

Módulo 7:

Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE)



Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera by M^a Elvira Barrios Espinosa is licensed under a [Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir bajo la misma licencia 3.0 España License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/es/).

0. Objetivos

1. INTRODUCCIÓN

1.1. ¿Qué es AICLE?

1.2. ¿Qué no es AICLE?

2. PRESUPUESTOS DE APRENDIZAJE DE UNA LE EN LOS QUE SE BASA

2.1. Cantidad de exposición

2.2. Autenticidad del contexto

2.3. Mejora de la capacidad cognitiva y de la calidad del aprendizaje

2.4. Aprendizaje incidental

2.5. Motivación para aprender

3. BENEFICIOS DE AICLE

4. METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA

4.1. Uso de la LE con fines comunicativos

4.2. Énfasis en metodologías activas

4.3. Empleo de una gama de estrategias de comunicación

4.4. Atención a la diversidad

4.5. Colaboración entre profesorado implicado

4.6. Énfasis en la capacitación en estrategias de aprendizaje

4.7. Atención a la comunicación frente a la forma

4.8. Actividades abiertas

4.9. Empleo de estrategias de andamiaje

4.10. Flexibilidad en la distribución del uso de la LE y LM

4.11. Resumen

5. EL ENFOQUE POR TAREAS Y EL TRABAJO POR PROYECTOS

6. ANTES DE LA ENSEÑANZA AICLE: Herramientas de planificación (Coyle, 2005)

6.1. Planificación de unidades didácticas: El 'instrumento de planificación de las 4 Cs'

6.2. Planificación de sesiones: El 'instrumento de planificación de las 3 As'

6.3. El instrumento matriz para diseñar y evaluar tareas y materiales

6.4. Una propuesta de lista de control

6.5. Factores a considerar en la planificación

7. DURANTE LA ENSEÑANZA AICLE: El desarrollo interactivo de las intervenciones AICLE

8. EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA AICLE

9. RESUMEN DE LAS ETAPAS DE PLANIFICACIÓN, DESARROLLO Y EVALUACIÓN del currículo AICLE

10. LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN AICLE

10.1. ¿Cómo se evalúan las asignaturas bilingües?

10.2. ¿Qué influencia tiene la lengua en el aprendizaje y en la demostración de conocimientos?

11. REFERENCIAS

0. Objetivos

1. Familiarizarse con fundamentos y procedimientos de implementación del enfoque metodológico conocido como CLIL, así como herramientas didácticas que se le puede asociar, con objeto de implementar la enseñanza de contenido curricular a través de una lengua extranjera (LE), y aplicarlos a una materia concreta.
2. Conocer y analizar ejemplos de intervenciones didácticas y de materiales y recursos orientados a la enseñanza bilingüe en base a criterios de calidad.
3. Identificar indicadores de calidad en prácticas y materiales para la educación bilingüe y evaluar estos últimos en función de los primeros.
4. Conocer sitios web de los que obtener y compartir información y recursos para la educación bilingüe y realizar búsquedas relevantes a la propia situación.
5. Utilizar estrategias lingüísticas, extralingüísticas y paralingüísticas efectivas para la enseñanza de contenido curricular a través de una LE.
6. Comprender y aplicar principios y estrategias para adecuar lingüística y cognitivamente las tareas de aprendizaje para la educación bilingüe.

1. INTRODUCCIÓN

En este módulo se introducirá el enfoque didáctico conocido como AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera), CLIL (Content and Language Integrated Learning) o EMILE (Enseignement De Matieres Par Integration D'une Langue Etrangere).

1.1. ¿Qué es AICLE?

AICLE, acrónimo de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera, designa **cualquier situación educativa en la que el alumnado aprende materia no lingüística a través, generalmente, de una lengua extranjera (LE).**

Una definición comúnmente utilizada de AICLE y que genera un amplio consenso es la siguiente:

El Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua (AICLE) es un término genérico y se refiere a cualquier situación educativa en la que una lengua adicional –y, consecuentemente no la más frecuentemente utilizada en el contexto– se usa para la enseñanza de asignaturas diferentes a la lengua.

(Marsh and Langé, 2000: iii)

Otras dos características definitorias cruciales de AICLE son las siguientes:

- **profesores y profesoras hablantes no nativos de la LE asumen la docencia AICLE**, orientada a alumnado no nativo de la LE (Dalton-Puffer, 2007); y,
- **la metodología** es el sello distintivo de este enfoque educativo, en el que adquiere una **relevancia y protagonismo decisivos** (Marsh, 2002).

Frente a la concepción inicial, que insistía en que se trataba de un enfoque ‘de doble foco’, para dar a entender el equilibrio existente entre contenido y lengua

extranjera, en cuanto a relevancia que asume cada componente, más recientemente, y después de un tiempo de ‘rodaje’ en las aulas, los expertos parecen haber reconsiderado los componentes clave del AICLE y reparado en el papel capital que representan en este enfoque las habilidades para aprendizaje (técnicas de estudio, destrezas de aprendizaje, estrategias de aprendizaje...) (*learning skills*), y ya se habla de un **enfoque con tres enfoques o pilares** –el **contenido**, la **lengua extranjera** y las **habilidades para el aprendizaje**– (Mehisto, Marsh y Frigols, 2008), lo que da la medida de la importancia que se le otorga a éstas últimas, equiparadas, en cuanto a estatus, al contenido y a la lengua extranjera.

No existe una única forma de concebir ni de desarrollar un enfoque AICLE a la enseñanza, aunque todas las modalidades posibles comparten el doble objetivo de procurar el aprendizaje tanto de LE como de contenido educativo. Esta **flexibilidad** permite su **acomodo a una variedad de contextos y condiciones** y su **compatibilidad con políticas lingüísticas trasnacionales y regionales**, tales como las inauguradas por el *Plan de Fomento del Plurilingüismo* en Andalucía, y que conciernen tanto a la lengua materna como a las lenguas extranjeras:

[...] una clase con CLIL plurilingüe podría ser una en la que un mínimo del 25% del discurso educativo se realice en un idioma adicional en una lección, módulo o curso concreto [...]. Puede introducirse en cualquier nivel educativo desde el jardín de infancia hasta la terciaria (post-secundaria), y constituir una pequeña parte del programa anual total. Debería incluir algunas características del desarrollo lingüístico en el/los idioma/s objetivo e integrarse en el programa para garantizar que se mantiene, cuando no se mejora, el desarrollo de la lengua materna.

