Section 1.

Reflecting on Spanish L2 teaching practice

1 Hacia la integración de lengua y contenido a través del aprendizaje digital y la clase invertida

María García Florenciano[1] y Juan Muñoz López[2]

Resumen

El aprendizaje integrado de la lengua y otros contenidos curriculares en los programas de lenguas modernas ofrece valiosas posibilidades para el desarrollo de la competencia intercultural, las destrezas lingüísticas y la motivación del aprendiente. Con el objetivo de potenciar esta integración, se han programado una serie de talleres y actividades dentro de las asignaturas de lengua y de contenido existentes en los programas de Estudios Hispánicos en la Universidad de Leeds (Reino Unido). Estas actividades se han diseñado teniendo presente el enfoque de las 4 C (Coyle, 1999): *contenido* (¿cuáles son los objetivos de aprendizaje?), *conocimiento* (¿qué habilidades cognitivas de orden superior o inferior se incluyen?), *comunicación* (¿cuál será la lengua del aprendizaje, la lengua para el aprendizaje y la lengua a través del aprendizaje?), *cultura* (desarrollo de una conciencia pluricultural). El modelo pedagógico que ofrece la clase invertida, facilitado por el uso de varias herramientas digitales, nos permite trasladar la instrucción directa al espacio individual, fuera del aula y antes de la clase. De esta manera pretendemos potenciar el aprendizaje autónomo y que la dinámica del aula pueda centrarse en el aprendizaje activo de los estudiantes, el pensamiento crítico, la colaboración y la retroalimentación (Bergmann, Overmyer y Willie, 2011).

1. University of Leeds, Leeds, United Kingdom; m.garciaflorenciano@leeds.ac.uk

2. University of Leeds, Leeds, United Kingdom; j.munoz@leeds.ac.uk

Para citar este capítulo: García Florenciano, M., & Muñoz López, J. (2020). Hacia la integración de lengua y contenido a través del aprendizaje digital y la clase invertida. En A. Lallana, L. Hernández Martín y M. Fuertes Gutiérrez (Eds), *Five years of ELEUK conferences: a selection of short papers from 2019* (pp. 7-18). Research-publishing.net. https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.41.1071

© 2020 María García Florenciano y Juan Muñoz López (CC BY)

Palabras clave: aprendizaje integrado de contenidos en lengua extranjera, AICLE, funciones cognitivas del discurso, clase invertida.

1. Introducción

Una de las presiones a las que actualmente se enfrentan los programas de lenguas modernas en las universidades del Reino Unido es la demanda, por parte del estudiantado, de un mayor número de horas de clase en las asignaturas destinadas al aprendizaje de la lengua meta. Al inicio de sus estudios estos alumnos suelen tener como principal motivación la mejora de su competencia lingüística (Gieve y Cunico, 2012), por lo que sus expectativas respecto a las asignaturas de lengua pueden no ser proporcionales al número de créditos (y recursos) que se dedican a estas.

Una respuesta obvia a esta situación es el uso de la Lengua Objeto (LO) como medio de instrucción en el resto de las asignaturas, ya que proporcionaría más oportunidades de práctica y podría afectar positivamente a la percepción que tiene el estudiante de su progreso lingüístico y, como consecuencia, aumentar su motivación académica. Al mismo tiempo, incrementar el número de materias que se imparten en la LO contribuiría a reducir la brecha entre las asignaturas de lengua y las de estudios culturales actualmente presente en muchos programas universitarios (Hutchings y Matras, 2017).

Varios estudios (Busse y Walter, 2013; Gieve y Cunico, 2012) han destacado los problemas que presenta este enfoque dual, que aún persiste en muchas universidades del Grupo Russell, colectivo de 24 universidades líderes en el Reino Unido con alto nivel de investigación. A pesar de que algunos profesores intentan salvar las distancias de la llamada brecha entre lengua y literatura, estos esfuerzos suelen no estar planificados y limitarse al uso de la LO en la instrucción. Sin embargo, no se trata simplemente de que los profesores de contenido comiencen a impartir sus clases en LO. La riqueza del input es esencial pero no suficiente para mejorar la competencia lingüística. Las cuestiones pedagógicas

que rodean al uso de la LO en las asignaturas de contenido en los programas de lenguas modernas se han discutido con frecuencia, pero nos interesa especialmente explorar las posibilidades que ofrece el Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenido (AICLE/CLIL por sus siglas en inglés) para fomentar la motivación del aprendiente y su competencia lingüística e intercultural. De acuerdo con Mehisto (2012)[3], AICLE se define como un enfoque educativo dual en el que un idioma adicional se utiliza para la enseñanza y el aprendizaje de contenido y lengua con el objetivo de promover el dominio tanto del contenido como de la lengua a unos niveles predefinidos.

