Estrategias lingüísticas en la enseñanza del español por contenidos

Olga Cruz Moya
Universidad Pablo de Olavide

Resumen

La enseñanza de lenguas extranjeras a través de los contenidos (CLIL o AICLE) implica la realización de adaptaciones curriculares y lingüísticas para aprender una lengua extranjera a través de las actividades de aprendizaje que se ofrecen en otras asignaturas. De esta metodología surge la necesidad de establecer equipos de trabajo mixtos entre el profesorado de lenguas y el de las llamadas áreas no lingüísticas (ANL). Este trabajo pretende analizar las estrategias que emplea el profesorado de ELE en sus clases y su aplicación en la enseñanza bilingüe, con el fin de destacar las sinergias que se crean entre sendos ámbitos de enseñanza y de reivindicar la figura del profesor de ELE como uno de los mejor preparados para estos programas.

1. La educación bilingüe en los albores del siglo xxi

A finales del siglo XX y comienzos del XXI, la concepción del individuo como agente social, la puesta en valor del multilingüismo por parte de algunos organismos internacionales como el Consejo de Europa y el reconocimiento de los vínculos entre identidad, lengua y cultura, han favorecido el surgimiento de innumerables proyectos e iniciativas para el fomento de una sociedad multilingüe, en la que el profesorado de idiomas adquiere un renovado papel de educador en el sentido más amplio del término. Así, en el momento actual se vive una significativa demanda social hacia el desarrollo de una competencia plurilingüe en el contexto escolar español, lo que ha promovido la aparición y desarrollo de numerosas iniciativas para la formación inicial o permanente de profesorado especializado en enseñanza bilingüe.

1.2. El aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras

En este contexto, se ha extendido con muy buena acogida por parte del profesorado y las instituciones educativas el modelo de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE, también conocido por sus siglas en inglés CLIL, o EMILE en francés), que constituye, "un cambio de valor en el mundo de las lenguas" (Lorenzo, Trujillo y Vez 2011: 112), ya que se prima la gestión del conocimiento lingüístico (*saber usar*) en lugar de su mera cuantificación (*saber*). El AICLE propone el aprendizaje de las lenguas extranjeras a través de las materias comunes, como la historia o las ciencias, empleando currículos integrados de las lenguas y áreas no lingüísticas, lo que contribuye de manera eficaz al desarrollo de la competencia comunicativa en una segunda lengua que optimiza y facilita los aprendizajes posteriores. El éxito de la integración de lengua y contenidos se basa en dos presupuestos de partida:

1. La motivación del aprendizaje es intrínseca, ya que el alumno encuentra rápidamente la utilidad en el objeto del aprendizaje.

2. La lengua es auténtica, ya se presenta en situaciones reales y no forzadas.

Las primeras referencias legislativas a esta modalidad se remontan a 1995, cuando el Consejo de Europa la considera como una de las medidas innovadoras en la enseñanza de idiomas. Desde esa fecha han sido constantes los informes que subrayan los beneficios de este modelo en los estudiantes de la Unión Europea, y que promueven la expansión del mismo a través de diferentes iniciativas: ampliación de la oferta de lenguas extranjeras, aumento de la formación especializada del profesorado, difusión de buenas prácticas, etc. La responsabilidad de las instituciones europeas en el desarrollo efectivo del plurilingüismo en Europa es crucial: entre las acciones más sobresalientes (por sus efectos en el sistema educativo) que el Consejo de Europa y la Comisión Europea han llevado a cabo está el establecimiento de que cada ciudadano europeo debería ser capaz de usar tres lenguas comunitarias al terminar la educación obligatoria, la consideración de que este aprendizaje debería comenzar tan pronto como fuera posible y la recomendación de que se debería promover una ecología lingüística mejor equilibrada, dado que en los últimos tiempos parece imponerse la tendencia de concentrar el aprendizaje bilingüe solo en una lengua, el inglés. Estas disposiciones se concretan en una serie de instrumentos que son claves para la materialización de las propuestas planteadas: así, destacan el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas –MCERL–* (Consejo de Europa 2001), el *Portfolio Europeo de las Lenguas –PEL–* (Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos 2009), instrumento para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje a lo largo de la vida, la *Autobiografía de encuentros interculturales* (Consejo de Europa 2008), instrumento de reflexión crítica sobre las habilidades de comunicación desplegadas en las experiencias interculturales de los alumnos, y más recientemente, el *Manual* (Consejo de Europa 2011), que busca relacionar los exámenes y certificaciones de lenguas con los principios del *MCERL*. Cada vez más, se considera que la seña de identidad europea consiste en un plurilingüismo activo e inclusivo cuyo camino está ya trazado, y que ayudará a integrar tendencias como la imposición del inglés como lengua franca (*Global English*) en pro del respeto por la diversidad lingüística y cultural.