(Marsh. s.d.)

1.2. ¿Qué no es AICLE?

Tan importante para entender lo que significa este enfoque educativo es caracterizar lo que es AICLE como diferenciarlo de otras modalidades con los que pudiera confundirse; a este respecto, es importante destacar que AICLE:

- **no es un enfoque orientado a la enseñanza de lenguas extranjeras**, sino un enfoque que aúna la enseñanza de contenido y lengua y que procura el aprendizaje paralelo de ambos; y,
- **no es meramente enseñanza de contenido en una lengua extranjera**, sino que, a diferencia de lo que se conoce como ‘inmersión’, el foco del aprendizaje se sitúa tanto en la materia como en la lengua extranjera (y en las habilidades de aprendizaje).

Para saber más

Lecturas

- Navés, T. y Muñoz, C. (2000). [Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras](#). Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes. En Marsh, D., & Langé, G. (Eds.). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

- Pavesi, M., Bertocchi, D., Hofmannová, M., Kazianka, M.: 2001, *Insegnare in una Lingua Straniera, Unterrichten durch eine Fremdsprache, Teaching through a Foreign Language, Enseñar en una Lengua Extranjera, Enseigner dans une Langue Vivante*: M.I.U.R., Direzione Regionale Lombardia, Milano.

Vídeos (abajo)

- [CLIL- Axis](#)
- [Sección de centros bilingües](#) de EducaMadrid

2. PRESUPUESTOS DE APRENDIZAJE DE UNA LE EN LOS QUE SE BASA

Las siguientes son **premisas fundamentales** en torno al aprendizaje de una LE de las que parte el AICLE (Navés y Muñoz, 2000; Pavesi, Bertocchi, Hofmannová y Kazianka, 2001):

- Cantidad de exposición
- Autenticidad del contexto
- Mejora de la capacidad cognitiva y de la calidad del aprendizaje
- Aprendizaje incidental
- Motivación para aprender

2.1. Cantidad de exposición

Investigaciones en el ámbito de la adquisición de idiomas han demostrado que **la exposición prolongada a una gran cantidad de muestras naturales de la LE, preferiblemente en una modalidad interactiva**, es una **condición necesaria** para que se produzca aprendizaje de esa lengua (de ahí deriva la importancia de incidir en las destrezas receptivas, particularmente en las etapas iniciales del aprendizaje de una LE, antes de solicitar la producción); a este respecto, AICLE representa una oportunidad para incrementar el contacto del alumnado con la LE y de 'inundarlo' con ejemplos significativos y contextualizados de la LE.

2.2. Autenticidad del contexto

Frente a las clases de LE, en las que, en mayor o menor grado, la atención a la forma (a la pronunciación, a la gramática, al vocabulario, etc.) ocupa un lugar destacado, **AICLE aporta una variedad de contextos naturales y auténticos de uso comunicativo de la LE, indispensables para el desarrollo lingüístico.**

Asimismo, **la exposición a cantidades significativas de LE es una condición *sine qua non* para que se produzca aprendizaje**; no obstante, no es una condición suficiente para el desarrollo de destrezas relacionadas con la producción o expresión en la LE, las cuales precisan que el que aprende se vea forzado a elaborar mensajes en dicha LE de manera apropiada a su intención comunicativa, al medio, al

contexto, al interlocutor, etc. **La enseñanza AICLE proporciona oportunidades al alumnado para que**, a través de la interacción oral en las aulas y de tareas de aprendizaje (presentaciones, informes, resúmenes, respuestas a preguntas sobre un texto, explicaciones de procesos, etc.), **realice la transición necesaria desde el procesamiento semántico requerido en la comprensión de lengua al procesamiento sintáctico que demanda la producción lingüística.**

2.3. Mejora de la capacidad cognitiva y de la calidad del aprendizaje

Gracias a la **activación de procesos cognitivos que comporta** entender contenido en una más de una lengua, tanto la comprensión de los conceptos como las redes de asociaciones en torno a un concepto y entre conceptos se enriquecen; esa circunstancia, unida al énfasis que pone AICLE en la resolución de problemas a través de la LE, favorece que el **nivel de comprensión y aprendizaje de los contenidos sean más profundos y complejos** que el que genera un enfoque tradicional.

2.4. Aprendizaje incidental

El aprendizaje de un idioma no se produce exclusivamente cuando nos aplicamos consciente e intencionadamente a aprenderlo; se produce también **aprendizaje -incidental-** cuando la atención de quien aprende está centrada, no en la lengua, sino en algo diferente -como es el caso cuando el enfoque didáctico pretende enseñar contenido curricular a través de una lengua extranjera.

2.5. Motivación para aprender

La motivación para aprender una LE es uno de los factores que se asocia más directamente al éxito en el aprendizaje de un idioma. **AICLE parece incidir en los niveles motivacionales del alumnado al propiciar situaciones en las que la LE se utiliza con fines comunicativos** a través de intercambios y usos lingüísticos con pleno sentido relacionados con las tareas del aula.