2. Contexto

En la Escuela de Lenguas, Culturas y Sociedades de la Universidad de Leeds no existe una política lingüística o postura oficial con respecto al uso de la LO en las asignaturas de contenido. A pesar de que existe una actitud positiva hacia la integración de lengua y contenido, también se perciben algunos miedos como: tener que simplificar o reducir la cantidad de materia que se cubre, que el estudiante pierda motivación o interés al no poder seguir la clase o la cantidad de trabajo que implica el adaptar los materiales y modificar el estilo de docencia. La decisión sobre cuál ha de ser la lengua de instrucción recae en última instancia en el coordinador de la asignatura o, incluso, el tutor que imparte la clase o seminario. También entran en juego factores logísticos, como el hecho de que una asignatura se ofrezca como créditos de libre configuración a estudiantes de otros planes de estudio sin establecer unos requisitos mínimos de competencia lingüística. Esta situación resulta en una amplia gama de prácticas docentes que se distribuyen a lo largo de todo el continuo que plantean Davison y Williams (2001, Tabla 1).

Con el objetivo de establecer colaboraciones entre los profesores de lengua y los especialistas en otras áreas, e identificar asignaturas, tanto de lengua como de otros contenidos, que puedan beneficiarse de la implantación de un

3. Nuestra traducción.

enfoque AICLE, se creó un grupo de trabajo integrado por profesores de lengua procedentes de las áreas de alemán, español, francés e italiano. En este trabajo presentamos una secuencia diseñada por dos profesores de este grupo para complementar una asignatura de Historia de segundo curso en el programa de Estudios Hispánicos.

Tabla 1. Continuo en la enseñanza de lengua y contenidos (traducido y adaptado de Davison y Williams, 2001, p. 100)

Énfasis en el contenido				**Énfasis en la lengua**
Clase de contenido	Contenido con atención a la lengua	Integración simultánea de lengua y contenido	Lengua en contexto	Clase de lengua

3. Marco teórico

3.1. Enfoque AICLE

La naturaleza multifacética de AICLE nos permite experimentar con una multitud de enfoques pedagógicos. Gracias a esta flexibilidad, podemos intentar optimizar el aprendizaje en la práctica tan variada que existe en nuestro contexto. No obstante, a pesar de la diversidad en los formatos, al programar las clases y desarrollar los materiales, mantenemos como base común los principios básicos de la práctica AICLE.

Así, el diseño de las actividades tiene como eje primordial el marco conceptual de las 4 Cs de Coyle (2015), que identifica los elementos clave de AICLE como: contenido, cognición, comunicación y cultura. El **contenido** se refiere a la materia objeto de estudio, que en nuestro caso abarca disciplinas como Historia, Literatura, Cine, Política o Estudios de género. No solo se trata de la adquisición de conocimiento y destrezas específicos a la disciplina, sino también de la construcción por parte del estudiante de su propio conocimiento y entendimiento.

El concepto de **cognición** se entiende como el nivel cognitivo en el que el aprendizaje tiene lugar, las habilidades y procesos mentales que deben activarse para llevar a cabo las tareas AICLE. Aquí es importante destacar que el nivel cognitivo en el que operan los aprendientes no debe nunca verse limitado por su nivel de lengua (Coyle, 2015). En el caso de nuestros estudiantes universitarios, usamos como referencia la Taxonomía de Bloom (1956) revisada por Anderson y Krathwohl (2001) para asegurarnos de que planificamos tareas que favorecen el desarrollo de las habilidades de pensamiento de orden superior – High Order Thinking Skills (HOTS).

Comunicación se refiere no solo al aprendizaje de la lengua, sino también al uso de la lengua para el aprendizaje. El Tríptico de la lengua (Coyle, 2015), según el cual existen tres tipos de lengua en el aula AICLE, diferencia entre:

- la lengua del aprendizaje: expresiones clave, léxico, la lengua específica al contenido que se trabaja;

- la lengua para el aprendizaje: es la lengua necesaria para completar las tareas, ya sea expresar una opinión, mostrar acuerdo o desacuerdo, desarrollar un argumento…;

- la lengua a través del aprendizaje: es la lengua que surge a nivel individual durante el desarrollo de las tareas, conforme el aprendiente va articulando su entendimiento de los conceptos.

