



# 12. Desarrollo de la competencia plurilingüe en el aula: Una aproximación a la metodología de AICLE

Ana M<sup>a</sup> Rico-Martín  
M.<sup>a</sup> de los Ángeles Jiménez Jiménez  
Facultad de Educación y Humanidades de Melilla  
Universidad de Granada

## 1. EL PLURILINGÜISMO EN EUROPA

Las sociedades evolucionan, los pueblos se mueven, las personas dejan sus lugares de origen y van en busca de un futuro mejor; de igual forma, sus lenguas y sus tradiciones se mezclan entre ellas y luchan por coexistir. Este hecho debe llevarnos al convencimiento de que, en este mundo global, el conocimiento de otras lenguas diferentes de la materna nos puede asegurar posibilidades de éxito social y de compartir ese futuro mejor si adoptamos una actitud positiva hacia el aprendizaje de nuevas lenguas y para con las personas que las hablan.

Dada la variedad lingüística y cultural del viejo continente, la política lingüística europea se ha planteado como uno de sus objetivos centrales el desarrollo de la edu-

---

(\*) Ana M.<sup>a</sup> Rico Martín (amrico@ugr.es) es doctora en Filología Española y profesora Titular de Universidad de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla. Sus principales líneas de investigación son el plurilingüismo, la enseñanza bilingüe y la adquisición de segundas lenguas, especialmente el español-L2/LE, y la formación de maestros en contextos multiculturales. Pertenece al Grupo de Investigación del PAIDI "Innovación curricular en contextos multiculturales" (HUM-358).

(\*\*) M.<sup>a</sup> de los Ángeles Jiménez Jiménez (mangeles@ugr.es) es doctora en Filología Inglesa y profesora de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla. Sus principales líneas de investigación son el plurilingüismo, la enseñanza bilingüe, la adquisición de segundas lenguas o lenguas extranjeras y la formación de maestros en contextos multiculturales. Pertenece al Grupo de Investigación del PAIDI "Innovación curricular en contextos multiculturales" (HUM-358).

cación plurilingüe, ya como valor cultural ya como competencia. Para ello toma como guía el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER), cuya publicación original (Council of Europe, 2001) es considerada como punto de partida del plurilingüismo al convertirse en un instrumento útil para los países miembros, con el fin de desarrollar políticas de fomento del mismo en todos los ámbitos: escolar, familiar y social.

El Consejo de Europa, a través de su División de Política Lingüística, no pretende sólo proteger y fomentar las lenguas del continente sino, al mismo tiempo, favorecer que los ciudadanos puedan desarrollar sus propias habilidades lingüísticas, por esta razón este organismo internacional trabaja en dos sentidos:

- Promover y mejorar el aprendizaje de idiomas para todos los ciudadanos.
- Apoyar todas las lenguas en los Estados miembros, ya sean mayoritarias o minoritarias.

De ahí que en los últimos años y a raíz de esta implicación del Consejo de Europa en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, los conceptos de multilingüismo, primero, y plurilingüismo, después, hayan ido adquiriendo gran relevancia en las diferentes etapas de los sistemas educativos europeos.

El MCER representa un esquema descriptivo que establece lo que un usuario competente tiene que conocer para comunicarse de manera eficaz en una determinada lengua; para ello señala los descriptores de seis niveles de competencia, desde el más básico, denominado A1, al superior, o C2. Estos niveles son interpretaciones respectivamente superiores e inferiores de la división clásica de básico, intermedio y avanzado, trabajados con una orientación comunicativa y socioconstructivista que entiende el uso lingüístico como una actividad contextualizada, interrelacionada con comunidades y contenidos culturales.

**Figura 1. Niveles comunes de referencia (Consejo de Europa, 2002, p. 25).**



Donde:

- A1 permite al alumno interactuar de forma sencilla, plantear y contestar preguntas que le permitan identificarse y referirse a áreas de necesidad inmediata o sobre temas cotidianos.
- A2 considera descriptores que definen las funciones sociales y el desenvolvimiento de la vida diaria, el usuario es capaz de participar en conversaciones con cierta ayuda y algunas limitaciones.
- B1 permite al usuario mantener una interacción más fluida que en los niveles anteriores y hacerse entender en variadas situaciones y ante problemas cotidianos.
- B2 supone un avance de lo anterior, por el que se es capaz de argumentar eficazmente y desenvolverse con facilidad en un discurso de carácter social, respetando las características textuales de coherencia y cohesión.
- C1 representa una competencia comunicativa fluida y espontánea por la que el alumno es capaz de comprender y producir una amplia variedad de textos extensos y con determinada complejidad, dominando el sentido implícito de los mismos.
- C2 constituye para muchos el nivel de un hablante nativo; a pesar de que éste es el objetivo ideal, en los planes de plurilingüismo no se trata de alcanzar el grado de dominio nativo sino de estar capacitado para entender y para hacerse comprender en un intercambio comunicativo en la lengua de estudio.

Entre estos seis niveles pueden insertarse otros más específicos (A2+, B1+ y B2+), aunque suponen unos criterios de evaluación del usuario más subjetivos, no por ello menos útiles.

El MCER insiste en la diferenciación de los conceptos de *plurilingüismo* y *multilingüismo*. Éste último es definido como “el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada” (Consejo de Europa, 2002, p. 4). Si lo extrapolamos al contexto escolar implicará la enseñanza-aprendizaje de distintas lenguas extranjeras por los mismos alumnos.