3. BENEFICIOS DE AICLE

Son cuantiosos los beneficios que reporta la adopción de un enfoque AICLE, (Navés y Muñoz, 2000; Pavesi *et al.*, 2001; Wolf, 2007) algunos de los cuales se han esbozado en el apartado anterior; entre ellos, destacaremos los siguientes:

- **favorece el aumento de los niveles motivacionales del alumnado** a consecuencia de que **lo reta a y lo capacita para resolver problemas y en hacer cosas en la LE**, y le permite hacer un uso espontáneo y natural de la misma en situaciones reales;
- **las capacidades cognitivas del alumnado se estimulan** como resultado de la habilidad para utilizar más de una lengua;
- **genera el establecimiento de conexiones significativas entre las materias curriculares** y favorece el trabajo en común entre el profesorado, y, colabora, consecuentemente, a romper la tradicional separación artificial de los saberes en compartimentos estanco;

- **el tipo de competencia en la LE** que contribuye a desarrollar –que incluye actos de habla y registros formales– está **más orientada al mundo laboral** y complementa la que se desarrolla en la clase de LE, más enfocada a desenvolverse en situaciones cotidianas;
- **la investigación disponible**, aunque escasa aún, apunta que **a través de un enfoque AICLE se procesan el contenido y la lengua más profundamente**; presumiblemente a causa del mayor esfuerzo cognitivo que requiere aprender contenido a través de una LE, los esquemas mentales y conceptos que se construyen se caracterizan por su mayor complejidad, y la mayor parte del alumnado demuestra un rendimiento igual o superior en relación al contenido de las asignaturas al que demuestra el alumnado en un sistema tradicional;
- **la exposición a cantidad de input en la LE**, condición indispensable para que se produzca aprendizaje de la misma, **incrementa significativamente**;
- **al alumnado se le prepara más adecuadamente para las exigencias del mundo laboral actual**, gracias, además de al conocimiento de otra lengua, a las estrategias metodológicas que se emplean característicamente (aprendizaje cooperativo, aprendizaje autónomo que incorpora capacitación en búsqueda, selección y presentación de información, en aprender a aprender, en uso de TICs, etc.);
- **el o la docente AICLE es más plenamente consciente del valor de la lengua en el proceso de aprendizaje** y, como consecuencia, suele comprometerse más diligentemente con el imperativo de contribuir a desarrollar, desde su área, la competencia en comunicación lingüística de su alumnado; y,
- en mayor proporción que el resto, **el profesorado AICLE adopta estrategias metodológicas** (de aprendizaje social, que involucran TICs, etc.) y **de desarrollo profesional** (asistencia a actividades de formación, contactos profesionales con centros del extranjero y con docentes de procedencia diversa, etc.), que los sitúa **a la vanguardia de la innovación educativa** y de promoción de prácticas alejadas de un modelo transmisivo de enseñanza y en la órbita de una modelo (socio)constructivista del aprendizaje.

4. METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA

Aunque AICLE no se vehicula a través de una única metodología concreta, ni existe una forma más o menos uniforme de interpretar este enfoque educativo, no obstante sí que **se asocia a una serie de concepciones y estrategias didácticas**, entre las que destacan las que presentamos a continuación.

4.1. Uso de la LE con fines comunicativos

En situaciones AICLE se emplea la LE para **fines comunicativos concretos, naturales y significativos** (frente a la consideración de la LE como fin en sí misma que ha caracterizado tradicionalmente a la enseñanza de lenguas).

Para saber más

1. Ejemplos de actividades (ejercicios) en los que lengua se considera como un fin en sí misma:

- [Ejemplo 1](#)
- [Ejemplo 2](#)

2. Ejemplos de actividades en las que lengua se emplea con fines comunicativo.

- **Elaborar un mural en grupo en el que se expongan hábitos de vida saludables e insanos.**
- **Elaborar una encuesta sobre los hábitos alimenticios, de práctica deportiva, etc. del alumnado del centro, pasar la encuesta y presentar la información a través de texto y gráficas en la página web del centro.**
- **Llevar (los y las miembros de un grupo) un registro durante una semana de lo que cada cual come diariamente para analizarlo al final, por grupos de alimentos, y determinar si el grupo tiene hábitos alimenticios sanos.**
- **Redactar una carta a quien corresponda para solicitar, p. ej., que el horario de apertura del polideportivo de la localidad se amplíe.**
- **Redactar un informe, previa búsqueda en Internet de información, sobre los productos genéticamente modificados y su presencia y distribución en nuestro estado.**

Sample activities for students working with Science Across the World topics

Students do **Active Research** with Science Across the World

- How is renewable energy used on a small scale in your neighbourhood?
- Interviews with local older people in the community look at changes to land use and natural habitats during their lifetime
- Investigate GM crops and foods, their regulations and how the media deals with them in their own country
- Survey the food you eat during a typical school day, look at food adverts and the role of food labelling

Students do **Practical Work** with Science Across the World

- Chemistry in Our Lives topic, students prepare their own chemical product and share their methodology with others
- Bright pink nail polish made from gumamela flowers in the Philippines and laundry soap from vegetable oil and banana stalks in Singapore.

Students get involved in **Discussion and Debate** with Science Across the World

- What are the arguments for giving people a choice about 'green electricity'? Is this an issue in your country? Would you be prepared to pay more for it?
- What actions have already been taken by the government in your country to tackle global warming? What actions would you be prepared to take as individuals?

Fuente: Science Across the Curriculum

(<http://www.scienceacross.org/index.cfm?fuseaction=content.showcontent&node=82>)

4.2. Énfasis en metodologías activas

AICLE supone adhesión a **metodologías activas** (en el 'aprender haciendo', en la formación en competencias...) y que comporten **aprendizaje cooperativo y colaborativo** tales como el trabajo por proyectos, el enfoque por tareas o la **resolución de problemas** en grupo.

Para saber más

Para un ejemplo de actividad colaborativa, ver la webquest diseñada Milagro Fernández Ordóñez, pulsa [aquí](#).

4.3. Empleo de una gama de estrategias de comunicación

El enfoque AICLE precisa el uso conjunto de **modalidades de comunicación que aclaren y refuercen la comprensión de los mensajes en la LE** (lingüísticas (paráfrasis, repeticiones, simplificaciones, reformulaciones, ejemplificaciones, circunloquios, cambio de código (recurso a la lengua materna),...) extralingüísticas (gestos, movimientos, contexto, acompañamiento y recursos visuales (p. ej., ilustraciones, organizadores gráficos, esquemas, etc.), auditivos, multimedia...) e incluso paralingüísticas (volumen de voz, entonación...).

