

CÓMO INTEGRAR LENGUA Y CONTENIDOS EN LA educación bilingüe

ANA LLINARES, TOM MORTON Y RACHEL WHITTAKER
Universidad Autónoma de Madrid
 ana.llinares@uam.es; tom.morton@uam.es; rachel@uam.es

La educación bilingüe se ha convertido en una opción educativa cada vez más popular en España en la última década. Muchos padres muestran gran entusiasmo sobre una iniciativa que puede ofrecer a sus hijos acceso a un tipo de educación hasta ahora sólo disponible para una élite. La educación bilingüe en Europa se concibe como un modo de incrementar el plurilingüismo entre ciudadanos de la Unión Europea, haciendo así posible la creación de una identidad más europea y ofreciendo más oportunidades para la movilidad educativa y profesional. En este contexto, el enfoque educativo más conocido es el de Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas Extranjeras (o AICLE). Se trata de un enfoque en el que el aprendizaje de una lengua extranjera se integra con el aprendizaje de asignaturas como la música, las ciencias o la historia.

Aunque la implantación del modelo AICLE en Europa, España incluida, ha dado lugar a resultados muy positivos, todavía hay numerosas dudas sobre cómo integrar la enseñanza de la lengua con la enseñanza de contenidos y las estrategias que necesitan los profesores de contenido para poder centrarse en ambos objetivos de aprendizaje. En este artículo presentamos un modelo con el objetivo de informar y guiar a padres y maestros sobre lo que se puede esperar de las aulas AICLE como contextos para el aprendizaje tanto de contenido como de la lengua extranjera. En este modelo, la lengua se concibe como un conjunto de recursos para la expresión de significado en contextos sociales, más que como formas abstractas que se aprenden de forma aislada. Asimismo, el aprendizaje se concibe como consecuencia de la participación en una actividad social guiada por el profesor. El modelo que presentamos concibe las siguientes tres funciones fundamentales de la lengua en CLIL, descritas con más detalle en Llinares, Morton y Whittaker (2012):

La lengua extranjera en AICLE tiene tres funciones principales: interacción en el aula, representación del contenido de la asignatura, y expresión de actitudes.



Rachel Whittaker, Ana Llinares y Tom Morton.

Figura 1. Las funciones del lenguaje en AICLE (basado en Llinares, Morton y Whittaker, 2012)

INTERACCIÓN EN EL AULA	EVALUACIÓN	EL LENGUAJE DE LAS DISCIPLINAS	EVALUACIÓN	DESARROLLO DEL LENGUAJE DEL ALUMNO
<ul style="list-style-type: none"> • OBJETIVO: el contenido del que se habla y el objetivo pedagógico del profesor. • ENFOQUE: la forma en la que se organiza la interacción en el aula. • ACCIÓN: la forma específica en que el profesor interviene para ayudar al aprendizaje. • GÉNEROS: los tipos de texto que se utilizan para organizar y expresar conocimiento (ej. informes de laboratorio en ciencias o narraciones en historia). • REGISTRO: la gramática. 		<ul style="list-style-type: none"> • GÉNEROS: los tipos de texto que se utilizan para organizar y expresar conocimiento (ej. informes de laboratorio en ciencias o narraciones en historia). • REGISTRO: la gramática y vocabulario necesarios para expresar el conocimiento en distintas asignaturas. 		<ul style="list-style-type: none"> • IDEACIONAL: la habilidad para usar la lengua para expresar hechos e ideas. • INTERPERSONAL: la habilidad para expresar actitudes y usar la lengua para relacionarse socialmente. • TEXTUAL: la habilidad para distinguir entre un estilo oral, más informal, y un estilo escrito académico.

- La lengua como forma de interacción que ofrece oportunidades para el diálogo y la participación.
- La lengua como lenguaje específico de las distintas asignaturas: formas de expresar y organizar los significados específicos de las disciplinas escolares, tal y como se encuentran en los textos escolares que se utilizan.
- La lengua como desarrollo y expansión de los recursos de los estudiantes para crear significados en una lengua extranjera.

Estas tres funciones aparecen recogidas en la figura 1, en la que se incluye la evaluación en conexión con cada uno de ellos. A lo largo del artículo se explican y ejemplifican estas tres funciones con principios fundamentales que sirven de información para los padres y de guía para profesores de AICLE.