El estudio de las lenguas en el currículo está justificado tanto por su papel en el mantenimiento de relaciones sociales como por su valor mediador en la gestión del conocimiento, pero la escuela debe incorporar además las prácticas socio-culturales que dan sentido a estos valores, creando escenarios comunicativos en los que los estudiantes quieran participar y prácticas socialmente reconocidas que sean reconocibles por parte de las diferentes disciplinas. Este es el sentido del currículo integrado de las lenguas, cuya experiencia más cercana es la que se desarrolla en los centros educativos andaluces a partir del *Plan de Fomento del Plurilingüismo*, publicado por la Consejería de Educación en 2005. Su puesta en práctica implica la existencia de un diseño curricular base adecuado, la elaboración de un proyecto educativo de centro que incluya un proyecto lingüístico donde se establezcan las líneas de coordinación fundamentales, y el diseño de tareas de enseñanza-aprendizaje que permitan que los estudiantes construyan prácticas discursivas significativas en distintas lenguas. Por otra parte, los

modelos AICLE más extendidos en distintas zonas geográficas (Canadá y EEUU, por una parte, y Europa, por otra) son la propuesta metodológica que mejor complementa la integración curricular, debido especialmente a la selección de contenidos basados en una disciplina concreta, al uso de textos auténticos y al acercamiento a las necesidades de los estudiantes –por mencionar solo algunos de sus rasgos comunes–.

1.3. El AICLE en la programación bilingüe

Esta modalidad de enseñanza/aprendizaje se basa en una serie de presupuestos teóricos que conviene recordar: en primer lugar, se aceptan las teorías de lingüísticas sobre el aprendizaje que consideran al ser humano capaz de adquirir la lengua de manera incidental, esto es, en el contexto de otras actividades en las que este centra su atención y para las que se requiere la comprensión y producción del idioma; además, se considera que para el uso fluido se requiere una exposición a la lengua frecuente, variada y prolongada en el tiempo. Estos principios se suelen simplificar en el concepto de enseñanza por *inmersión*, aunque los variables resultados obtenidos por los diferentes programas que adoptan este calificativo hacen pensar que la calidad de los mismos depende de tanto de factores internos a la propia educación, como la diversidad de los materiales, la cualificación de los profesores, los recursos disponibles o el tipo de evaluación, como de otros factores contextuales que están fuera del control del programa. De igual manera, los niveles de adquisición bilingües dependen de la conjunción de factores *macro* (vitalidad etnolingüística, prestigio social, cohesión del grupo de hablantes de la lengua, etc.) y *micro* (motivación hacia el aprendizaje actitud hacia la lengua, etc.). A pesar de ello, desde el punto de vista educativo es posible adoptar decisiones que pueden dar lugar a diseños coherentes de programas, especialmente las que tienen que ver con la edad de entrada, donde es patente el contraste entre los que abogan por la enseñanza de la L2 a edades tempranas, frente a los programas que comienzan la introducción de esta L2 hacia el final de la etapa primaria y comienzos de la secundaria basándose en estudios que ofrecen conclusiones en uno u otro sentido. Incluso existen modelos de enseñanza muy tardía, en niveles superiores, que han demostrado su eficacia cuando los alumnos cuentan ya con un conocimiento previo funcional del idioma. En cuanto a los tipos de materias que suelen formar parte del currículum en L2, la diversidad de opciones no es gratuita, sino que se basa en la elección de una de estas tres estrategias: la potenciación de las sinergias (reales o supuestas) entre la L2 y el contenido (por ejemplo, la preferencia por la enseñanza de las matemáticas en la L1 del alumnado); en otros casos, se opta por la impartición de dos lenguas para cada una de las materias, ya potenciando la adición de alguna hora extra semanal en lengua materna, o de manera simultánea, con la presencia en clase de dos profesores; la tercera estrategia consiste en introducir temas en L2 dentro de las clases en lengua materna, medida que se encuentra a medio camino entre la enseñanza comunicativa de segundas lenguas tradicional y la enseñanza por contenidos. El grado de inmersión en la segunda lengua es otro de los factores que determinan el tipo de currículo, aunque en la actualidad se apuesta por programas de inmersión parcial que mantengan una competencia equilibrada entre la L1 y L2 de los alumnos: incluso los programas denominados *de baja intensidad* presentan buenos resultados cuando se extienden durante un periodo de tiempo prolongado. La proporción entre lengua y contenido es un aspecto que se presenta explícitamente en