Para saber más

Glosario de estrategias lingüísticas para facilitar la comprensión de información, la comunicación y la adquisición de LE

Ajustes en la interacción:

Como afirman Barrios y García Mata (2006):

Mientras que las modificaciones del input pretenden proporcionar input comprensible mediante algún procedimiento de simplificación de la L2, las modificaciones en la interacción reconocen el papel central de los participantes en el intercambio comunicativo en la negociación del significado a través de solicitudes de clarificaciones, comprobaciones de la comprensión, repeticiones, perífrasis, etc. [...] a través de estas modificaciones el alumno obtiene un input más adecuado para la comprensión, la cual constituye una condición necesaria para la adquisición; [...]

Alternancia de código (code-switching): El recurso a la lengua materna del alumno o alumna en ocasiones puntuales es una estrategia comunicativa válida y aceptable en entornos AICLE, normalmente siempre y cuando se hayan agotado otros recursos lingüísticos y comunicativos para hacer comprensible el mensaje o en casos en que se quiera emplear a modo de 'atajo' por un motivo justificado. En cualquier caso, la traducción no debería ser una estrategia comúnmente utilizada ni para aclarar el significado de los mensajes o textos formulados en la lengua extranjera ni para resolver dudas o malentendidos.

Circunloquio: “Rodeo de palabras para dar a entender algo que hubiera podido expresarse más brevemente” (Diccionario de la RAE).

Comprobaciones confirmatorias: Expresiones que están orientadas a constatar si lo dicho por alguien se ha oído o entendido bien (p. ej. Is this what you mean? Do you mean that you arrived late?).

Comprobaciones de la comprensión: Expresiones utilizadas para verificar si el interlocutor ha comprendido correctamente (p. ej. Did you understand?)

Paráfrasis: “Explicación o interpretación amplificativa de un texto para ilustrarlo o hacerlo más claro o inteligible” (Diccionario de la RAE).

Redundancia: Entendemos el concepto de redundancia en el sentido definido como “Cierta repetición de la información contenida en un mensaje, que permite, a pesar de la pérdida de una parte de este, reconstruir su contenido” (Diccionario de la RAE); la incidencia de redundancia (y la tolerancia a ésta) es mucho mayor que en la comunicación oral que en escrita, en la que, en la mayor parte de los casos, es inapropiada la repetición de la misma información. En la enseñanza AICLE, la redundancia semántica cobra gran importancia, al poder ser empleada deliberadamente como una estrategia lingüística para facilitar la comprensión de conceptos curriculares ya que consiste en reiterar, de una forma diferente, información que se ha suministrado previamente, con la finalidad de que el receptor interprete el mensaje en el sentido que desea el emisor.

Reformulaciones. Expresar correctamente una expresión incorrecta, empleando una forma correcta pero manteniendo el mismo significado:

Profesora: What did you next?

Alumna: I was to the science lab.

Profesora: You went to the lab.

Repetición. La repetición (en el sentido de la repetición parcial o total de un enunciado inmediatamente anterior, en la mayoría de los casos) es otra estrategia que puede ser empleada –lógicamente, con moderación- para facilitar la interiorización de contenidos curriculares y, a la vez, para facilitar el aprendizaje de la LE; en este último caso, como afirman Barrios y García Mata (2006):

Las repeticiones más frecuentes en el discurso del profesor consisten en empleos ligeramente diferentes de las mismas palabras y frases; a este respecto, las repeticiones de los profesores que incluyen cambios en algunas palabras contribuyen a la interiorización de las reglas que rigen las sustituciones dentro de una oración. (p. 43)

Simplificación (o modificación) lingüística: Como afirman Barrios y García Mata (2006):

Las investigaciones en torno a cómo el profesor hace comprensible el input a los alumnos se han centrado principalmente en dos cuestiones: las modificaciones de naturaleza lingüística que introduce en el input al dirigirse a los alumnos y los ajustes en materia de la interacción que lleva a cabo en el aula (Long, 1983). [...] Las modificaciones en el input son adaptaciones de tipo lingüístico para adaptar dicho input al nivel de los receptores que suponen simplificaciones de la lengua. [...]

Chaudron (1988:50-89), a partir de los resultados obtenidos por los estudios que revisa en su libro, ofrece una panorámica de modificaciones típicas del discurso del profesor, la cual resumimos a continuación:

1.4.1.1. Modificaciones sintácticas

Entre las modificaciones de carácter sintáctico que han puesto de manifiesto distintas investigaciones, destacan las siguientes:

- Menor longitud de las unidades de habla en las interacciones con alumnos de nivel de competencia más bajo.
- Uso menos frecuente de oraciones subordinadas.
- Menor proporción de estructuras marcadas tales como el tiempo pasado.
- Mayor proporción de oraciones gramaticalmente correctas.
- Mayor número de oraciones afirmativas (incluyendo las que adoptan el modo imperativo) que de interrogativas en comparación con el discurso natural.

1.4.1.2. Modificaciones fonológicas

Entre las modificaciones fonológicas más características, destacan las que figuran a continuación:

- Menor velocidad a la hora de hablar –particularmente en situaciones con alumnos de bajo nivel de competencia– en comparación con intercambios con hablantes nativos.
- Articulación, acento y entonación más ostensibles.
- Mayor uso y duración de las pausas.
- Menor proporción de vocales reducidas y de consonantes aspiradas.
- Volumen más alto.

1.4.1.3. Modificaciones léxicas

De entre las características referidas a los componentes léxicos de la lengua que las investigaciones han detectado que experimentan alguna transformación destacan las siguientes:

- Empleo más frecuente de vocabulario básico.
- Menor número de expresiones coloquiales.
- Menor cantidad de pronombres indefinidos.
- Menor proporción de contracciones.
- Empleo de un estilo neutral desde el punto de vista estilístico.