Mientras que el término plurilingüismo hace referencia a la competencia comunicativa de un hablante, a la que contribuyen todos los conocimientos y experiencias lingüísticas que posee y que suponen la interacción de las diferentes lenguas que conoce, las que le permiten comunicarse con interlocutores de otras procedencias. Si trasladamos este concepto al entorno educativo, supone la diversificación de las lenguas que ofrece la institución educativa para desarrollar esa competencia plurilingüe.

De igual forma, la *competencia pluricultural*, con desarrollo simultáneo a la anterior, implica el contraste y la interacción de los conocimientos culturales que posee el alumno asociados a las diferentes lenguas que maneja, lo que favorece la desaparición, o al menos la reducción, de estereotipos e ideas preconcebidas y fomenta el respeto por la diversidad de lenguas y culturas.

A pesar de ir de la mano los conceptos de *plurilingüismo* y *pluriculturalismo*, las competencias correspondientes suelen estar desequilibradas pues el conocimiento de una cultura no implica necesariamente un buen conocimiento de la lengua que la representa y viceversa. Esto se debe al carácter variable de ambas competencias, de perfil transitorio y con configuración cambiante, dependiendo de las circunstancias y condiciones de los interlocutores de un acto comunicativo determinado donde se haga precisa la variación interlingüística y la alternancia de lenguas para favorecer la transmisión del mensaje.

Atendiendo a estas premisas, el MCER señala que el concepto complejo de competencia plurilingüe y pluricultural tiende a:

- Alejarse de la dicotomía supuestamente equilibrada de L1/L2 haciendo más hincapié en el plurilingüismo, del que el bilingüismo es sólo un caso particular.
- Considerar que un individuo no tiene un repertorio de competencias diferenciadas y separadas para comunicarse dependiendo de las lenguas que conoce, sino una competencia plurilingüe y pluricultural que incluye el conjunto de esas lenguas.
- Destacar las dimensiones pluriculturales de esta competencia múltiple, pero sin que esto suponga necesariamente proponer nexos de unión entre el desarrollo de las capacidades que se ejercitan al relacionarse con otras culturas y el desarrollo del dominio lingüístico comunicativo.

(Consejo de Europa, 2002, p. 167)

Según este documento, definimos la competencia plurilingüe y pluricultural como “la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina –con distinto grado– varias lenguas y posee experiencia de varias culturas” (Consejo de Europa, 2002, p. 167), además considera que los actuales ciudadanos europeos deben reflejar una tolerancia lingüística hacia los hablantes de lenguas diferentes a la propia.

## 2. EL PORTFOLIO COMO INSTRUMENTO DE AUTOEVALUACIÓN

Uno de los instrumentos que, por iniciativa del Consejo de Europa, se han diseñado para fomentar el plurilingüismo es el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) (Council of Europe, 1997), que permite evaluar el conocimiento y los contactos culturales de una persona respecto a otras lenguas diferentes a la materna, el aprendiz debe ir anotando en el mismo su grado de dominio de las diferentes lenguas que conoce, por lo que se convierte en un instrumento de autoevaluación. Podemos decir que hay tres grandes rasgos que lo caracterizan: es un documento creado por y para el aprendiz de lenguas, quien se convierte en su propietario, está muy relacionado con el MCER y atiende a una serie de directrices comunes a todos los diseños de PEL.

Este documento ha tenido gran aceptación en muchos países europeos, cuyos modelos están adaptados al contexto educativo de cada país después de haber pasado por un proceso de examen y certificación por parte de un comité de valoración europeo.

El PEL se creó con dos objetivos:

- Complementar los certificados obtenidos a partir de exámenes oficiales al documentar las experiencias previas del alumno en relación con el aprendizaje de lenguas fuera del contexto formal. Para ello, los términos de referencia serán los seis niveles de competencia que señala el MCER.
- Desarrollar la capacidad de trabajo autónomo del alumno y las habilidades que favorecen el aprendizaje permanente.

Y contiene tres componentes:

- El propio **pasaporte de lenguas** que se actualiza regularmente con una descripción de la identidad lingüística del usuario, el grado de dominio de la nueva lengua y su experiencia intercultural. Contiene una tabla de autoevaluación donde se especifican las competencias en las cuatro destrezas lingüísticas básicas (leer, escribir, hablar y escuchar) y el grado de consecución de los seis niveles de competencia señalados en el MCER. Hay una versión electrónica del PEL para adultos, *Europass Language Passport*, creado conjuntamente por el Consejo de Europa y la Unión Europea, y permite su cumplimentación *vía online* o bien descargárselo en el ordenador personal.
- Una especie de **biografía** lingüística que refleja los objetivos sobre las segundas lenguas que pretende alcanzar el alumno y hace un seguimiento del progreso y resultados del aprendizaje.
- Un **dossier** con muestras del trabajo personal del alumno que indica lo que es capaz de hacer empleando las otras lenguas distintas de la materna.

### 3. NOCIONES BÁSICAS EN EL ENFOQUE PLURILINGÜE

Antes de tratar el método *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera* (AICLE) –conocido inicialmente en su versión en lengua inglesa como *Content and Language Integrated Learning* (CLIL)– y para comprender mejor sus principios didácticos, el primer concepto básico que debemos abordar es el de bilingüismo.