Especialmente importante para nosotros, teniendo en cuenta varios estudios que indican el escaso desarrollo del discurso académico en los estudiantes AICLE (Dalton-Puffer, 2013, Vollmer, 2008), es la planificación de tareas que faciliten el tránsito del lenguaje comunicativo básico – Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS) –, que los estudiantes habrán comenzado a desarrollar en previas clases de lengua, al lenguaje académico – Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) (Cummins, 2008). Es decir, que los estudiantes no solo consoliden su fluidez conversacional, sino también su competencia en el discurso académico. Volviendo a la idea de Coyle, que rechaza la tradicional cronología

gramatical en la programación del contenido lingüístico, debemos proporcionar a los estudiantes la lengua que sea necesaria para poder acceder al contenido que están trabajando y articular los procesos cognitivos que son apropiados a su edad y al contexto universitario.

Finalmente, llegamos a la 'C' de **cultura**, que en AICLE se relaciona directamente con la competencia intercultural, la capacidad de poner en relación diferentes contextos y poder desempeñar la función de mediador entre ellos. Mediante la exposición a perspectivas variadas y conocimientos compartidos el estudiante se hace más consciente del otro y de sí mismo. A través del aprendizaje de contenido en una segunda lengua, el estudiante no solamente accede a la cultura de las sociedades donde se habla esa lengua sino también a la cultura académica asociada a una materia o disciplina específica (Coyle, 2015).

3.2. Funciones cognitivas del discurso

A pesar de que el marco de las 4 Cs continúa ofreciendo una base sólida para diseñar y programar secuencias y tareas, existe el riesgo de considerar cualquiera de los cuatro principios de forma independiente, o de centrarnos exclusivamente en alguno de ellos, cuando es fundamental que los consideremos de forma integrada. Las últimas propuestas en el marco de AICLE pueden ayudarnos a resolver esta cuestión. Por ejemplo, las Funciones Cognitivas del Discurso (FCD) propuestas por Dalton-Puffer (2013, p. 235) están expresamente formuladas para establecer una zona de convergencia entre la pedagogía del contenido y de la lengua (Tabla 2).

Tabla 2. Funciones cognitivas del discurso traducido y adaptado de Dalton-Puffer, 2013, p. 235)

CLASIFICAR	Clasificar, comparar, contrastar, relacionar, estructurar, categorizar
DEFINIR	Definir, identificar, caracterizar
DESCRIBIR	Describir, calificar, identificar, nombrar, especificar
EVALUAR	Evaluar, juzgar, argumentar, justificar, adoptar un punto de vista, criticar, recomendar, comentar, reflexionar, apreciar

EXPLICAR	Explicar, razonar, expresar causa-efecto, sacar conclusiones, deducir
EXPLORAR	Explorar, hacer hipótesis, especular, predecir, estimar, simular, adoptar otras perspectivas
INFORMAR	Informar, relatar, narrar, presentar, resumir

Estas funciones se refieren a la habilidad del estudiante para expresar complejos procesos mentales (HOTS) a través de la lengua apropiada (CALP) al contexto cultural, que incluye, por supuesto, el específico de la disciplina. Por lo tanto, planificar tareas teniendo en cuenta las FCD nos permite alejarnos de la cronología gramatical sin perder de vista el componente lingüístico, al tiempo que nos acerca a la literacidad específica de la disciplina.

4. Aplicación didáctica

Esta aplicación didáctica se enmarca en una asignatura optativa de historia contemporánea de España para estudiantes del Grado en Estudios Hispánicos. El nivel de competencia lingüística de estos estudiantes es B2 MCER. Esta asignatura se compone de 3 bloques de práctica docente: 10 clases magistrales, 10 seminarios, ambos bloques impartidos en inglés, y un tercero de 10 'talleres' impartidos en español. El objetivo de estos talleres es profundizar en el conocimiento histórico y desarrollar las destrezas lingüísticas del alumno. Para ello, en estos talleres se introduce una serie de textos, bien orales o escritos, a menudo del periodo en cuestión, es decir, fuentes primarias. A los estudiantes se les pide que contesten una serie de preguntas de comprensión, oral o lectora, sobre dichos textos que se responderán y comentarán en clase.

Este tipo de enfoque se enfrenta a varios retos: por un lado, los profesores de historia que facilitan estas sesiones se encuentran con una escasa participación por parte del estudiante; por otro lado, el alumnado percibe la preparación previa para estas clases, donde se estudian fuentes primarias, y la participación en las mismas como una tarea compleja y prácticamente irrealizable, ya que siente que su competencia lingüística no es la adecuada ante tal empresa. Así, esta práctica didáctica palia de alguna manera estos problemas.

