado más, las que con mayor frecuencia se han recogido han sido las de escribir sobre un personaje vasco famoso y una ciudad vasca; la del monográfico sobre la Unión Europea y la del monográfico sobre un país perteneciente a la Unión Europea. Algunos alumnos valoran positivamente la posibilidad de aprender sobre nuestra propia cultura al mismo tiempo que analizan la de otros países europeos. Otros muestran su sorpresa al descubrir que países como Rumania tienen muchos aspectos interesantes y atractivos de los que no se habían percatado hasta ahora, lo cual se puede interpretar como una forma de trabajar otro tipo de valores transversales a través de esta materia. También hay quien valora de manera positiva el hacer murales y socializar los resultados de sus trabajos con los demás a través de presentaciones. Hemos querido recoger de nuevo las voces de nuestros alumnos para mostrar sus opiniones sobre las actividades que han sido más de su agrado:

- J8 – «El mural sobre Europa, ya que he aprendido muchas cosas que antes no sabía»
- B7 – «Ver las presentaciones de otros compañeros de clase»
- A18 – «Describir una ciudad vasca, puesto que antes de aprender sobre otros países europeos es conveniente conocer nuestro propio país»
- B10 – «Exponer delante de los compañeros, porque nos ayuda a mejorar nuestro inglés y adquirir soltura a la hora de hablar ante un público»
- J12 – «No creía que hubiera cosas tan interesantes en Rumania»

En referencia a cómo se sienten los alumnos, que es lo que se les preguntó finalmente, la gran mayoría se muestra satisfecha con la experiencia de AICLE, tal y como se refleja en la figura 3. Algunos afirman sentirse cómodos y motivados hacia la materia. Otros mencionan el trabajo en grupo como aspecto favorable, mientras que otros resaltan su protagonismo en su proceso de aprendizaje, como un factor positivo. De todas formas, de nuevo, hemos detectado un pequeño porcentaje de alumnos, como se puede apreciar en la figura 3, que no se sienten cómodos con esta experiencia AICLE y se manifiestan a favor del método tradicional de aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Otro pequeño porcentaje de alumnos expresa no sentirse a gusto en nuestro proyecto AICLE. Las razones más frecuentes son que su nivel de inglés no es lo suficientemente alto como para poder trabajar de esta forma; que el contenido, Europa, no les resulta significativo, y, por último, que tienen la sensación de no estar aprendiendo inglés.

Figura 3. Respuestas de los estudiantes en relación con su satisfacción

5. Testimonio de los docentes

También necesitábamos evaluar y valorar nuestro desempeño como docentes en esta experiencia de AICLE y, por lo tanto, diseñamos un cuestionario que nos sirviera como instrumento para reflexionar y compartir nuestra representación en relación a este proyecto de innovación. Formulamos cuatro preguntas abiertas, de modo que pudiéramos expresar nuestro pensamiento libremente. Confiábamos, asimismo, en poder contrastar nuestra representación del proyecto con la que expresaran los estudiantes en su cuestionario. En cuanto a la temporización, docentes y estudiantes respondimos al cuestionario durante la misma semana del mes de diciembre. Estas son las preguntas que nos sirvieron de guía para la reflexión:

1. ¿Qué crees que están aprendiendo los alumnos?
2. ¿Qué estrategias de aprendizaje estás utilizando para que los alumnos aprendan?
3. ¿Cuáles son tus retos?
4. ¿Cómo te sientes impartiendo esta materia?

Al analizar nuestras respuestas, nos dimos cuenta de que las cuatro docentes estamos de acuerdo en muchos de los aspectos investigados. Como respuesta a qué es lo que están aprendiendo los alumnos, coincidimos en que estamos desarrollando una experiencia AICLE, donde los alumnos están aprendiendo sobre distintos aspectos de Europa y están desarrollando su conocimiento sobre otras culturas a través del uso de la lengua inglesa. Además de estar adquiriendo diferentes competencias lingüísticas, también creemos que los alumnos están integrando diversas estrategias de aprendizaje, como por ejemplo, saber buscar y seleccionar la información adecuada, saber hacer uso de los diferentes recursos tecnológicos, etc. Esta representación en relación a los aprendizajes de los estudiantes coincide, en gran parte, con la representación que los mismos muestran a través de los datos recogidos y a los que nos hemos referido en el apartado anterior, al dar cuenta de los resultados arrojados por las preguntas 1 y 3 en el cuestionario de los alumnos.

Así como los alumnos hicieron hincapié en la metodología basada en grupos cooperativos, las

docentes también creemos que esta es una de las estrategias de intervención que estamos utilizando como herramienta para que los alumnos aprendan. Estamos de acuerdo en que el trabajo cooperativo es una de las claves para el funcionamiento de nuestro proyecto, puesto que trabajar así permite a los alumnos adquirir competencia lingüística en lengua inglesa y competencias en relación a los contenidos curriculares en cuestión. Es, además, una manera de potenciar su responsabilidad como miembro de un grupo. Otro aspecto que hemos destacado en nuestra reflexión ha sido el desarrollo de la autonomía de los estudiantes. Queremos que nuestros alumnos sepan funcionar de forma autónoma y que sean responsables y protagonistas de su proceso de aprendizaje individual y grupal.