Se han dado diferentes definiciones de este término atendiendo al grado de adquisición y dominio de una segunda lengua o lengua extranjera. Según Baker (2006), bilingüismo es la capacidad de usar más de una lengua, pero se nos plantea la cuestión de qué grado de habilidad debe tener el individuo para considerarse bilingüe. A este respec-

to, Bloomfield (1933) considera bilingüe al individuo que domina dos lenguas igual que un nativo, definición exigente que contrasta con la de Macnamara (1969) o la de Diebol (1964), por ejemplo, quienes hablan de bilingüismo cuando un hablante domina una de las lenguas pero en la segunda tiene competencia al menos en una de las grandes habilidades lingüísticas –hablar e interactuar, escuchar, leer y escribir–. Frente a estos extremos encontramos la opinión de Weinreich (1953), que considera bilingüe al hablante que emplee dos o más lenguas en alternancia y en distintos grados según sus habilidades. A pesar de estas diferentes interpretaciones del término, lo que se puede tener por cierto es que las lenguas de una persona rara vez son socialmente iguales, tienen un peso y prestigio dispar, y se utilizan para distintos propósitos, en diferentes contextos y con diversos interlocutores.

Todas éstas son definiciones del bilingüismo individual, uno de los tipos más generales de bilingüismo junto con el social, o empleado en sociedades o grupos sociales donde se habla más de una lengua en diferentes grados.

Respecto a las modalidades de bilingüismo individual, muchos autores han tratado este tema en el ámbito de la educación (Baker, 2006; Brisk, 2006; Cloud, Genesse & Hamaayan, 2000; Cummins & Swain, 1998; Krashen, 1997), pero tradicionalmente en la literatura académica se han diferenciado dos tipos: sustractivo y aditivo. Sin embargo, en este siglo XXI se han distinguido dos formas más, aún poco consideradas en el ámbito educativo: recursivo y dinámico (García, 2009).

En el *bilingüismo sustractivo*, el alumno que habla dos lenguas va sustituyendo la primera de ellas por la segunda; como resultado, hablará sólo esta segunda lengua. De esta forma, las funciones y destrezas en la lengua materna se van perdiendo y reemplazando poco a poco por las de la otra. Este tipo de bilingüismo es frecuente entre los inmigrantes de un país con lengua mayoritaria diferente, la segunda generación de éstos será bilingüe pero la tercera tenderá al monolingüismo en esa lengua mayoritaria; en este contexto, la pérdida de la lengua patrimonial es evidente.

En el *bilingüismo aditivo*, la segunda lengua se va añadiendo al repertorio lingüístico del individuo, así ambas lenguas se mantienen. Entonces se considera que existe un doble monolingüismo, pues, en el mejor de los casos, el hablante tiene las mismas habilidades en ambas lenguas como si fuera monolingüe en cada una. Este modelo fue propuesto por Lambert (1975) para programas escolares bilingües en Canadá.

El *bilingüismo recursivo* contempla la revitalización de las lenguas originarias de una cultura minoritaria al mismo tiempo que se adquiere una nueva lengua. De esta forma, esta lengua patrimonial adquiere nuevas funciones en esas sociedades y continúa usándose en diferentes grados durante ceremonias tradicionales por muchos miembros de la comunidad. Se considera que este modelo va más allá de un simple bilingüismo aditivo.

El *bilingüismo dinámico* es un concepto mucho más complejo que los anteriores y García (2009) lo emplea para explicar el carácter no lineal de la adquisición del bilin-

güismo. No existe una direccionalidad definida en la competencia bilingüe de algunas sociedades en el siglo XXI, sino una multiplicidad de discursos multilingües en actos comunicativos de gran complejidad, tanto físicos como virtuales. Este último modelo de bilingüismo está asociado al de plurilingüismo.

Además de estas nociones básicas encontramos otras muchas relacionadas con el plurilingüismo y los métodos de enseñanza que lo propician, algunas de las cuales conviene precisar en estas páginas, aún sabiendo que un buen número de ellas van a quedar fuera por limitaciones de espacio<sup>1</sup>. Siguiendo a Vázquez (2012), recogemos de su *Glosario* los conceptos que siguen.

La **educación bilingüe** en el contexto de AICLE tiene como objetivo alcanzar una competencia lingüística en una segunda lengua que vaya más allá de los resultados de la enseñanza habitual de idiomas, al mismo tiempo que se adquiere una competencia coloquial en áreas más completas vinculadas a las Ciencias Naturales, Economía, Asuntos Políticos y Culturales, según señala Bludau (1996).

El **entorno bilingüe** sería, atendiendo al concepto de educación bilingüe anterior, un entorno geográfico, privado o educativo donde se utilizan de forma activa dos lenguas. En el caso de que éstas sean más, el entorno pasará a ser *multilingüe* o *plurilingüe*.

La lengua meta es llamada, asimismo, **lengua adicional** por ser la que se aprende después de la primera; tal denominación reemplazaría los términos de “lengua extranjera” o “segunda lengua”. A pesar de esta diferencia temporal de adquisición de ambas, existe una **competencia subyacente común** por la que se emplea el mismo sistema cognitivo central del individuo a la hora de usarlas, aunque sean muy diferentes. Relacionada con estas diferencias encontramos la **conciencia metalingüística**, que se corresponde con el saber sobre el propio lenguaje y otros adquiridos que deberían traspasarse a la nueva lengua aprendida bajo la orientación del profesor y la posterior autonomía de aprendizaje del propio alumno.

Otro tipo de cognición que se trabaja a partir del plurilingüismo es la **conciencia cultural**, referida ésta a la actitud de respeto, tolerancia y aceptación de usos y costumbres pertenecientes a culturas ajenas y que difieren de los nuestros.