FUNCIÓN 1: LA LENGUA COMO FORMA DE INTERACCIÓN EN EL AULA

Una de las ventajas del modelo AICLE es, sin duda, que fomenta la interacción significativa en el aula más que el modelo tradicional de enseñanza de lenguas extranjeras. A través de la participación en actividades cognitivamente estimulantes y significativas, los estudiantes tienen más oportunidades para comunicarse en la lengua extranjera y están más motivados para hacerlo. Sin embargo, los profesores necesitan un modelo que les permita identificar distintas formas de hablar en el aula y su impacto en el aprendizaje. El modelo que proponemos (ver Llinares, Morton y Whittaker, 2012, para más detalles) está basado en la investigación llevada a cabo sobre interacción en el aula de ciencias (Mortimer y Scott 2003) y en trabajos sobre interacción en el aula con estudiantes de segundas lenguas (Haneda y Wells 2008). La tabla 1 muestra los tres niveles del modelo: objetivo, enfoque y acción.

En este artículo, nos centramos en el segundo nivel (enfoque), que consiste en el uso más o menos interactivo o más o menos dialogante del lenguaje en el aula. Por ejemplo, al introducir un tema, el profesor puede utilizar un enfoque dialogante/interactivo en el que los estudiantes participan con sus ideas. El ejemplo 1 es de una clase de ciencias de ESO sobre genética, en la que la profesora quiere introducir el concepto de mutación:

Tabla 1. Un modelo para la planificación de la interacción en el aula de AICLE (basado en Mortimer y Scott 2003)

OBJETIVO	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el contenido específico o tema en esta interacción? • ¿Cuál es el objetivo del profesor al centrarse en este tema?
ENFOQUE	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo hablan el profesor y los alumnos sobre el tema?
ACCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué acciones utiliza el profesor para apoyar a los alumnos en la expresión de sus significados? • ¿Qué patrones de interacción aparecen en el lenguaje del aula?

EJEMPLO 1 (P = PROFESOR/A; A = ALUMNO/A)

- P: What do you think a mutant is? Have you ever seen a mutant anywhere?
- A: In films.
- P: In films? Can you give me an example of a mutant? What is a mutant?
- A: In plants.
- P: In plants? Do you have any mutant plants at home? A mutant. It sounds like something that happens in films.
- A: A Doberman.
- P: But actually it doesn't, it happens in nature.
- A: The Doberman.
- P: The Doberman. Is that a mutant? A Doberman? It looks weird, yes, but it's not a mutant, actually.
- A: It's a mixture.
- P: It's a mixture, yes. Of what?
- A: Of races of dogs. Of dogs races.
- P: Different breeds you say. Razas (Sp. breeds). Yeah, they've been mixing different dogs throughout time.

En este ejemplo, se observa cómo no sólo habla la profesora, sino que los alumnos también pueden contribuir con sus ideas (mutantes en las películas, plantas mutantes o la raza Doberman como ejemplo de mutante). Algunas veces la profesora expande esas ideas, como cuando un alumno sugiere que el Doberman sea

un ejemplo de *mutant*. Este tipo de participación es, por tanto, dialogante porque no sólo se acepta el punto de vista de la profesora, e interactiva porque hablan varias personas. Más adelante, en la misma lección, el tema es el mismo pero el uso del lenguaje en el aula es muy distinto:

EJEMPLO 2 (P = PROFESOR/A; A = ALUMNO/A)

P: So, listen. This is the way it is. I'll write something on the board for you okay? [*escribe en la pizarra*] Okay listen. You all know this? You know this don't you? There is uh compound A, that's gonna turn into a compound B. Okay? Chemical reaction catalyzed by an enzyme. One enzyme enzyme, one. Okay? Enzymes are proteins, are they not?

AA: Yes.

P: So there must be one gene, gene one, that codes for this. Enzyme one. Do you agree?

AA: Yes.

P: Yes. Now, okay, now compound B turns into compound C and this chemical reaction must be catalyzed by enzyme two which in turn would be [*escribe*] coded for by gene two. Do you agree?

AA: Yes.

P: Yeah? Well that's the way it is.