1.4.1.4. Modificaciones discursivas

Las adaptaciones de índole discursiva que han sido identificadas por la investigación en este campo se refieren a los siguientes órdenes:

- Mayor proporción de marcos conversacionales en comparación con un contexto de enseñanza en lengua materna.
- El profesor domina el discurso de la clase en el sentido de que, en términos generales, él es quien explica, pregunta y da instrucciones, y los alumnos quienes responden.

- Mayor uso de repeticiones de lo expresado anteriormente por el propio profesor, en particular en situaciones con alumnos de nivel bajo de competencia.
(pp. 40-41)

Solicitudes de clarificación: Expresiones orientadas a conseguir que el interlocutor aclare lo que acaba de decir (p. ej. What did you say? Sorry? Could you explain that?)

Para saber más

Páginas con organizadores gráficos

- **En inglés**
[Página 1](#); [Página 2](#); [Página 3](#); [Página 4](#); [Página 5](#); [Página 6](#)
- **En español**
[Página 1](#); [Página 2](#); [Página 3](#)

4.4. Atención a la diversidad

La metodología AICLE presta una atención especial a la **diversidad de estilos de aprendizaje o de combinación de inteligencias múltiples** mediante estrategias de enseñanza y tareas de aprendizaje multimodales y multisensoriales, que impliquen una variedad de sentidos y capacidades intelectivas.

Para saber más

- Artículo de M^a Elvira Barrios aparecido en la Revista para profesores de inglés GRETA sobre las inteligencias múltiples y el aprendizaje de una LE ([aquí](#))
- Cuadro con actividades que explotan las distintas áreas de la inteligencia ([aquí](#) y [aquí](#))
- Lesson Plan ideas ([aquí](#))
- Ejemplo de 'lesson plan' sobre la guerra civil americana ([aquí](#))
- Ejemplos de actividades que estimulan el conjunto de áreas de la inteligencia en torno al tema de "[Water conservation](#)"

4.5. Colaboración entre profesorado implicado

La modalidad de enseñanza AICLE supone la colaboración estrecha entre el profesorado AICLE y el profesorado de lenguas, **para analizar conjuntamente las características** (estructurales, léxicas, textuales, etc.) **del lenguaje especializado característico de la materia y prever actuaciones** que faciliten al alumnado su comprensión y uso (tanto en lengua materna como en lengua extranjera).

4.6. Énfasis en la capacitación en estrategias de aprendizaje

La enseñanza AICLE incide especialmente en la capacitación en el uso deliberado de estrategias de aprendizaje que **permitan el aprendizaje autónomo y fomenten la asunción de la responsabilidad sobre el propio aprendizaje** (p. ej., de memoria, metacognitivas, de aprovechamiento de los conocimientos previos y de los elementos del contexto para favorecer la comprensión, etc.).

Para saber más

Las siguientes son definiciones de estrategias de aprendizaje que nos ayudan a entender este concepto.

- O'Malley y Chamot (1990: 1): “las conductas y pensamientos particulares que emplean los individuos para ayudarles a comprender, aprender o retener información nueva”.
(O'Malley, J.M. y Chamot, A. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.)
- Richards y Platt (1992: 209): “conductas y razonamientos deliberados empleados por quienes aprenden para ayudarles a comprender, aprender o recordar mejor nueva información”.
(Richards J. y Platt, J. 1992. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Essex: Longman.)
- Wenden y Rubin (1987: 19): “cualquier conjunto de operaciones, pasos, planes, rutinas, usadas por quien aprende para facilitar la obtención, almacenamiento, la recuperación y el uso de información”.
(Wenden, A. y Rubin, J. (Eds.). 1987. *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.)
- Barrios y García Mata (2006: 113) reflexionan sobre la relevancia de las estrategias de aprendizaje en la concepción del aprendizaje escolar más comúnmente aceptada en la actualidad, la del aprendizaje como construcción creativa del conocimiento:
En el marco de esta interpretación del aprendizaje, los procesos responsables del mismo, o, lo que es lo mismo, las operaciones mediante las cuales el alumno interpreta, procesa, integra la nueva información y construye significados, adquieren una importancia capital que las convierte en la clave del aprendizaje significativo al representar entidades mediadoras entre el material informativo nuevo y la ejecución del alumno, de donde derivan su influencia determinante en la calidad y naturaleza de los aprendizajes que se producen.
- Como afirma Beltrán (1993):
Si el núcleo principal del aprendizaje viene constituido por los procesos como instancia mediacional entre el “input” instruccional informativo y la ejecución del estudiante, el carácter del aprendizaje, sobre todo el carácter cuantitativo o cualitativo del aprendizaje, estará en función de los procesos o estrategias que se utilicen. (p. 37)
- Y más adelante, estos autores reflexionan sobre la importancia de que el planteamiento didáctico incorpore la capacitación en el uso de estrategias de aprendizaje:
Como explica Beltrán (1993:38), la consideración de incorporar estrategias de aprendizaje en nuestra enseñanza responde a una concepción del aprendizaje dentro del contexto escolar que reconoce la posibilidad de mejorar la calidad del aprendizaje mediante la manipulación de una serie

de procesos y estrategias. A este respecto, el entrenamiento en estrategias y técnicas se orienta, por un lado, a que el alumno siga los pasos adecuados de acuerdo a la meta en cuestión, y, por otro lado, a que éste logre un procesamiento profundo e intenso del *input* o material entrante, como consecuencia de lo cual el aprendizaje que se genera es de mejor calidad. En definitiva, de acuerdo a esta concepción, los resultados de aprendizaje dependen, bien de los procesos puestos en marcha por el alumno, bien de los procesos sugeridos y activados por el profesor y/o el planteamiento didáctico, y ejecutados por el alumno. (p. 121)

- Una clasificación de las estrategias de aprendizaje Bernardo Gargallo López (2000) con una especial relevancia educativa puede encontrarse en las páginas 17 y 18 del documento al que se accede [aquí](#) (se recomienda asimismo la lectura de las páginas anteriores en las que se reflexiona sobre la importancia de que el alumnado adquiera estas estrategias y de que reciban una atención merecida en el planteamiento educativo):
- **Beltrán, J.A.** 1993. *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis.
- **Barrios Espinosa, M.E. y García Mata, J.** (2006): *Formación en didáctica de lenguas extranjeras a través de la observación en el aula*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.

