

Título: Aspectos a considerar para la puesta en marcha de un proyecto de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras o *Content and Language Integrated Learning*

Autor: Juan Carlos Araujo Portugal

Escuela Oficial de Idiomas de Burgos, España

Licenciado en Filología Inglesa y Licenciado en Humanidades

MA. Máster en Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza y Tratamiento de Lenguas

Profesor de inglés de la Escuela Oficial de Idiomas de Burgos, España

juancarlos.araujo@yahoo.es, jcaraujo@educa.jcyl.es

Recibido abril 2015 – Aprobado junio 2015

Resumen

Este artículo presta atención a diferentes aspectos que hay que tener presentes cuando un centro educativo desea poner en marcha un proyecto de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) o *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). Para ello, en un primer momento se revisan las características principales de la metodología AICLE, para a continuación comentar algunas experiencias que se han llevado a cabo en algunos países europeos en este sentido. Seguidamente, se señalan algunas razones que justificarían la participación de un centro educativo en este tipo de proyectos. Finalmente, se sugieren una serie de características que debería tener en consideración cualquier centro que se quiera convertir en un centro bilingüe a través de un proyecto AICLE.

Palabras clave: AICLE – bilingüe – características – experiencias – proyecto

Title: Aspects to be considered for putting into practice a project of integrated learning, of contents and foreign languages or *Content and Language Integrated Learning*

Author: Juan Carlos Araujo Portugal

State Language School of Burgos, Spain

BA in English Studies and BA in Humanities

MA in Information and Communications Technology for Language Teaching and Language Processing

English teacher at the Escuela Oficial de Idiomas (State Language School)
of Burgos, Spain

E mail: juancarlos.araujo@yahoo.es, jcaraujo@educa.jcyl.es

Abstract

This article pays attention to diverse aspects that must be taken into account when a school wants to start a Content and Language Integrated Learning (CLIL) project. To do so, firstly the main characteristics of the CLIL methodology are revised. Then, some of the experiences carried out in this sense in some European countries are mentioned. After that, some of the reasons which would justify taking part in this kind of project are highlighted. Finally, a number of characteristics that any school wishing to become a bilingual school through a CLIL project should take into consideration are suggested.

Key words: CLIL – bilingual – characteristics – experiences – project

Introducción

En la actualidad los programas y centros de educación bilingüe gozan de gran aceptación por parte de todos los integrantes de la comunidad educativa. El concepto de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) o *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) engloba cualquier actividad donde una lengua extranjera se emplea como herramienta para el aprendizaje de una asignatura de carácter no lingüístico, donde tanto el idioma extranjero como la asignatura adquieren una relevancia similar (Marsh, 2002: 5).

Esta metodología forma un continuo donde la lengua extranjera y la materia o disciplina no lingüística tienen la misma importancia, sin preponderancia de una sobre la otra. Lo que la diferencia de otras metodologías es la integración de la lengua extranjera y la asignatura no lingüística. Algo que es importante establecer en este tipo de enfoque es el nivel del idioma extranjero que utilizar en las clases, que debe ser el adecuado para los alumnos a los que va dirigido (Marsh y Langé, 2000: 12).

El AICLE o CLIL es un concepto de enseñanza-aprendizaje que abarca a todos los niveles educativos desde la educación primaria a la enseñanza de adultos, con una carga lectiva variable que puede oscilar desde unas pocas horas semanales a cursos intensivos que se desarrollan a lo largo de varios meses (Coyle, 2006).

Esta autora también señala que el AICLE es flexible y dinámico donde tanto las unidades como las asignaturas están integradas de tal modo que buscan proporcionar un valor educativo añadido a un conjunto de alumnos lo más amplio posible. De igual modo, supone aprender a utilizar la lengua extranjera de forma adecuada mientras se emplea para aprender de forma efectiva.