Por otra parte, las **habilidades lingüísticas básicas** en AICLE son la comprensión auditiva en forma de interacción verbal en el aula, la comprensión lectora, que constituye un objetivo de suma importancia, y la expresión oral de los contenidos que se tratan, predominando actos de habla declarativos. En cambio, la expresión escrita se trabaja mucho menos y, habitualmente, elaborando etiquetas, diagramas, esquemas o respondiendo a preguntas puntuales, pues no se suelen hacer redacciones de pequeños ensayos.

---

<sup>1</sup> Muchos de estos conceptos se han obtenidos de las páginas [http://www.ticcal.org/sobre\\_aicle/glosario.php](http://www.ticcal.org/sobre_aicle/glosario.php) y <http://www.cambridgeesol.org/assets/pdf> donde se puede hallar más información sobre la terminología propia del enfoque AICLE.

En cuanto a las **dimensiones** de AICLE son: la cultura, el entorno, la lengua, el contenido y el aprendizaje. Éstas se trabajan atendiendo a diferentes factores: la franja de edad de los alumnos, el entorno sociolingüístico, el grado de exposición a la lengua del programa AICLE, la lengua meta, el profesorado, los diferentes tipos de discurso, la presencia de varias lenguas en el aula, la adecuación del tema y la proporción de lengua y contenido. El tratamiento de tales elementos, dimensiones y factores dependerá de la modalidad de AICLE que se trabaje según el centro educativo.

Como **métodos didácticos** prevalecen los propios de una asignatura, sus objetivos y contenidos, aunque pueden modificarse según las necesidades, utilizando elementos propios de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Al emplear la expresión **cambio de código**, aludimos al paso de la lengua adicional a la primera lengua, lo que en AICLE es considerado como un recurso natural para suplir la ausencia o el desconocimiento de un término concreto. Si hablamos de **tolerancia del error**, muy importante también en esta metodología, entendemos que el mensaje está antes que la corrección lingüística, por lo que en las evaluaciones del aprendizaje suele haber un cierto consenso en que dos tercios de la calificación se centran en aspectos conceptuales y un tercio en la corrección lingüística.

#### 4. EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUA EXTRANJERA

A lo largo de la historia han existido varios métodos de enseñanza de lenguas extranjeras. A pesar de que cada uno se basa en diferentes corrientes psicológicas y pedagógicas, todos tienen un mismo objetivo: la enseñanza de idiomas. Uno de los más conocidos en la actualidad, por ser de los más recientes, es el método comunicativo.

Éste nace en Inglaterra con la filosofía de Chomsky y su objetivo principal es promover la interacción entre los estudiantes, utilizando la lengua extranjera en situaciones lo más reales posible como la resolución de problemas basados en su propia experiencia (Brown, 2007).

De forma paralela, en Estados Unidos se está trabajando en el enfoque naturalista, metodología cuyo objetivo principal es, asimismo, el desarrollo de la competencia comunicativa; sin embargo, para sus creadores, Krashen y Terrell, el aprendizaje sólo se producía cuando se entiende el mensaje, es decir, cuando contenían un *input* comprensible. Es por esto por lo que los autores recomendaban el uso de recursos visuales, la repetición constante de las ideas más importantes y la eliminación de giros y frases coloquiales del léxico utilizado (Ramos, 2009).

El enfoque comunicativo fue totalmente aceptado en Europa y, en la actualidad, es uno de los métodos más usados para enseñar lenguas extranjeras. Sin embargo, como le ocurrió al enfoque naturalista, ha recibido críticas. Según Ramos (2003), éstas se debieron principalmente a que no ayudaban lo suficiente al desarrollo de la lecto-escritura ni a ob-



tener los conocimientos académicos necesarios para entender las explicaciones de clases de áreas no lingüísticas, que eran enseñadas en la lengua mayoritaria.

Esta falta de relación entre los contenidos lingüísticos y otros no lingüísticos dio lugar a que a finales de los 70, en Estados Unidos, aparecieran varios enfoques con el mismo objetivo: integrar ambos contenidos. El más conocido es el *Content-Based Instruction* (CBI) que, según Brinton, Snow y Wesche (1989, p.vii), se definiría como “the integration of content learning with language teaching aims”. A pesar de dicha integración, la parte más importante de la docencia la constituye la lengua, no los contenidos de la materia no lingüística.

Como decíamos anteriormente, una de las mayores preocupaciones de la Unión Europea desde los años 90 es el desarrollo de la educación bilingüe de forma efectiva, de modo que los ciudadanos de los países que forman parte de la misma lleguen a ser plurilingües. Este plurilingüismo es entendido como la capacidad del individuo para entender otras lenguas y otras culturas en un enfoque global de intercomprensión, no como el dominio de muchas lenguas por parte de los hablantes. En el MCER viene definido del modo siguiente:

El enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos [...], el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. (Consejo de Europa, 2002, p.4).

Los acrónimos elegidos por la Unión Europea para referirse al tipo de bilingüismo deseado para la enseñanza de lenguas extranjeras son: CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), para el mundo anglosajón, y EMILE (*Enseignement d'une Matière par l'Intermédiaire d'une Langue Étrangère*) en los países de habla francesa. A éstos podemos añadir los derivados de la traducción a otras lenguas como, por ejemplo, AICLE (*Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera*) para el mundo hispano y CLILiG (*Content and Language Integrated Learning in German*) para el germano. CLIL (AICLE en español) es un término muy amplio que implica un enfoque innovador en el campo del aprendizaje y representa un cambio hacia la integración curricular. Ha sido definido del modo siguiente:

CLIL is an approach in which a foreign language is used as a tool in the learning of a non language subject in which both language and the subject have a joint role. (Marsh, 2002, p.58).