En este ejemplo se sigue hablando de *mutation* pero de una manera bien distinta. El lenguaje es no interactivo porque es la profesora la que habla e incluso no espera realmente una respuesta cuando formula preguntas, ya que simplemente quiere comprobar si los alumnos están comprendiendo. El discurso es autoritativo porque las ideas no vienen de los estudiantes,

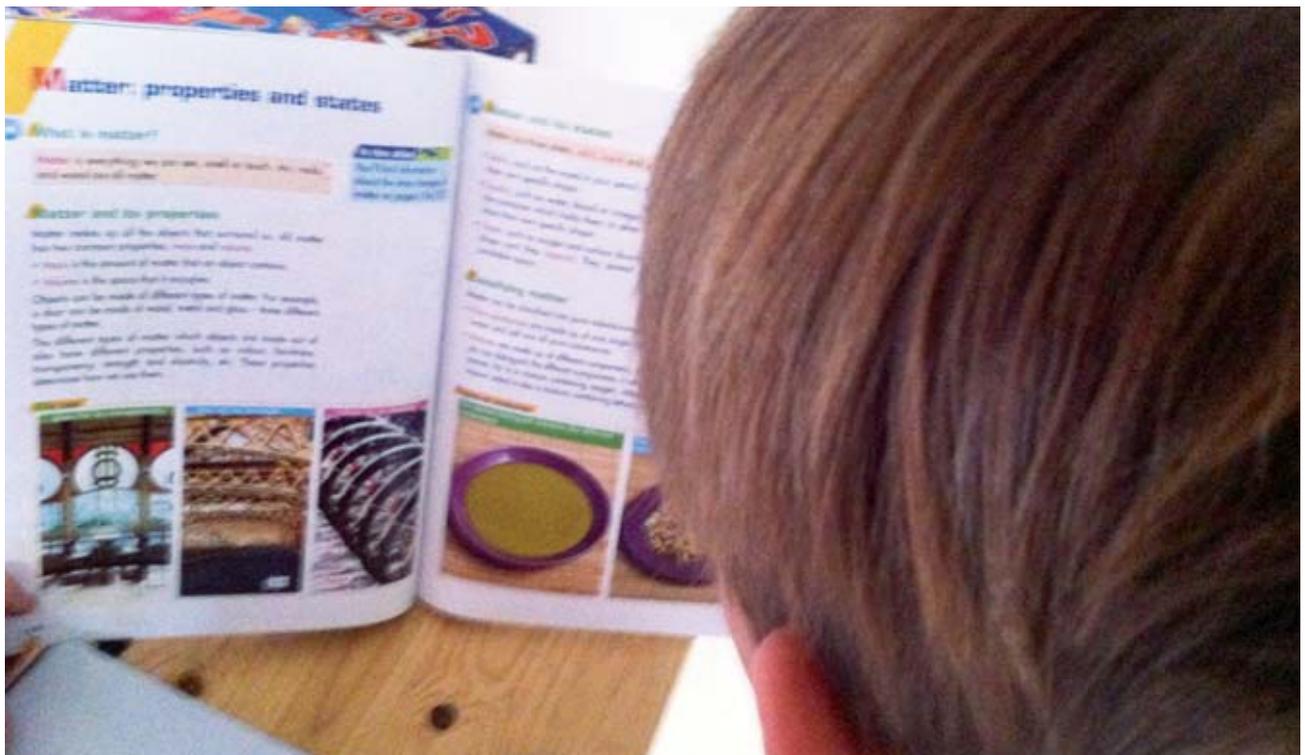
sino que son parte de la versión científica oficial sobre cómo ocurre una mutación y, por tanto, sólo se acepta ese punto de vista.

Estos ejemplos no pretenden demostrar que unos tipos de discursos sean mejores que otros, sino que el profesor debe utilizar el modelo que mejor se ajuste a sus objetivos, como lo hace la profesora en esta clase. Sin embargo, se ha demostrado que, en general, los profesores no suelen utilizar formas dialogantes de interacción en el aula. Estas formas de interacción son necesarias para estudiantes de AICLE ya que reciben más exposición a la lengua y la utilizan más, les ayuda a usar estrategias de comunicación adecuadas y les proporcionan oportunidades de usar la lengua para expresar distintas perspectivas sobre un mismo tema (Haneda y Wells 2008).