La mayoría de programas o proyectos AICLE conllevan el empleo de dos lenguas: la que utilizan la mayoría de los alumnos y el idioma extranjero. Este es precisamente uno de los motivos por los que esta metodología se denomina integrada puesto que permite cambiar de una a otra lengua cuando esta redunde en beneficio del proceso de aprendizaje, de tal forma que los conceptos y cuestiones más importantes se imparten en la lengua materna y las actividades y ejercicios se realizan en el idioma extranjero (Marsh y Langé, 2000).

Según estos autores, la ventaja del AICLE es que ofrece a los alumnos la oportunidad de usar una lengua extranjera de forma natural, de tal modo que enseguida se despreocupan de esta y tienden a centrarse en el tema o contenidos a aprender. En su opinión, el AICLE puede jugar un papel destacado a la hora de conseguir que los estudiantes sientan el deseo de aprender otro idioma y otros contenidos, además de permitirles verse capaces de hacerlo. La ventaja que tiene esta metodología es que la atención del alumno se dirige a la actividad de aprendizaje que realizan en vez de a la lengua extranjera. Con ello se les facilita la oportunidad de aprender a pensar en ese idioma y no tan solo en reflexionar sobre la lengua extranjera.

Asimismo, proporciona a los alumnos, con independencia de su nivel socio-económico, la posibilidad de aprender una o varias lenguas extranjeras en un contexto significativo (Marsh y Langé, 2000: 9).

Experiencias de enseñanza o proyectos bilingües

Casi todos los países europeos han optado por la implantación de la metodología AICLE en mayor o menor medida, donde el idioma extranjero escogido es el inglés para la enseñanza de asignaturas como historia, geografía, matemáticas y ciencias. Los resultados de diversos estudios de investigación han demostrado que los alumnos que participan en este tipo de proyectos adquieren un mayor nivel de dominio de la lengua extranjera que aquellos que siguen una enseñanza no bilingüe (Goris, 2009).

La larga tradición de programas de inmersión lingüística tanto en Irlanda con el gaélico, como en comunidades autónomas españolas como el País Vasco y Cataluña, han aportado una experiencia enriquecedora para el desarrollo de programas AICLE siguiendo programas o proyectos similares a los que se pusieron en marcha para dicha inmersión lingüística (Maldonado *et al.*, 2009). En estos casos la lengua se enseña como si fuese la lengua materna de los alumnos, y a través de este sistema la adquieren a través de la enseñanza en ese idioma de contenidos no lingüísticos (Dillon, 2009).

En el caso de España, la experiencia que se ha obtenido en las comunidades con una lengua oficial propia ha servido de buen ejemplo para el desarrollo e implementación de programas bilingües en aquellas comunidades autónomas monolingües. En el caso de las autonomías con una lengua propia, el paso de la enseñanza en la lengua cooficial a la enseñanza en un idioma extranjero se ha percibido como la forma natural de emplear más de una lengua como medio de enseñanza. Sin embargo, no todas las autonomías han puesto en marcha el proyecto del mismo modo (Lasagabaste y de Zarobe, 2010).

En el caso de Galicia, el modelo consiste en la enseñanza de las asignaturas de carácter no lingüístico a través de la integración de otros idiomas de forma progresiva (San Isidro Agrelo, 2009). En el caso de Castilla-La Mancha, tanto en lo que se refiere a la educación primaria como a la secundaria, la elección de las asignaturas que se imparten en la lengua extranjera, más concretamente en inglés, depende de la competencia lingüística en ese idioma de los profesores interesados en participar en los proyectos bilingües, aunque en el caso de la educación secundaria parece que el abanico de asignaturas es mayor. En cualquier caso, las asignaturas que se suelen impartir en esta lengua son las ciencias naturales, las ciencias sociales, las clases de refuerzo, de música, arte y tecnología (Fernández Cézar, *et al.*, 2009).

En lo que se refiere al empleo del inglés y el español, estos autores señalan que normalmente en el caso de las asignaturas de carácter no lingüístico, el empleo de ambas lenguas suele ser 60%-40% o 50%-50%, aunque en algunos casos llega al 30%-70%.