modelos como el AICLE, ya que en la programación se deben tener en cuenta el peso relativo de ambas enseñanzas si se quiere lograr una buena coordinación que revierta beneficiosamente en la adquisición. El estatus de la lengua deberá ser considerado en el diseño del modelo bilingüe de educación, ya que influye en las actitudes que los estudiantes pueden generar ante ella, en el valor que se le otorgue a este idioma fuera del ámbito académico y, por último, en la mayor o menor distancia entre las L1 y L2 de los estudiantes. En cuanto al grado de autonomía y organización de los programas, el más alto nivel de satisfacción se logra cuando se consigue un equilibrio entre las medidas que surgen como resultado de iniciativas individuales u organizadas del profesorado o de centros educativos concretos, y las propuestas institucionales que puedan desarrollarse sin un conocimiento directo de su entorno de aplicación. Los niveles educativos en los que se desarrollan estos programas también difieren según el contexto geográfico en el que se encuentren: en EEUU los programas bilingües se dan más frecuentemente en niveles superiores, mientras que en Europa se apuesta por una aplicación en las etapas educativas obligatorias, de acuerdo con una concepción más igualitaria del aprendizaje de lenguas. En todo caso, los resultados aportados por ciertos estudios aconsejan no implantar estos modelos de enseñanza a la totalidad de la población escolar, sino solo a secciones que den cabida a los alumnos con un determinado conocimiento del idioma, o con actitudes más favorables hacia la lengua.

1.4. La metodología AICLE

De acuerdo con Cummins (2002), el aula bilingüe posee dos características desde el punto de vista lingüístico a las que conviene prestar atención: la distinción entre el uso académico del idioma, en el que destaca el lenguaje ideacional (lo que se conoce como *competencia lingüística cognitivo-académica*), y el empleo de una lengua distinta a la materna en el lenguaje social (o *destreza comunicativa básica*); ambas competencias deben combinarse proporcionalmente en actividades que controlen los grados de exigencia cognitiva y de apoyo contextual necesarios para su realización exitosa, sin dejarse llevar por la creencia de que la fluidez que muestran los estudiantes en las conversaciones cara a cara en L2 es suficiente para acceder sin más a los contenidos escolares a través de esta lengua. Además, los resultados de las investigaciones realizadas (Moore 2009) apoyan la hipótesis de la interdependencia de la L1 y L2 de los alumnos en el desarrollo de esta competencia lingüística cognitivo-académica, lo que implica llevar a cabo la alfabetización en la lengua materna para conseguir una competencia bilingüe equilibrada y completa con altos niveles de biliteracidad. En este sentido, la competencia lingüística cognitivo-académica requiere la aplicación consciente de una serie de técnicas y la aparición de ciertos factores y circunstancias que tienen que ver sobre todo con el entorno de aprendizaje y con las actuaciones del profesor: sus logros, a diferencia de las destrezas comunicativas interpersonales básicas, no se miden en meses sino en años. Además de las dificultades que proceden del contenido disciplinar propiamente dicho, los estudiantes deben enfrentarse a una serie de convenciones discursivas asociadas a los diferentes tipos de texto presentes en el ámbito universitario, ya que "los textos académicos son productos culturales y como tales detentan propiedades que los diferencian de otros tipos de textos y de los mismos textos en diferentes tradiciones culturales" (Vázquez 2005: 1139).