Nuestra intervención tiene lugar en el segundo semestre. Estamos ante el sexto taller del módulo, que trata sobre el Bienio Reformista (1931-1933) de la Segunda República. Con el objetivo de gestionar los recursos y de que intervenciones como la que presentamos no supongan un aumento de las horas de docencia, hacemos uso de un enfoque pedagógico que, además, trae consigo una serie de ventajas: la clase invertida.

A través de la plataforma educativa virtual que nos ofrece la universidad, ponemos a disposición del estudiante una variedad de input auténtico (contribuyendo así al desarrollo de la competencia intercultural) en formato multimodal (videos, podcasts, mapas, gráficos, artículos de prensa), lo que no solo apela a diferentes estilos de aprendizaje, sino que también facilita un conocimiento más profundo de la materia. Por medio de aplicaciones como Quizlet, el estudiante completa tareas facilitadoras que fomentan el trabajo autónomo y proporcionan el andamiaje necesario para acceder al input. Primero se trabaja el léxico específico de la fuente primaria en cuestión (lengua del aprendizaje); en segundo lugar el alumno se enfrenta con la fuente primaria en forma de vídeo con imágenes de este periodo histórico acompañadas de una voz en off que narra lo acaecido; a continuación, en las actividades 3, 4 y 5 se pide al alumno que identifique a los diferentes personajes históricos y los relacione con el rol que despeñaron en estos dos años, que defina los diferentes partidos políticos y sindicatos existentes en este periodo, que construya una línea del tiempo relacionando fechas con sus acontecimientos y que conteste a unas preguntas como ejercicio de comprensión oral. Para completar estas actividades el aprendiente hace uso de las FCD, ya que en las actividades 1, 3 y 5, por ejemplo, activa las funciones de *clasificar* y *definir*, en la 3 la de *definir* y en la 6 las de *describir, definir y explicar*, a la vez que activa las HOTS, animándolo a investigar y evaluar la nueva información, a utilizarla para desarrollar algo nuevo en el aula al realizar la actividad final (Anexo 1).

Tras completar cada una de estas actividades el estudiante tiene acceso a *retroalimentación* con las soluciones y respuestas, además de tener disponible la grabación de la clase magistral.

Por último, ya en el aula, tiene lugar el pleno en el ayuntamiento del pueblo. Esta situación va acompañada de una lista de personajes ficticios. Se repartirán los roles entre los estudiantes. El reparto es negociado por los mismos estudiantes bajo la supervisión del profesor a través de un foro de discusión dentro de la plataforma virtual.

El día en el que la actividad se lleve a cabo los alumnos ya se habrán preparado sus papeles con la información de la clase magistral y el seminario además de los textos recomendados por el profesor. Se anima a los estudiantes a documentarse con cualquier otra información relevante al tema que ellos hayan encontrado. El tiempo en el aula puede ser utilizado para realizar tareas (diseñadas teniendo en cuenta las FCD adecuadas a la materia) que requieran la interacción y comunicación real entre los estudiantes. Si les proporcionamos el andamiaje necesario (la lengua de y para el aprendizaje) podrán articular su conocimiento produciendo un output apropiado a la lengua académica. Esta producción en clase también proporciona la oportunidad de recibir retroalimentación por parte de los compañeros y del profesor, un elemento clave si consideramos que el tratamiento sistemático y profesional del error es crucial para el aprendizaje.

Al estudiante también se le facilitan los enlaces a una serie de recursos para desarrollar las destrezas conversacionales ya estudiadas previamente en la asignatura de Español Lengua Extranjera.

5. Análisis de resultados

Una vez realizada la intervención se envió un cuestionario (Anexo 2) por correo electrónico a los 40 alumnos matriculados en esta asignatura, de los cuales tan solo 8 lo completaron, permitiéndonos llegar a las siguientes conclusiones.