Justificación para la participación en este tipo de proyectos

Cualquier centro interesado en participar en un proyecto AICLE o CLIL busca que el nivel de conocimiento y dominio de su alumnado de la lengua en la que se realice el proyecto aumente considerablemente, contribuyendo de ese modo a que disminuya el porcentaje de alumnos que terminan la enseñanza obligatoria sin poder defenderse en una lengua extranjera. Asimismo el hecho de participar en un proyecto AICLE o CLIL, además de otorgar prestigio y reconocimiento social al centro, le abre muchas puertas a la hora de formar parte de diversos proyectos y programas europeos, con los que adquiera una mayor dimensión y proyección europea, lo que a su vez, propicia la concreción y aceptación del concepto e idea de ciudadanía europea.

Además, el nivel de conocimiento por parte de los alumnos de la(s) materia(s) que se imparta(n) en una lengua extranjera también se puede ver incrementado como consecuencia de una mayor motivación por parte de estos por el hecho de que la misma se imparta en un idioma que no sea el materno, al percibirlo como algo novedoso y a lo que merece la pena dedicar una mayor atención y dedicación. Hasta el momento todos los centros que han participado en este tipo de proyectos han manifestado que se han producido avances y progresos en ambos sentidos (Coyle, 2006).

Características que debe tener el proyecto

En un primer momento la duración del programa debería ser anual. Una duración inferior puede hacer que muchos profesores no se animen a participar en él, y podría no ser tiempo suficiente para ver los resultados que se producen durante su puesta en funcionamiento, ni para introducir los cambios y mejoras que se consideren necesarios una vez se haya implementado para subsanar cualquier tipo de dificultad o imprevisto con el que no se había contado a la hora de elaborar el proyecto. Una participación, en un primer momento, superior a un curso académico también puede convertirse en un factor que desanime a muchos profesores a formar parte del mismo. Si todo sale bien y se demuestra que los resultados son positivos es casi seguro que la inmensa mayoría de los participantes estarán dispuestos a seguir adelante, y muchos de los que no se apuntaron en un primer momento, seguro que deciden colaborar y formar parte del mismo en otros cursos. El hecho de que sea positivo servirá de estímulo para que se extienda a más cursos y niveles educativos.

Por lo que se refiere al uso de la lengua extranjera, para no querer ser demasiado ambiciosos se debería establecer que el uso de la lengua extranjera y la lengua materna sea 50%-50%, para aspirar a llegar a un 60%-40%. En los primeros momentos de puesta en marcha del programa puede que la proporción sea 40%-60% e incluso 30%-70%, lo que en ningún caso se debe considerar un problema o fracaso del proyecto. Puesto que se trata de una experiencia y situación nueva tanto para profesores como alumnos es mejor empezar poco a poco, mientras se sientan bien las bases, creando una predisposición positiva y favorable por parte de todos, que ser muy estrictos respecto al uso de la lengua extranjera. Si los alumnos se sienten a gusto y contentos con el proyecto, serán ellos los que deseen incrementar la utilización de la lengua extranjera. El que la materia se imparta totalmente en la lengua extranjera, tal y como se hace en el caso de inmersión de las comunidades autónomas con lengua propia, tampoco parece muy adecuado, al menos en un primer momento. Por otro lado, las clases de la asignatura de la lengua extranjera se deben impartir en el idioma correspondiente, porque es algo que parece conveniente que sea siempre así con independencia de que se decida participar en un proyecto AICLE o no.