En lo que se refiere a la tercera pregunta, las profesoras mencionamos varios retos a los que hacer frente en el futuro. Tal y como hemos mencionado anteriormente, el 90 % del alumnado se encuentra satisfecho con esta experiencia AICLE; así pues, nuestro mayor reto será mantener o incluso aumentar este nivel de motivación. Otro de los retos que observamos es la necesidad de hacer que los alumnos reflexionen sobre su propio rol como aprendices, es decir, que en todo momento sean conscientes de qué es lo que están haciendo y para qué. Únicamente de este modo, conseguiremos que los alumnos atribuyan sentido a lo que están aprendiendo, adquieran un mayor protagonismo, y al mismo tiempo, desarrollen una mayor autonomía para gestionar su propio proceso de aprendizaje.

En cuanto a la cuarta y última pregunta acerca de los sentimientos que este proyecto ha suscitado entre las profesoras, todas recalcamos nuestra satisfacción y mencionamos el trabajo en grupo como principal fuente de dicha satisfacción. También coincidimos en la necesidad de disponer de más tiempo para reflexionar sobre esta experiencia de innovación docente que estamos desarrollando.

6. Conclusiones

Esta reflexión que hemos llevado a cabo en relación con la experiencia AICLE que acabamos de describir nos ha ayudado a extraer una serie de conclusiones que nos gustaría compartir.

Es necesario situar las experiencias AICLE en el contexto en el que se desarrollan para que sean significativas, y es, asimismo, necesario situarlas en un proyecto lingüístico gestionado desde una perspectiva integral. En nuestro caso, como ya hemos afirmado al principio, la experiencia AICLE responde al reto de desarrollo de plurilingüismo aditivo a través del currículum y de la vida universitaria. Es decir, nos hemos planteado las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de plurilingüismo queremos fomentar y por qué?

También queremos destacar que es igualmente importante la selección de contenidos curriculares a trabajar a través de una lengua determinada. Se debe responder a las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de contenidos curriculares, en qué lengua y por qué?

Otro aspecto que nos gustaría resaltar es la necesidad de estrategias de intervención adecuadas para desarrollar experiencias AICLE. Por lo tanto, hay que formularse preguntas: ¿qué estrategias de intervención nos ayudarán a desarrollar esta experiencia con éxito?

Por otra parte, gran parte del éxito de estos proyectos de innovación docente radica en posibilitar la participación de todos los agentes que participan en los mismos. En nuestro caso, y como docentes que somos, intentamos trabajar conjuntamente con los alumnos, que a su vez, son futuros docentes, indagamos, les formulamos preguntas, analizamos los resultados para después reflexionar con ellos y negociar mejoras.

Finalmente, queremos destacar la importancia como docentes de trabajar en equipo, reflexionar sobre nuestra intervención, resolver conjuntamente las dudas, formularnos preguntas y escribir acerca de la experiencia. Es este un proceso que nos está ayudando a comprender mejor esta experiencia de innovación docente y abordarla con una mayor profesionalidad.

7. Bibliografía

- CENOZ, M^a A. (1991). *Enseñanza-aprendizaje del inglés como L2 o L3*. Tesis doctorales. Universidad del País Vasco. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- COELHO, E. (2004). *Adding English: a guide to teaching in Multilingual Classrooms*. Toronto: Pipin English.
- COYLE, D. (2007). Content and language integrated learning: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543–562.
- GENESE, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of Immersion and bilingual education*. Cambridge, MA: Newbury House.
- GIBBONS, P. (2002). *Scaffolding Language/Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- ISEI-IVEI (2004). *Las lenguas y su aprendizaje en el sistema educativo vasco. Educación Primaria*. Bilbao: ISEI-IVEI.
- JOHNSON, D.; JOHNSON, R. (2002). *Cooperative Learning. Research works: how cooperative learning works*. [Documento de Internet disponible <http://cehd.umn.edu/pubs/researchworks/coop-learning.html>. Último acceso: 01/03/2009].
- LAPLANTE, B. (2004). Apprendre à parler sciences en immersion: implications pour les autres matières. *Cap al plurilingüisme des de l'ensenyament aprenentatge de la segona llengua*. III Jornades Institut Europeu de programes d'Immersion. Barcelona.
- LASAGABASTER, D. (1998). *Creatividad y conciencia metalingüística: incidencia en el aprendizaje del inglés como L3*. Serie Tesis Doctorales. Universidad del País Vasco. Departamento de Filología Inglesa y Alemana.
- MONEREO, C.; DURÁN, D. (2001). *Entramados. Métodos de enseñanza cooperativa y colaborativa*. Barcelona. Edebé.
- OXFORD, R. (1997). Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom. *The Modern Language Journal* 81: 443-456.
- PEDROSA, M. B. (2008). *El efecto Pygmalion: un estudio del componente actitudinal entre profesorado en formación*. Trabajo sin publicar.
- SAGASTA ERRASTI, M. P. (2002). *La producción escrita en euskara, castellano e inglés*. Serie Tesis Doctorales. Universidad del País Vasco. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- SHORT, D. J. (1991). *How to integrate language and content instruction. A training manual*. Center for Applied Linguistics: Washington.
- VAN LIER, L. (2002). La relación entre concienciación, interacción y aprendizaje de lenguas. En J.M. Cots y L. Nussbaum, eds., *Pensar en lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Milenio. 33-53.