La programación en este tipo de modelos es una tarea de especial relevancia, ya que debe trasladar a la práctica la vinculación entre lengua y contenidos plasmada en los diferentes temas (*macrotemas* o *microtemas*) de las materias que se imparten en la segunda lengua, con intención de sistematizar la creación de un sílabo que tenga correspondencias entre los contenidos lingüísticos y no lingüísticos, para lo que se tiene en cuenta la lengua en desde un punto de vista discursivo. Un modelo de programación del aula AICLE es el que está inspirado en las aportaciones del enfoque por tareas aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras, que incluye fases de sensibilización lingüística, de uso desinhibido de la lengua y de reflexión sobre sus aspectos formales. Teniendo en cuenta estos rasgos, en los programas bilingües se deben potenciar los esquemas de interacción prototípica y los rasgos del discurso académico en el aula, proponiendo adaptaciones que tengan en cuenta las características del aula bilingüe (favoreciendo las dramatizaciones monológicas del profesor y la planificación de las intervenciones de los alumnos) así como las necesidades de los estudiantes en torno al *input* recibido (reduciendo la extensión de las oraciones y el empleo de un vocabulario específico, y aumentando la redundancia informativa de los textos).

Dentro de las adaptaciones lingüísticas que la programación bilingüe exige, destacan las que tienden hacia la recontextualización del mensaje y la fijación del vocabulario, con el empleo de algunas de las siguientes estrategias:

- Empleo de materiales complementarios:
  - Objetos manipulables, ilustraciones, multimedia, demostraciones...
- Adaptación de los contenidos:
  - Organizadores gráficos, esquema, guías de estudio, textos subrayados, audiotextos, textos adaptados, lectura en puzzle, notas marginales,...
- Referencias claras a los objetivos conceptuales y lingüísticos.
- Ritmo de presentación de contenidos adecuado a la comprensión
- Explicación de las tareas académicas
  - Instrucciones claras, paso a paso, con apoyo visual o demostración
- Empleo de materiales manipulables para actividades significativas
- Utilización de técnicas docentes que aumenten la comprensión
  - Demostraciones, elementos visuales, gestos, lenguaje corporal, nuevas tecnologías, etc.
- *Atención a la forma* vinculada al uso de la lengua
  - Función prospectiva: presentación y práctica de los elementos lingüísticos con mayor carga comunicativa
    - Elementos discursivo-textuales
    - Aspectos pragmáticos
    - Aspectos funcionales
    - Aspectos lexico-semánticos
  - Función retrospectiva:
    - reflexión sobre los elementos lingüísticos con mayor carga estructural
    - Aspectos fónicos, morfológicos, sintácticos