Las áreas o asignaturas que se elijan para la puesta en marcha de un proyecto AICLE o CLIL es una cuestión fundamental y algo que hay que considerar con mucha atención. Lo

mejor sería comenzar con materias como biología o química por diversos motivos. Tanto para profesores como alumnos de habla hispana resulta más fácil en lo que es un primer contacto con este tipo de experiencias. Por ejemplo, en el caso de la biología, y si la lengua extranjera escogida es el inglés, existe un enorme parecido entre el nombre de muchos de los conceptos, términos, etc. que se utilizan en ambos idiomas al ser muchos de ellos de origen latino. La diferencia y dificultad vendrá dada por la diferente pronunciación de los mismos en cada lengua. Esto a su vez puede ser un aliciente para ver cómo se pronuncian de forma distinta, pero que tanto alumnos como profesores pueden solventar fácilmente gracias a la ayuda de diccionarios de pronunciación en línea como *Howjsay.com*. Lo mismo sucedería en el caso de los elementos de la tabla periódica, que se escriben en muchos casos de forma parecida pero se pronuncian de forma distinta.

Asimismo, en muchos casos las materias incluyen descripciones de procesos, reacciones, fórmulas, etc. que pueden ir acompañadas de vídeos, imágenes, gráficos, presentaciones, etc. que pueden servir para solventar o disminuir los problemas de comprensión que puedan surgir a la vez que para ejemplificar las explicaciones que se den de cada materia, todo ello sin necesidad en muchas ocasiones de emplear la lengua materna.

En una segunda fase, en el caso de continuar con el proyecto en cursos posteriores, convendría ampliarlo a materias como geografía, historia, filosofía, etc. en las que se busque promover una participación más activa y crítica de los alumnos y en las que estos se vean obligados a emplear de una forma más directa y activa la lengua extranjera para discutir y debatir sobre los motivos que desencadenaron distintos acontecimientos, pensamientos, creencias, etc., así como posibles consecuencias de los mismos, actuaciones a realizar, contrastar diferentes perspectivas o puntos de vista, etc., todo lo cual conlleva una utilización más activa de la lengua extranjera.

Por lo que se refiere a los niveles de interacción con la lengua extranjera, estos deben aumentar de forma paulatina de una primera etapa más pasiva de recepción de los conocimientos a través de la lengua extranjera, a otra más activa en la que sean los propios alumnos los que puedan construir el conocimiento y presentarlo a sus compañeros empleando el idioma extranjero en todo momento.

De ese modo, la lengua extranjera se usa para aprender y para comunicarse, tanto en la comunicación profesor-alumno como alumno-alumno. No se pretende en ningún momento poner énfasis en la lengua extranjera sino que lo realmente importa es la materia que se imparte en dicha lengua.

La materia y los contenidos que se estudian determinan en cada momento el tipo de estructuras y funciones lingüísticas que se necesitan aprender. Por ejemplo, y de nuevo en el caso del inglés y referido a biología o química, será preciso que los alumnos conozcan y entiendan el uso de la voz pasiva en la descripción de procesos, así como los tiempos verbales continuos o imperfectivos, o el orden de colocación de los adjetivos, etc., así como el uso del presente simple cuando se expresan principios universales. En el caso de asignaturas como historia y filosofía, deberán saber emplear las oraciones condicionales, los tiempos verbales de pasado, los verbos modales para especular o formular hipótesis, etc.

La fluidez es siempre más importante que la corrección y la exactitud en el uso del idioma extranjero, puesto que lo que realmente interesa es que los alumnos entiendan lo que se les transmite y lo sepan explicar, describir, razonar, etc. pero a través de la lengua extranjera. El objetivo de los alumnos debe ser lograrlo aunque cometan algún error a la hora de emplear la lengua extranjera.

Finalmente, se deben combinar las 4 Cs del currículo, es decir, contenidos, comunicación, cognición y cultura, puesto que los alumnos adquirirán o profundizarán en su conocimiento del contenido visto a través de la lengua extranjera, y lógicamente al hacerlo mejorarán su nivel de dominio de la lengua extranjera al comunicarse por medio de ella.