4.7. Atención a la comunicación frente a la forma

Otro de los rasgos de la enseñanza bilingüe es la insistencia en que **la comunicación se establezca y se mantenga en la LE en la clase de contenido** (aunque se cometan errores de pronunciación, gramaticales, léxicos, etc.), **frente a la mayor atención a la corrección y a los aspectos formales del idioma en la clase de LE;**

4.8. Actividades abiertas

Se fomentan las actividades abiertas, en las que **no existe una única ‘respuesta’ correcta** o una única forma de realizarla y se ha de **resolver de manera creativa**.

Para saber más

Respuesta abierta vs respuesta cerrada

Las siguientes son actividades AICLE que requieren una respuesta cerrada única y predeterminada:

[Actividad 1](#); [Actividad 2](#) (a excepción de la pregunta núm. 10); [Actividad 3](#)

Los siguientes son ejemplos de actividades AICLE que requieren una respuesta abierta:

- Elaborar un mural en grupo en el que se expongan hábitos de vida saludables e insanos.

- Elaborar una encuesta sobre los hábitos alimenticios, de práctica deportiva, etc. del alumnado del centro, pasar la encuesta y presentar la información a través de texto y gráficas en la página web del centro.
- Llevar (los y las miembros de un grupo) un registro durante una semana de lo que cada cual come diariamente para analizarlo al final, por grupos de alimentos, y determinar si el grupo tiene hábitos alimenticios sanos.
- Redactar una carta a quien corresponda para solicitar, p. ej., que el horario de apertura del polideportivo de la localidad se amplíe.
- Redactar un informe, previa búsqueda en Internet de información, sobre los productos genéticamente modificados y su presencia y distribución en nuestro estado.
- webquest diseñada por Milagro Fernández Ordóñez ([aquí](#))

En ocasiones, las tareas AICLE plantean unas actividades de naturaleza cerrada y otras, de respuesta abierta; por ejemplo,

- en la siguiente [actividad](#) (de tipo ‘caza del tesoro’), las preguntas 1-7 son de carácter cerrado, mientras que la ‘Big question’ lo es de carácter abierto.
- Y en esta [otra](#), también de la misma categoría, las preguntas 1-8 y 11-12 requieren una respuesta predeterminada, mientras que, las respuestas para el resto de las preguntas son más abiertas.
- Y en esta [webquest](#), las preguntas son de tipo cerrado mientras que los proyectos adoptan una modalidad abierta de ‘respuesta’.

4.9. Empleo de estrategias de andamiaje

Se hace un uso **deliberado y continuo** en la docencia de **estrategias didácticas que proporcionan andamiaje** al alumnado.

Para saber más

ANDAMIAJE

Wood, Bruner y Ross (1976) desarrollaron, a partir de la idea de la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky, el concepto de andamiaje (*scaffolding*), que tiene una doble dimensión: la primera se refiere al apoyo temporal que se le suministra al alumno o alumna (en el contexto escolar), a través de acciones verbales y no verbales y estructurando la tarea para facilitar el aprendizaje; la otra dimensión del andamiaje – asimismo esencial en el proceso de enseñar-, entraña determinar cuándo y cómo ir retirando dicho apoyo para que, progresivamente, el alumno o alumna vayan adquiriendo niveles mayores de autonomía, de responsabilidad y de control sobre la tarea en concreto y sobre su propio aprendizaje.

Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. 1976. "The role of tutoring in problem solving". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17:89-100.

Se puede proporcionar apoyo para realizar una tarea y para sustentar el aprendizaje,

- sondeando y rentabilizando los conocimientos previos del alumnado sobre el asunto a tratar, sus concepciones, actitudes, experiencias, etc.;
- realizando 'lluvia de ideas' para extraer, revisar o aportar el lenguaje (palabras, expresiones, construcciones, etc.) necesarias para realizar una tarea propuesta;
- mostrando ejemplos de 'productos' similares a los que se pide al alumnado (p. ej., de compañeros/as de cursos anteriores);
- proporcionando, junto a un texto de lectura, el significado (en forma de sinónimos, de definiciones, etc.) de palabras o frases desconocidas;
- dividiendo y secuenciando la tarea en subtareas accesibles;
- demostrando físicamente lo que hay que hacer en la tarea propuesta;
- llamando o centrando la atención del alumnado hacia aspectos claves de la tarea, hacia aquello en lo que han de fijarse especialmente, etc.;
- aportando 'preguntas -guía' para la lectura de algún documento;
- suministrando 'esquemas de trabajo', organizadores gráficos, gráficos, mapas mentales, cuadros, etc. con los que parcelar la información;
- presentando la información en más de un formato o modalidad;
- proporcionado al alumnado, con anterioridad al tratamiento de un tema, una hoja con vocabulario organizado (por campos semánticos, por secciones temáticas, por partes de la oración...) para facilitar la comprensión del mismo;
- destacando de alguna manera la información clave (p. ej., por medio del color, del subrayado o de una tipografía diferente en los textos escritos o mediante una entonación especial, mayor volumen, etc. en los textos orales)
- empleando deliberadamente la redundancia semántica (o redundancia de información), utilizando paráfrasis, circunloquios, sinónimos y antónimos, repeticiones, definiciones, etc.

Ejemplos de andamiaje para la escritura son los "marcos de escritura" (writing frames), que 'guían' la composición de géneros de texto de distinto signo, ejemplos de los cuales, en inglés, pueden encontrarse [aquí](#).

En estas páginas, además de 'marcos de escritura' se pueden encontrar 'marcos de expresión oral' (speaking frames) en inglés: ([página 1](#), [página 2](#), [página 3](#)).

Más ejemplos sobre cómo proporcionar andamiaje (a nivel de textos de ficción y no ficción en inglés) pueden encontrarse [aquí](#) (por ejemplo, un cuadro para guiar la escritura de una tira de [cómic](#)).