FUNCIÓN 2: LA LENGUA COMO LENGUAJE ESPECÍFICO DE LAS DISTINTAS ASIGNATURAS

La segunda función del lenguaje en nuestro modelo se refiere a cómo se utiliza éste para construir conocimiento en distintas asignaturas. Los estudiantes AICLE necesitan aprender los tipos de texto característicos de las asignaturas que estudian (géneros) y la gramática y vocabulario que se utiliza en dichos textos (registro).

En primer lugar, para ilustrar el concepto de género, usaremos un ejemplo de un género característico de la historia para la etapa de Educación Secundaria, la narración explicativa de hechos históricos (*the historical account*). Frente a la narración histórica sin explicación, más adecuada para los primeros niveles, este género es más adecuado para niveles más avanzados. Consta de dos partes: el marco (*background*), que pre-



Leyendo sobre ciencias en inglés.

senta el contexto en que se desarrollaron los hechos, y la narración explicativa (*the historical account*), que combina la secuencia de acontecimientos y las explicaciones de por qué ocurrieron. Para entender y producir este género en la lengua extranjera, los alumnos necesitan que, por ejemplo, el profesor haga hincapié en el uso de expresiones de causa. El ejemplo recogido en la tabla 2 es una muestra de la capacidad de los alumnos para producir este género con una buena guía del profesor:

Tabla 2. Ejemplo de narración explicativa escrita por un estudiante AICLE (Llinares, Morton y Whittaker 2012)

MARCO	<ul style="list-style-type: none"> • Afterwards the plague was brought to Europe by a sailor who came in a ship from Genoa.
NARRACIÓN EXPLICATIVA	<ul style="list-style-type: none"> • The Plague then was carried by rats and was easily expanded through Europe 'thanks' to the very bad health and hygen conditions. • It had many consequences in Europe: About 1000000 people died in England. Salarys grew because less people could work.

En este ejemplo, el alumno ha sido capaz de incluir las dos partes del género (marco y narración explicativa); es capaz de indicar causas (*thanks to*) y consecuencias (*1,000,000 people died in England, salaries grew*). Aunque hay algunos errores ortográficos, el texto consigue su objetivo. Es fundamental, por tanto, que los profesores de AICLE sean conscientes de las características lingüísticas de los distintos géneros que usan en la enseñanza de sus asignaturas, para así poder ayudar a sus alumnos en su comprensión y pro-

ducción. Éste es también un aspecto importante en la evaluación, ya que los profesores necesitan evaluar los textos en función de si consiguen los objetivos del género y no sólo en términos de corrección gramatical y léxica.

FUNCIÓN 3: LA LENGUA COMO DESARROLLO DE LOS RECURSOS EXPRESIVOS DE LOS ALUMNOS

La tercera función del lenguaje en AICLE se refiere al desarrollo de la lengua extranjera del estudiante para expresar distintas funciones. El lenguaje tiene tres funciones fundamentales (Halliday y Matthiesen 2004): "ideacional", relacionada con cómo describimos el conocimiento y la experiencia, "interpersonal", relacionada con cómo usamos el lenguaje para fines sociales y "textual", relacionada con cómo manejamos la información en un texto para que sea coherente. Los estudiantes de AICLE tienen que desarrollar habilidades para usar la lengua extranjera para estas tres funciones. En esta sección nos centramos en las posibilidades para el desarrollo de la función interpersonal.

La figura 2 muestra cuatro áreas en las que la función interpersonal es importante en AICLE. El aula de AICLE debe fomentar el uso de la función interpersonal para fines sociales. Esta función es especialmente relevante en un contexto como el nuestro en el que los alumnos sólo tienen la oportunidad de usar la L2 para esta función en el contexto del aula. Los estudiantes AICLE necesitan usar recursos interpersonales para expresar actitudes y juicios sobre los temas y géneros que estudian. También necesitan relacionar sus experiencias personales con los temas que aprenden y, finalmente, deben ser capaces de participar en las distintas actividades del aula en la lengua extranje-

Figura 2. Funciones interpersonales del lenguaje en AICLE (basada en Llinares, Morton y Whittaker 2012)



ra, independientemente de la asignatura que estudien. El ejemplo 3, perteneciente a una clase de ciencias de último año de Educación Infantil, refleja el uso de la función personal en relación con el tema. La sesión se centraba en una planta que había muerto por no haber recibido el cuidado adecuado:

EJEMPLO 3 (P = PROFESOR/A; A = ALUMNO/A)

- P: Look, this plant has died. We haven't watered it properly.
 A1: Miss, L. You know what? My grandmother is dead.
 P: Your grandmother is dead? Oh, that's sad. Was she very old when she died?
 A1: Yeah.
 P: Yeah... because, you know, people when they are very very old, we have to die, we all die when we are old.
 A1: He had nearly ... in Spanish cien (Sp. A hundred.).
 P: Wow. She lived very old, didn't she? She was lucky to live so old
 A2: Why he was lucky to be old?