La cognición también se verá favorecida y se podrá producir una transferencia desde la lengua extranjera a la lengua materna. Por ejemplo, y nuevamente en el caso de los textos descriptivos en inglés, servirán para compararlos con ese mismo tipo de textos en español y de ese modo establecer las características de estos en ambas lenguas. Por último, la cultura también se verá afectada, puesto que se podrán elaborar proyectos, presentaciones, exposiciones orales, etc. que tengan como objetivo ver las diferencias existentes entre una región y otra del país de los alumnos, o entre este y otro. Nuevamente, y pensando en la materia de biología esto se podría llevar a cabo, por ejemplo, prestando atención la fauna y flora de cada lugar.

Conclusiones

La puesta en marcha de un proyecto AICLE o CLIL en un centro supone la implicación y participación en el mismo de un importante número de profesores de este, lo que siempre resulta positivo. Además puede suponer un gran estímulo para actualizar y renovar las estrategias y metodologías empleadas en el aula. Tan solo por eso merecería la pena intentarlo. Además el hecho de que tanto los profesores como los alumnos que han participado en este tipo de proyectos con anterioridad y los que lo hacen en la actualidad muestren su satisfacción con los mismos, debe hacer que se les den todas las facilidades posibles a los profesores que estén dispuestos a intentarlo.

Referencias

1. Coyle, D. (2006). Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers. *Scottish Languages Review*, 13, 1-18.
2. Dillon, A. M. (2009). The CLIL approach in Irish primary schools; a multilingual perspective. En D. Marsh, P. Mehisto, con R. Aliaga, T. Asikainen, M. Frigols, S. Hughes y G. Lange (eds.), *CLIL Practice: Perspectives from the Field* (pp. 14-20). CCN: University of Jyväskylä. Disponible en: <http://www.icpj.eu/?id=2>. (Consultado el 1 de marzo de 2015).
3. Fernández César, R., Aguirre Pérez, C. y Harris, C. (2009). Implementation of CLIL in Castilla-La Mancha (Spain) and teacher training. En D. Marsh, P. Mehisto, con R. Aliaga, T. Asikainen, M. Frigols, S. Hughes y G. Lange (eds.), *CLIL Practice: Perspectives from the Field* (pp. 21-27). CCN: University of Jyväskylä. Disponible en: <http://www.icpj.eu/?id=3>. (Consultado el 1 de marzo de 2015).
4. Goris, J. A. (2009). English in Mainstream European Secondary Schools: Content and Language Integrated Learning (CLIL). En D. Marsh, P. Mehisto, con R. Aliaga, T. Asikainen, M. Frigols, S. Hughes y G. Lange (eds.), *CLIL Practice: Perspectives from the Field* (pp. 28-33). CCN: University of Jyväskylä. Disponible en: <http://www.icpj.eu/?id=4>. (Consultado el 1 de marzo de 2015).
5. Lasagabaster, D., & de Zarobe, Y. R. (Eds.). (2010). *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training* (pp. 278-295). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
6. Maldonado, N., Solé, D., Vidal, F., Aliaga, R. & Marí, A. (2009). Immersion programmes in the Basque Country, Catalonia and Valencia. En D. Marsh, P. Mehisto, con R. Aliaga, T. Asikainen, M. Frigols, S. Hughes y G. Lange (eds.), *CLIL Practice: Perspectives from the Field* (pp. 34-43). CCN: University of Jyväskylä. Disponible en: <http://www.icpj.eu/?id=5>. (Consultado el 1 de marzo de 2015).
7. Marsh, D. (Ed) (2002) *CLIL/EMILE- The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential* Public Services Contract DG EAC: European Commission
8. Marsh, D., & Langé, G. (Eds.) (2000). *Using languages to learn and learning to use languages*. Finland: University of Jyväskylä.

9. San Isidro Agrelo, F. X. (2009). Galicia, CLIL success in a bilingual community. En D. Marsh, P. Mehisto, con R. Aliaga, T. Asikainen, M. Frigols, S. Hughes y G. Lange (eds.), *CLIL Practice: Perspectives from the Field* (pp. 5-13). CCN: University of Jyväskylä. Disponible en: <http://www.icpj.eu/?id=1>. (Consultado el 1 de marzo de 2015).