CLIL is an umbrella term that embraces any type of program where an additional language is used to teach non-linguistic content-matter to all the children in a school. (García, 2009, p. 264).

Este mismo término se usa muchas veces como sinónimo del utilizado en los Estados Unidos, CBI; sin embargo, existen diferencias entre ambos en el sentido de que en Estados Unidos se desarrolló para enseñar inglés a inmigrantes que debían integrarse en aulas donde dicha lengua era la mayoritaria y se usaba como medio de enseñanza. En Europa el contexto es bastante diferente puesto que se trata de aprender lenguas extranjeras usando éstas como medio de comunicación en clase pero trabajando con contenidos no lingüísticos. Además, se entiende como un aprendizaje que iremos adquiriendo a lo largo de la vida y, por tanto, abarca desde la educación infantil hasta la vida adulta.

También se ha denominado *programa de inmersión lingüística*, como se define este tipo de enseñanza en Canadá, pero igualmente existen diferencias entre estas metodologías. Se debe principalmente a que el contacto con la lengua extranjera es mucho menos intenso cuando se trata del AICLE, es decir, no son tantas las horas del currículum que se ocupan con este programa, y, además, se limita a una o dos asignaturas. El objetivo del enfoque AICLE es formar bilingües funcionales tanto en destrezas receptivas como en las productivas, por lo que no se pretende llegar a un nivel de dominio de la lengua extranjera similar al de la lengua materna, sino, como dijimos al inicio, a ser capaz de entender y ser entendido.

Hay muchos tipos diferentes de programas AICLE dependiendo de la etapa educativa a la que vayan dirigidos y del número de horas que se les dediquen. Así por ejemplo, podemos encontrar programas de inmersión total (Canadá), de inmersión parcial, de un 50 o 60% de tiempo del currículum (España), y “duchas lingüísticas” regulares (*regular language showers*), que son clases de unos 20 o 30 minutos en las que se imparten contenidos no lingüísticos a través de la lengua extranjera (Alemania).

Atendiendo al contexto en el que se desarrollan podemos diferenciar los siguientes tipos (Arnau, 2001): la enseñanza por inmersión, la instrucción basada en contenidos, el modelo de refugio y el modelo adjunto.

- a) *Enseñanza por inmersión*. Están dirigidos a estudiantes que aprenden la segunda lengua durante toda o gran parte de la jornada escolar. Por ejemplo, los castellanohablantes que siguen la enseñanza en catalán. Se puede establecer una diferencia en los tipos de inmersión dependiendo de algunas variables. Así, según cuando se inicie la enseñanza en la segunda lengua, puede ser temprana, retardada o tardía; por la proporción del tiempo dedicado, total o parcial y de acuerdo con el número de lenguas que se aprendan, la inmersión puede ser simple o doble.
- b) *Instrucción basada en contenidos*. Se trata de seleccionar una asignatura del currículum o parte de ella. El contenido seleccionado se aprovecha para desarrollar la competencia en la segunda lengua a la vez que proporciona conocimiento sobre la temática específica. Los temas también se pueden seleccionar desde un enfoque interdisciplinar. De este modo, el tema elegido servirá para tratar contenidos de diversas materias. A través de una variada gama de actividades, se trata de desarrollar de manera integrada las habilidades académicas y la lingüística.

- c) *Modelo de refugio o enseñanza protegida*. Suelen ser cursos basados en contenidos que son impartidos por un profesor especialista en el tema con el fin de recibir una formación complementaria hasta alcanzar el nivel del resto del grupo. Van dirigidos a estudiantes con un nivel intermedio y son preparatorios para el paso siguiente que sería la incorporación a otros cursos impartidos totalmente en la segunda lengua y con hablantes nativos de esa lengua. El profesor debe adaptar su discurso a la competencia lingüística de los estudiantes a través de un ajuste del input y de una cuidada selección de los textos que se utilizan en clase. Aunque pueden desarrollarse en cualquier etapa educativa, tienen gran aceptación a nivel universitario.
- d) *Modelo adjunto*. Estos programas constan de dos módulos, uno de contenidos (que comparten hablantes nativos y no nativos) y otro de lengua (dirigido sólo a los no nativos). Estos módulos se complementan y coordinan en función de las tareas propuestas. Por esta razón, requieren una intensa coordinación entre los profesores de ambos módulos, quienes deben programar, secuenciar los contenidos y graduar las actividades. También están dirigidos a estudiantes de nivel intermedio y, principalmente, del ámbito universitario.

Con respecto al uso de la lengua materna, el enfoque AICLE mantiene su uso durante las primeras etapas educativas. De esta manera, durante la Educación Primaria los estudiantes tendrán que estudiar materias en la lengua dominante y la misma en una lengua extranjera, aunque, quizás, a un nivel más bajo de exigencia. Durante la Secundaria, ya se hará uso únicamente de la lengua extranjera en las asignaturas implicadas en el proyecto (una o dos) pero en el resto se seguirá utilizando la lengua dominante. La Unión Europea apuesta por iniciar una segunda lengua extranjera en esta etapa con el fin de formar ciudadanos plurilingües.

Otra diferencia con los programas anteriormente citados es que la lengua extranjera debe seguir impartándose en clase como una materia más del currículo y de forma paralela a aquellas asignaturas que forman parte del proyecto bilingüe. Será en esas clases donde los estudiantes aprenderán la lengua como código y el uso apropiado de la misma con precisión y fluidez.