La presentación a la que se accede desde [aquí](#), elaborada por Sacra Jáimez (2008), proporciona más información sobre la Metodología AICLE y sobre estrategias de andamiaje.

4.10. Flexibilidad en la distribución del uso de la LE y LM

El enfoque AICLE permite **flexibilidad en la distribución del uso de la LE y de la LM al impartir materia curricular**: hay docentes que introducen los contenidos en la LM para reforzarlos en la LE, otros/as que seleccionan la lengua a utilizar en función de la naturaleza de los contenidos (p. ej., que se presten a un tratamiento acompañado de recursos audiovisuales para hacerlo en la LE, según los

conocimientos previos del alumnado sobre la materia curricular a abordar, etc.) o de la disponibilidad de recursos, etc.

No obstante, **es importante saber fundamentar las opciones elegidas con argumentos profesionales válidos y contrastados** (p. ej., el énfasis en la comunicación oral en la Ed. Primaria, avalado por la especial capacidad de los niños y niñas para el aprendizaje de los aspectos orales de la lengua –y, en el caso del inglés, también a raíz de la complejidad de la relación ortografía-pronunciación, por la conveniencia de estar expuestos/as suficientemente e interiorizar las formas léxicas en su modalidad oral antes de ser expuestos a su modalidad escrita; o la importancia del trabajo en la LE a través de actividades receptivas, fundamentalmente en las primeras etapas de enseñanza AICLE).

4.11. Resumen

Mehisto, Marsh y Frigols (2008: 29-30) resumen en las siguientes las características centrales del enfoque AICLE:

Foco múltiple

- apoyando el aprendizaje de lengua en las clases de contenido
- apoyando el aprendizaje de contenido en las clases de lengua
- integrando varias asignaturas
- organizando el aprendizaje a través de temas y proyectos interdisciplinares
- apoyando la reflexión sobre el proceso de aprendizaje

Ambiente de aprendizaje seguro y enriquecedor

- utilizando actividades y discurso de rutinas
- mostrando la lengua y el contenido en el aula
- construyendo la confianza del alumnado para experimentar con la lengua y el contenido
- utilizando los centros de aprendizaje del aula
- guiando el acceso a los ambientes y los materiales de aprendizaje auténticos

Autenticidad

- permitiendo al alumnado que soliciten la ayuda con la lengua que necesiten
- maximizando la inclusión de los intereses del alumnado
- estableciendo relaciones de manera regular entre el aprendizaje y la vida del alumnado
- estableciendo relaciones con otros hablantes de la lengua AICLE empleando materiales actuales de los medios de comunicación y de otras fuentes

Aprendizaje activo

- haciendo que el alumnado comunique más que el o la docente
- el alumnado ayuda a establecer los resultado relacionados con el contenido, la lengua y las habilidades de aprendizaje
- el alumnado evalúa el progreso en el grado de logro de los resultados de aprendizaje
- favoreciendo el aprendizaje cooperativo entre compañeros/as
- negociando el significado del lenguaje y el contenido con el alumnado
- actuando el profesorado como facilitadores

Andamiaje

- partiendo del conocimiento, las destrezas, las actitudes, los intereses y las experiencias existentes en el alumnado
- parcelando la información en formatos 'amigables para el usuario o usaria'
- respondiendo a los diferentes estilos de aprendizaje
- fomentando el pensamiento crítico y creativo
- retando al alumnado a dar pasos adelante y a arriesgar en lugar de instalarse en la comodidad

Cooperación

- planificando cursos/sesiones/temas en cooperación con profesorado AICLE y no AICLE
- involucrando a los padres a aprender sobre AICLE y sobre cómo apoyar al alumnado
- involucrando a la comunidad local, autoridades y empleadores

5. EL ENFOQUE POR TAREAS Y EL TRABAJO POR PROYECTOS

Introducción

Uno de los enfoque que se recomienda adoptar para la enseñanza de contenidos a través de la LE es el enfoque por tareas.

La tarea representa una **unidad de trabajo en la que la lengua se usa con un propósito comunicativo determinado** (relacionado con lo que hacen los y las hablantes con la lengua en relación al tema que se trabaje) con la **finalidad de conseguir un resultado u obtener un objetivo**.

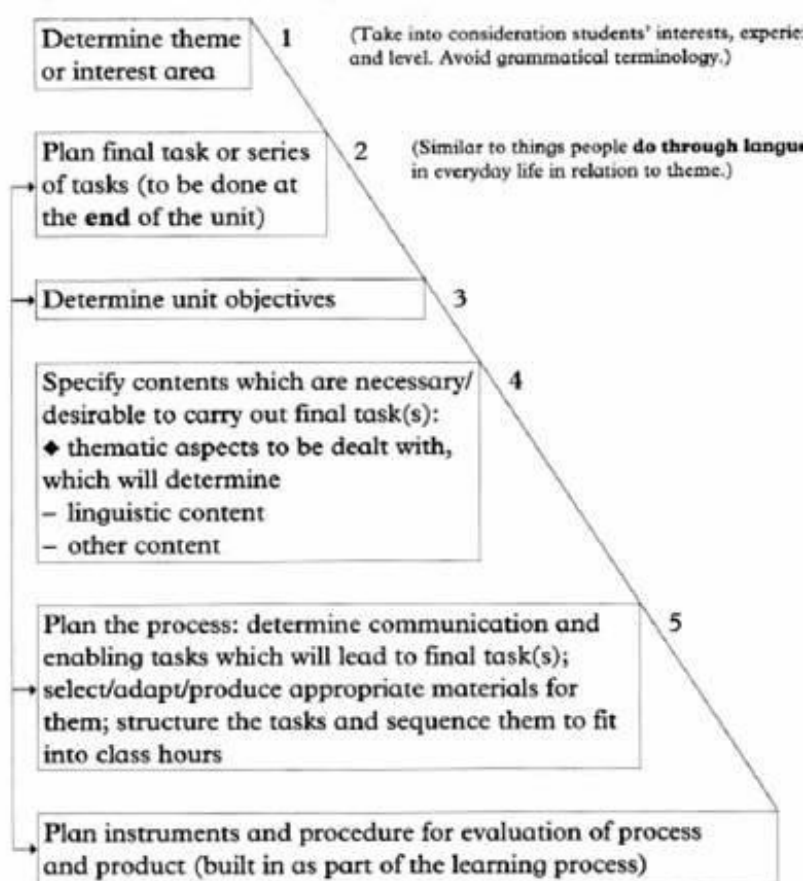
Generalmente la tarea está **precedida de pre-tareas** (o tareas preparatorias, **tareas posibilitadoras o de andamiaje**), que son actividades centradas en aspectos

de la lengua o del contenido que el alumnado van a necesitar utilizar para realizar la tarea final y que lo/a capacitan para poder acometerla.