En último lugar, la evaluación en el aula bilingüe es una de las cuestiones más complejas en la aplicación de este sistema: las producciones de los alumnos, que suelen presentar errores normativos fruto de una interlengua en desarrollo, deben interpretarse como primeras hipótesis de uso de estructuras que más adelante aprenderán, en paralelo con el desarrollo lingüístico de la lengua materna. Por ello, es muy necesaria una reconsideración del papel del error y su corrección, a la luz de las investigaciones sobre adquisición de lenguas, lo que también implica el fomento de la auto-evaluación por parte del alumno (que ayuda al compromiso con objetivos de aprendizaje previamente establecidos) y por parte del profesor (como un instrumento al servicio de la calidad), ya que este proceso permite detectar dificultades, o establecer mecanismos de apoyo al estudiante y mejora de la docencia. En cuanto al proceso evaluativo, el *MCERL* ya dedica una considerable atención a este, y además reconoce la imposibilidad de medir niveles de competencia separados de su plasmación concreta en actividades comunicativas: por tanto, la competencia en uso es el producto que puede someterse a evaluación. La duplicidad de enseñanzas que se promueve en los modelos AICLE implica establecer sistemas de evaluación que tengan en cuenta el progreso en el aprendizaje de contenidos curriculares no lingüísticos vinculados a la propia competencia comunicativa. Este tipo de evaluación, "es perfectamente factible mediante la integración de lengua y contenidos y desde un enfoque de enseñanza basado en tareas" (Lorenzo, Trujillo y Vez 2011: 265), lo que implica la observación de actividades comunicativas realistas que los estudiantes deben realizar. Además del examen, como sinónimo de *test* o prueba, que representa el instrumento más tradicional a través del cual se proponen diversas actividades relacionadas con los contenidos del currículo para su posterior corrección y conversión numérica o alfanumérica, deberían emplearse procedimientos de evaluación alternativos, mecanismos entre los que destaca el *Portafolio*, instrumento que se basa en la compilación de las producciones y reflexiones personales del estudiante durante su aprendizaje.

1.5. Conclusiones

El desarrollo e implementación de programas bilingües con integración de lengua y contenidos conducen a interesantes reflexiones sobre la profesión del docente así como el diseño de proyectos de formación y de desarrollo profesional. El perfil que se configura describe a un profesorado capaz de asumir los retos del siglo XXI: preparado para trabajar el contextos multilingües y multiculturales, domina los recursos a su disposición y crea situaciones de aprendizaje de las lenguas y los contenidos curriculares apropiadas para sus estudiantes, dentro y fuera del aula, presenciales o virtuales. El profesorado de ELE puede, por tanto, desempeñar un papel crucial dentro de los equipos docentes de los programas bilingües de dentro y fuera de España, ya que su formación es muy adecuada para emprender los cambios que conlleva la metodología AICLE.

Bibliografía

CONSEJERÍA DE CULTURA, JUNTA DE ANDALUCÍA (2005): *Plan de fomento del plurilingüismo: una política lingüística para la sociedad andaluza* [en línea]. *http://www.juntadeandalucia.es/averroes/html/portal/com/bin/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/ProyectosInnova-*

dores/Plurilinguismo/Portada/1182945265640_wysiwyg_pla.pdf

CONSEJO DE EUROPA (2011): *Manual for Language Test Development and Examining* [en línea]. *http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ManualtLangageTest-Alte2011_EN.pdf*

CONSEJO DE EUROPA (2008): *Autobiography of Intercultural Encounters* [en línea]. *http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_en/AIE_introduction_en.pdf*

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en línea]. Madrid: Ministerio de Educación – Instituto Cervantes – Editorial Anaya. *http://cvc.cervantes.es/obref/marco*

CUMMINS, J. (2002): *Lenguaje, Poder y Pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*, Madrid: Morata.

LORENZO BERGILLOS, F. J., F. TRUJILLO y J. M. VEZ (2011): *Integración de contenidos y segundas lenguas*, Madrid: Síntesis.

MOORE, P. F. (2009): *On the emergence of L2 oracy in bilingual education: a comparative analysis of CLIL and mainstream learner talk*. Tesis doctoral. Universidad Pablo de Olavide.

ORGANISMO AUTÓNOMO DE PROGRAMAS EDUCATIVOS EUROPEOS (2009): *Portfolio europeo de las lenguas* [en línea]. *http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html*

VÁZQUEZ, G. (2005): "La enseñanza del español con fines académicos", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.