Un aspecto también importante de este enfoque es que los contenidos lingüísticos y los no lingüísticos se encuentran en el mismo nivel, es decir, no son más importantes los contenidos lingüísticos que los que no lo son y viceversa; en palabras de Coyle "with CLIL we work with the foreign language and non-language content without specifying the importance of one over another" (Coyle, 2006, p. 2).

Con respecto al profesorado que imparte las asignaturas de estos programas también hay diferencia dependiendo del nivel al que pertenezcan. En Educación Primaria, generalmente las imparten profesores no nativos de la lengua meta y que suelen ser los mismos que imparten la asignatura en lengua materna o los de lengua extranjera. En centros de Secundaria, lo habitual es que sean los profesores de la asignatura los mismos que

impartan el contenido en la lengua extranjera. Hay veces en las que éstos pueden tener el apoyo de un lector o maestro nativo para el refuerzo de destrezas orales, éste caso es habitual en España y en Estados Unidos. De cualquier modo, los profesores han de tener un nivel avanzado de fluidez verbal sin necesidad de llegar al del nativo. En la siguiente cita recogemos el testimonio de un profesor consciente de ello, al inicio de su docencia se mostraba muy preocupado por el propio dominio de la lengua extranjera, hasta que se dio cuenta de que no era necesario que fuera perfecto:

I was also worried about my language skills in doing CLIL until I realized that I didn't need to be a perfect model, like a native speaker. I don't think such perfection actually exists. (Marsh, Marsland & Stenberg, 2001, p.45)

Las investigaciones realizadas sobre este enfoque se centran en cuatro principios, citados por Coyle (2002), que son denominados las cuatro Cs:

- *Contenido* o materia objeto de estudio. Con este método, el aprendizaje del contenido de la materia no lingüística, junto con la adquisición de habilidades inherentes a la disciplina en cuestión, se convierten en el centro del proceso de aprendizaje. La relación entre lengua y otros contenidos curriculares hace que el objetivo de la enseñanza se centre más en el cómo enseñar haciendo uso de la lengua extranjera como medio de instrucción. Esta nueva perspectiva conlleva la necesidad de una modificación de las metodologías tradicionales puesto que implica el uso de la lengua extranjera tanto por parte de profesores como de estudiantes en el aula dentro de un contexto real e interactivo que comprometa al estudiante con su propio aprendizaje. Este enfoque obliga a los profesores a trabajar de forma cooperativa, de modo que el profesor de áreas no lingüísticas es más consciente de la importancia que tienen las habilidades lingüísticas y los conocimientos culturales como parte de la formación profesional y, por otra parte, los profesores de lenguas extranjeras adquieren conocimientos de otras áreas curriculares.

*Comunicación.* Este segundo principio define la lengua como medio de comunicación y de aprendizaje al mismo tiempo, en otras palabras, la lengua vehicular en el aula. Desde esta perspectiva la lengua es aprendida usándola en situaciones reales que complementan los enfoques más estructuralistas trabajados en las clases de lengua extranjera. De esta forma se refuerza uno de los principios que rigen el enfoque comunicativo que dice que la lengua debe ser una herramienta de comunicación útil que permita actuar en contextos multilingüísticos.

Por otra parte, al centrarse la atención en un tema específico de una materia no lingüística, el miedo a cometer errores gramaticales disminuye y se fomenta el uso de la lengua extranjera, algo que hace aumentar la motivación hacia su aprendizaje. En cuanto al profesorado, este método también le facilita la planificación de la enseñanza puesto que quien imparta lengua extranjera, al no ser especialista en otras materias curriculares, tendrá que dejarse aconsejar y orientar por quienes sí lo sean al seleccionar los temas y términos que se van a trabajar en clase.

- *Cognición* o procesamiento del conocimiento. El enfoque AICLE proporciona un espacio apropiado para el desarrollo de destrezas cognitivas relacionadas con las habilidades básicas e interpersonales (*basic and interpersonal communication skills*, BICS) y la competencia lingüística cognitiva y académica (*cognitive-academic language proficiency*, CALP). Este enfoque implica un reto tanto para profesores como para estudiantes puesto que ambos deben tomar en consideración la transferencia de información, de modo que las metodologías deberán, necesariamente, hacerse más interactivas y participativas.

Por otra parte, cuanto mayor sea nuestro conocimiento de otras lenguas y culturas, mayores serán nuestras perspectivas y la amplitud de pensamiento.

En conclusión, se acentúa la importancia de las habilidades metacognitivas en el sentido de que los estudiantes tienen que percibir y responsabilizarse de su propio aprendizaje, reconocer sus lagunas formativas y, en general, aprender a aprender, habilidad básica para el desarrollo profesional.

- *Cultura*, referida a la consciencia del propio individuo y del concepto del 'otro'. El cuarto y último principio guarda relación con la pluriculturalidad. Aprender lenguas ayuda al entendimiento y a la tolerancia. Este aspecto es fundamental para el desarrollo de destrezas básicas para la internacionalización y fomento del plurilingüismo en Europa. En sociedades cada vez más multiculturales, los conocimientos de otras culturas se hacen necesarios no sólo en los procesos de enseñanza-aprendizaje sino en la convivencia diaria.