La mayoría están de acuerdo o totalmente de acuerdo con que una vez completada la actividad 1 pueden identificar y comprender con más facilidad el léxico que aparece en el vídeo (actividad 2), que al haber identificado este

vocabulario su comprensión general del tema ha mejorado y que han conseguido ponerlo en práctica durante el taller. De la misma manera, al completar las actividades 3, 4 y 5, la mayoría de participantes tienen una mejor comprensión del papel que tienen los diferentes personajes históricos, partidos políticos y sindicatos durante la Segunda República, además de tener una idea más clara sobre los acontecimientos de este periodo. Igualmente, para la mayoría de los que han rellenado el cuestionario ha resultado más fácil contestar a las preguntas de comprensión sobre el vídeo (actividad 6). Finalmente, aunque la mayoría encuentra que la interacción en clase ha aumentado como resultado de haber completado las actividades y que, gracias a su asistencia y participación en el taller, sus destrezas lingüísticas y su conocimiento de este periodo de la historia de España han mejorado, sin embargo, la mitad de los participantes no se siente más seguro cuando habla del tema en cuestión delante de sus compañeros de clase (Anexo 3).

6. Conclusión

Podemos concluir que, pese a las limitaciones relacionadas con el número de respuestas recibidas, la percepción de los estudiantes respecto al uso de la metodología propuesta es positiva. En consulta informal con el docente encargado de impartir estos talleres, se nos comunicó también un aumento notable en la participación de los estudiantes, el cual atribuimos al andamiaje que se les proporcionó en la secuencia de actividades realizada antes de asistir al taller. Este andamiaje, no sólo facilitó el acceso de los estudiantes a los contenidos lingüísticos e históricos presentados en los materiales, sino que también apoyó la producción oral de los estudiantes durante el taller, al proporcionarles el léxico específico al tema de estudio y a la tarea que debían realizar. Asimismo, consideramos que la mayor participación de los estudiantes está directamente relacionada con el diseño de la tarea que se llevó a cabo en clase, una simulación con asignación previa de roles. Esta tarea permitía al estudiante la preparación fuera de clase, al tiempo que requería la interacción entre los participantes para poder completarla con éxito.

7. Apéndices

Anexo 1. Actividades preparatorias para el taller *La Segunda República*. https://research-publishing.box.com/s/x1gvzdctbvcibs06ea1864i97wve14th

Anexo 2. Cuestionario *La Segunda República*. https://research-publishing.box.com/s/da2otwu8jr2ug1uum7veupqr57n2fqe0

Anexo 3. Gráfico: resultados del cuestionario. https://research-publishing.box.com/s/nijngfwpwyg50npozn4fon8r6x21thqq

Referencias

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). (Eds). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman

Bergmann, J., Overmyer, J., & Willie, B. (2011, July 9). The flipped class: myths vs reality. *The Daily Riff*. http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-conversation-689.php

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. Cognitive domain.

Busse, V., & Walter, C. (2013). Foreign language learning motivation in higher education: a longitudinal study of motivational changes and their causes. *Modern Language Journal, 97*(2). 435-456. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12004.x

Coyle, D. (1999). Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts. In J. Masih (Ed.), Learning through a foreign language. CILT.

Coyle, D. (2015). Strengthening integrated learning: towards a new era for pluriliteracies and intercultural learning. *Latin American Journal of Content and Language integrated Learning, 8*(2), 84-103. https://doi.org/10.5294/laclil.2015.8.2.2

Cummins, J. (2008). BICS and CALP: empirical and theoretical status of the distinction. In B. Street & N. H. Hornberger (Eds), *Encyclopedia of language and education* (2nd ed., vol. 2: Literacy) (pp. 71-83). Springer Science + Business Media LLC.

Dalton-Puffer, C. (2013). A construct of cognitive discourse functions for conceptualizing content-language integration in CLIL and multilingual education. *European Journal of Applied Linguistics, 1*(2), 216-253. https://doi.org/10.1515/eujal-2013-0011

Davison, C., & Williams, A. (2001). Integrating language and content: unresolved issues. In B. Mohan, C. Leung & C. Davison (Eds), *English as a second language in the mainstream: teaching, learning and identity* (pp. 51-70). Longman Pearson Education.

Gieve, S., & Cunico, S. (2012). Language and content in the modern foreign languages degree: a students' perspective. *The Language Learning Journal, 40*(3), 273-91. https://doi.org/10.1080/09571736.2011.639459

Hutchings, S., & Matras, Y. (2017, June 26). Modern languages: four reforms to reclaim the future of our discipline. *Times Higher Education*.

Mehisto, P. (2012). Criteria for producing CLIL learning material. *Encuentro Journal, 21*, 15-33. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539729.pdf

Vollmer, H. J. (2008). Constructing tasks for content and language integrated learning and assessment. In J. Eckerth & S. Siekmann (Eds), *Task-based language learning and teaching theoretical, methodological, and pedagogical perspectives* (pp. 227-229). Peter Lang.