Un alumno (A1) comparte su experiencia de haber perdido a su abuela con el resto de la clase. Lejos de considerar la experiencia como poco relevante para el contenido de ciencias, la profesora anima al alumno a contar más sobre esta experiencia y aprovecha la oportunidad para que toda la clase reflexione sobre este evento. Es interesante cómo el comentario de la profesora sobre la suerte de la abuela de haber vivido tantos años anima a otro alumno (A2) a participar. Como vimos en el apartado sobre interacción en el aula, la referencia a aspectos personales es a menudo necesaria antes de centrarse en temas más complejos desde el punto de vista académico. A un nivel más general, los profesores de AICLE deberían no sólo ofrecer oportunidades para el uso interpersonal del lenguaje en sus clases sino también ser capaces de evaluar el desarrollo de los recursos lingüísticos de los alumnos para expresar esta función.

CONCLUSIÓN

El objetivo de este artículo ha sido presentar un marco que pueda ayudar a maestros, padres y autoridades educativas a ser más conscientes de las posibil-

ágora de profesores

1. Al preparar una clase, reflexiona acerca de tus objetivos en diferentes momentos y en el tipo de interacciones que permita conseguirlos. Después de la clase, evalúa las interacciones.
2. Al preparar la sección del libro de texto que vas a usar en clase, decide qué tipo de texto representa, y si ese género textual tiene un papel importante en la asignatura.

dades de integrar el aprendizaje de una lengua extranjera y contenido curricular en programas de educación bilingüe. Los beneficios de AICLE son potencialmente muy amplios si se adopta un enfoque adecuado para explotar las distintas funciones de la lengua extranjera. Consideramos que hay dos peligros potenciales: Uno, que la lengua extranjera se vea como algo que se aprende de forma implícita en la clase de contenido, sin necesidad de dedicarle una especial atención; y dos, que los profesores de contenido no reciban el apoyo y formación suficiente en cómo integrar la enseñanza de la lengua extranjera en sus clases. Los profesores de contenido no necesitan ser expertos en enseñanza de lenguas extranjeras pero tienen que ser conscientes de las funciones de la lengua en sus asignaturas. En lo que respecta a los profesores de lenguas extranjeras, AICLE puede abrirles nuevas expectativas ya que pueden adoptar una función clave de asesoramiento y de apoyo al desarrollo de la lengua extranjera de los alumnos de forma transversal. AICLE no funcionará si los profesionales trabajan en sus asignaturas como en un gueto: la educación bilingüe significa integración no sólo de lengua y contenido, sino también de las personas responsables del desarrollo académico y lingüístico de cada alumno.

REFERENCIAS

- HALLIDAY, M. A. K., and MATTHIESSEN, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar*. Londres: Arnold.
- HANEDA, M., and WELLS, G. (2008). "Learning an additional language through dialogic inquiry". *Language and Education*, 22 (2), 114-136.
- LLINARES, A., MORTON, T., and WHITTAKER, R. (2012). *The roles of language in CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MORTIMER, E. F., and SCOTT, P. (2003). *Meaning making in secondary science classrooms*. Maidenhead, UK: Open University Press. ■

Para saber más

- COYLE, D., HOOD, P., and MARSH, D. (2010). *CLIL: content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DAFOUZ-MILNE, E., and GUERRINI, M. (2009). *CLIL Across Educational Levels*. Londres/Madrid: Richmond.
- LLINARES, A., MORTON, T., and WHITTAKER, R. (2012). *The roles of language in CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.

hemos hablado de:

AICLE, interacción oral, lenguaje específico de las asignaturas, recursos para expresar significado.

Este artículo fue solicitado por PADRES Y MAESTROS en febrero de 2012, revisado y aceptado en noviembre de 2012 para su publicación.