El rasgo integrador del enfoque AICLE hace que haya que incluir cambios pedagógicos en el sistema de enseñanza-aprendizaje. Basándonos en la propuesta de Mehisto, Bertaux y Frigols-Martín (2009), señalaremos los más relevantes:

- Los profesores de materias no lingüísticas y los de lengua extranjera deben actuar asiduamente de forma coordinada para planificar la integración real de contenidos con las habilidades lingüísticas y de aprendizaje, y para evaluar el progreso de los estudiantes y de los programas.
- Los profesores se harán entender haciendo uso de una gran variedad de estrategias comunicativas, fundamentalmente cuando se trabaja con estudiantes de un nivel bajo en la lengua extranjera.
- Reflexionarán sobre su propia práctica, trabajando de forma cooperativa con otros compañeros, y adaptarán su docencia a las necesidades de los estudiantes.
- Comentarán con los estudiantes su progreso en el desarrollo del programa y los guiarán analizando sus logros o fracasos y estableciendo nuevas metas u objetivos. Esta evaluación formativa servirá al alumno para mejorar su aprendizaje y ser más autónomo.

- Mayor acercamiento al mundo real. El aprendizaje debe estar unido a los intereses de los estudiantes y al mundo real fuera del aula. Los profesores ayudarán a los alumnos a aplicar el conocimiento adquirido dándoles la oportunidad de practicar en contextos reales.
- La colaboración entre profesores y alumnos contribuirá al aprendizaje constructivista como experiencia agradable y útil. Los profesores son los responsables de identificar lo que es relevante para sus alumnos y de convertirlo en actividades de aprendizaje, de modo que la implicación de éstos en el proceso sea total.
- El profesor fomentará un clima de respeto que anime a los alumnos a participar en clase sin miedo a cometer errores. Debe ayudarles a desarrollar su autoestima y la interacción social con sus iguales y con otros.

Entre las ventajas más sobresalientes de esta metodología encontramos las siguientes:

- El empleo de material auténtico en clase hace que las situaciones trabajadas sean más reales y, por tanto, los alumnos encuentren más posibilidades para su uso, aunque no sea en un entorno inmediato. Por ejemplo, analizar planos o mapas en una actividad de geografía ayuda a los estudiantes a adquirir cierta autonomía en el uso de la lengua extranjera, algo que resultaría difícil realizar en una clase tradicional de lengua extranjera.
- De igual modo, el aprendizaje de determinadas reglas lingüísticas en la clase de idiomas y la aplicación de las mismas en otras materias ayudará al alumno a aumentar su motivación para adquirir la lengua extranjera.
- Este enfoque implica el desarrollo del conocimiento operacional entendido como la habilidad de transferir y aplicar el conocimiento a nuevas situaciones frente al conocimiento memorístico.
- La competencia estratégica también se desarrolla al tener que usar la lengua extranjera como medio de instrucción y de comunicación, pues tanto alumnos como profesores han de ser conscientes de las necesidades lingüísticas en actos comunicativos con el fin de entender y hacerse entender en una lengua extranjera. Estas estrategias pueden ser de tipo verbales como no verbales y ayudan a que la comunicación sea más eficaz, a la vez que compensan las interrupciones producidas en el discurso por insuficiencia de la competencia comunicativa.

A pesar de las muchas ventajas que pueda tener este enfoque, al ser tan reciente, también presenta problemas que aún están sin resolver, entre ellos:

- Los profesores reciben muy poca formación específica relacionada con esta nueva metodología.

- Actualmente hay muy pocos profesores con titulaciones dobles (en lengua extranjera y otra área curricular), excepto en Austria y Alemania, donde los maestros obligatoriamente tienen que especializarse en dos materias.
- Una de las soluciones podría ser contratar a profesores nativos de la lengua objeto de estudio; sin embargo, al proceder de otros países, no están familiarizados ni con las costumbres ni con las programaciones curriculares de los países donde se apliquen estos programas.
- La falta de materiales disponibles para ser usados en el aula. Si, como solución al problema, utilizamos otros materiales publicados en países extranjeros que ya los hayan desarrollado, se corre el riesgo de que éstos no cumplan con los requisitos curriculares de los países en los que se imparten los programas o bien que el nivel lingüístico no esté adaptado al que poseen los alumnos en determinadas etapas educativas. Como consecuencia, hasta el momento actual, los profesores implicados en estos programas se ven obligados a elaborar sus propios materiales.
- La evaluación de los estudiantes implicados en estos programas obliga a tomar decisiones en el ámbito educativo sobre qué y cómo evaluar. Si los estudiantes tienen que pasar por un proceso de pruebas selectivas, ¿deberían estar éstas adaptadas a los programas AICLE?

## 5. CONCLUSIÓN

Tras la lectura de las características y los principios didácticos de AICLE, no es difícil comprender la primacía de esta metodología sobre otras más tradicionales e, incluso, sobre aquellas que tienen cabida, asimismo, en la enseñanza comunicativa.

La razón de ello se encuentra en su forma de abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la nueva lengua. AICLE presenta una metodología idónea para fomentar la motivación instrumental de los alumnos en tanto que supone el empleo de una lengua extranjera para aprender contenidos de otras áreas curriculares –por ejemplo, Matemáticas, Conocimiento del medio, etc.–, incluso temas tan atractivos como los deportivos o los románticos, y no como un fin de la propia enseñanza.

Por otra parte, los alumnos están expuestos más horas a la nueva lengua que con un método tradicional, lo que produce mayor motivación y confianza no solo en esa lengua sino también en la materia trabajada en el aula.

Se ha comprobado que la metodología de AICLE es efectiva incluso para el desarrollo de la competencia lingüística general de escolares de Educación Infantil, pues promueve la producción oral funcional en una lengua extranjera.

Para terminar, el empleo de AICLE en otros idiomas fomenta la comprensión de la cultura al tiempo que desarrolla la competencia intercultural, objetivo también prioritario de la Unión Europea para con sus ciudadanos y de gran importancia para la globalización, motivo por el que esta metodología debe su éxito en el viejo continente.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnau, J. (2001). Enseñanza de la segunda lengua a través de contenidos: Una introducción. En G. López Téllez (ed.). *Metodología en la enseñanza del Inglés* (pp. 9-18). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (4<sup>th</sup> ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt and Company.
- Bludau, M. (1996). Zur Stand des bilingualen Unterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. *Neusprachliche Mitteilungen*, 4, 208-215.
- Brinton, D.M.; Snow, M.A. & Wesche, M.B. (1989). *Content-Based Second Language Instruction*. New York: Newbury House.
- Brisk, M.E. (2006). *Bilingual education. From compensatory to quality schooling* (2<sup>nd</sup> ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, H.D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Pearson Education.
- Cloud, N.; Genesse, F. & Hamayan, E. (2000). *Dual language instruction. A handbook of enriched education*. Boston, MA: Thomson Heinle.
- Council of Europe (1997). *European Language Portfolio: Proposal for Development*. Strasbourg: Council of Europe. Versión española disponible en <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html>
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*. Strasbourg: Council of Europe. Disponible en [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp) (MCER, 2002. Versión española publicada por MECD-Anaya, disponible en <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- Council of Europe (2003). *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Strasbourg: Language Policy Division of Council of Europe.
- Council of Europe (2006). *Plurilingual Education in Europe: 50 Years of International Cooperation*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division. Disponible en [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/PlurilingualEducation\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/PlurilingualEducation_EN.pdf)
- Coyle, D. (2002). Relevance of CLIL to the European Commission's Language Learning Objectives. En D. Marsh (ed.). *CLIL/EMILE. The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential* (pp. 27-28). Public Services Contract DG EAC: European Commission.
- Coyle, D. (2006). *Content and Language Integrated Learning. Motivating Learners and Teachers*. Disponible en <http://blocs.xtec.cat/clilpratiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf>
- Cummins, J. & Swain, M. (1998). *Bilingualism in education*. New York: Longman.



- Diebol, A.R. (1964). Incipient Bilingualism. En D. Hymes (ed.). *Language in Culture and Society* (pp. 495-511). New York: Harper and Row.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: a Global Perspective*. ChichesterWest Sussex (UK): Wiley-Blackwell.
- Krashen, S.D. (1997). *Why bilingual education?* *ERIC Digest 1997-3*. Disponible en <http://www.ericdigest.org/1997-3/bilingual.html>
- Lambert, W.E. (1975). Culture and language as factors in learning and education. En A. Wolfgang (ed.). *Education of immigrant students* (pp. 55-83). Toronto: O.I.S.E.
- Lambert, W.E. & Tucker, G.R. (1972). *Bilingual education of children. The St. Lambert experiment*. Rowley, MA: Newbury House.
- Macnamara, J. (1969). How can one measure the extent of a person's bilingual proficiency? En L.G. Kelly (ed.). *Description and measurement of bilingualism: An international seminar* (pp. 80-119). Toronto: University of Toronto Press.
- Marsh, D. (ed.) (2002). *CLIL/EMILE. The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*. Public Services Contract DG EAC: European Commission.
- Marsh, D., Marsland, B. & Stenberg, K. (2001). *Integrating competences for working life*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Mehisto, P.; Bertaux, P. & Frigols-Martín, M.J. (2009). *Core CLIL Activators*. Disponible en <http://image.ee/core/>
- Ramos, F. (2003). La enseñanza del inglés a estudiantes inmigrantes en Estados Unidos: Un breve resumen de programas y métodos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 66-80.
- Ramos, F. (2009). Una propuesta de AICLE para el trabajo con textos en segundos idiomas. *Porta Linguarum*, 12, 169-182.
- Vázquez, G. (2012). *Glosario AICLE-TICCAL*. Disponible en [www.ticcal.org/sobre\\_aicle/glosario.php](http://www.ticcal.org/sobre_aicle/glosario.php)
- Weinreich, U. (1953): *Languages in Contact: Findings and Problems*. New York: Linguistic Circle of New York.

## 7. ENLACES ÚTILES

- <http://clil.wordpress.com>
- [http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc236\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc236_en.htm)
- <http://eurydice.org>
- <http://paleedaclil.blogspot.com/2008/08/clil-for-knowledge-society-david-marsh.html>
- [http://www.beclil.com/index\\_eng.htm](http://www.beclil.com/index_eng.htm)
- [http://www.cambridgeesol.org/assets/pdf/resources/teacher/clil\\_glossary.pdf](http://www.cambridgeesol.org/assets/pdf/resources/teacher/clil_glossary.pdf)
- <http://www.ccn-clil.eu>
- <http://www.clilcompendium.com>
- <http://www.clilconsortium.jyu.fi/>
- <http://www.coe.int/portfolio>
- <http://www.europeesplatform.nl>
- <http://www.fu-berlin.de/enlu/>
- [http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1\\_num0/borull\\_otros/aprendizaje.html](http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/borull_otros/aprendizaje.html)
- <http://www.isabelperez.com/clil.htm>

<http://www.ncbe.gwu.edu/>

[http://www.ticcal.org/sobre\\_aicle/glosario.php](http://www.ticcal.org/sobre_aicle/glosario.php)

<http://www.tieclil.org/>

<http://www.ub.es/filoan/CLIL.html>