Normalmente, **la tarea final consiste en un producto 'real'** (una entrevista, una presentación electrónica, un folleto turístico, un vídeo de las instalaciones del centro, las instrucciones para operar determinado aparato, un póster con hábitos de vida saludables, un menú, un folleto con recomendaciones sobre qué hacer en caso de terremoto...).

Marco para la elaboración de unidades didácticas

Estaire y Zanón (1994) proponen un marco para la elaboración de unidades didácticas basadas en un enfoque por tareas en los pasos siguientes:



- Determinar el tema o área de interés.** (Tener en cuenta los intereses, experiencias y nivel del alumnado; NOTA: En el caso de un contexto CLIL, habría que tener en cuenta el contenido curricular que pretende trabajar)
- Planificar las tareas** (o series de tareas para realizar al final de la unidad) (Similares a las que la gente hace a través de la lengua en relación al tema) (NOTA: En el caso de un contexto CLIL, habría que tener en cuenta las competencias que la materia curricular que pretende desarrollar)
- Determinar los objetivos** de la unidad.
- Especificar los contenidos que son necesarios / deseables para llevar a cabo la tarea o tareas finales:** aspectos temáticos que reán tratados y que determinan el contenido lingüístico y otro tipo de contenido (NOTA: En el caso

- de un contexto CLIL, habría que tener en cuenta tanto los contenidos lingüísticos como los contenidos curriculares)
5. **Planificar el proceso:** determinar las tareas de comunicación y las tareas posibilitadoras (NOTA: En el caso de un contexto CLIL, habría que tener en cuenta tareas (actividades y/o ejercicios) lingüísticas y actividades de la material curricular)) que conducirán a la tarea final o tareas finales; seleccionar/adaptar/producir materiales apropiados para tal fin; estructurar las tareas y secuenciarlas para que encajen en las horas de clase.
 6. **Planificar instrumentos y procedimientos para la evaluación del proceso y del producto** (incorporados como parte integral del proceso de aprendizaje).
 7. (Estaire y Zanón, 1994, p. 4)

Ejemplos de tipos de tareas

Jane Willis (s.d.) distingue 6 tipos de actividades que, potencialmente, pueden convertirse en tareas (o, añadimos, pre-tareas o tareas posibilitadoras) efectivas:

Listado y/o lluvia de ideas

Consiste en hacer una relación de personas, lugares, acciones, razones, problemas, cosas a hacer en determinadas circunstancias, etc.

Ejemplo: En parejas, poneos de acuerdo en 4-5 sustancias nocivas para el medio ambiente y dar al menos una razón para incluirlas en el listado.

Ordenar y clasificar

Puede hacerse en forma de secuenciación, ordenar por rango o clasificar

Ejemplo: Ordenad las siguientes sustancias de mayor a menor efecto nocivo para el medio ambiente y prepara razones que justifiquen este orden.

Relacionar

Unir fragmentos de audio, de texto, imágenes con otra información lingüística o extralingüística.

Ejemplo: Unid estos fragmentos de texto con el título del asunto al que se refieren; comentad luego a vuestro compañero o compañera qué datos te han llevado a relacionar los textos y los títulos.

Comparar: encontrar similitudes y diferencias

Se pueden establecer comparaciones entre representaciones gráficas de un proceso, entre artículos de periódicos, entre la información recogida en un medio y en otro, entre informaciones obtenidas por grupos distintos, entre fenómenos, procesos naturales, organismos, situaciones, personajes, movimientos literarios, instrumentos o piezas musicales, etc.

Ejemplo: Comparad la información que sobre el calentamiento global aparecen en las páginas de Internet x e y, e identificad las coincidencias y diferencias entre ambas.

Solución de problemas

Se plantea un problema ante el cual, generalmente, se solicita al alumnado que proponga soluciones, actuaciones al respecto, que lo evalúe, que se posiciones ante el mismo, que defienda su postura, etc.

Ejemplo: Las instalaciones deportivas de tu localidad están cerradas los fines de semana por falta de presupuesto para pagar a personal. En grupo, pensad qué consecuencias negativas tiene este hecho para la gente de vuestra edad y qué soluciones se os ocurren proponed. Elaborad una carta al concejal de deportes del ayuntamiento en la que se refleje vuestra opinión al respecto y los argumentos que la fundamentan, en la que se le sugieran soluciones posibles y en la que se le solicite la apertura de dichas instalaciones durante el fin de semana.

Compartir experiencias personales

Actividades que permitan al alumnado incorporar sus experiencias sobre un asunto, una circunstancia, una actividad, una vivencia, compartir o expresar sus perspectivas y opiniones, etc.

Ejemplo: Haz una relación de cambios en tu ciudad/pueblo desde tu nacimiento hasta la actualidad. Compártelos con miembros de tu grupo. Decidid los 5 cambios más importantes en tu localidad desde vuestros primeros recuerdos hasta el momento presente, aportando razones para destacarlos como los más importantes.

Características

El trabajo por proyectos comparte muchas características con el enfoque basado en tareas –de hecho, en ocasiones los términos se emplean de forma intercambiable–, aunque aquél es una modalidad de trabajo más compleja, en tanto que un proyecto suele consistir en una serie de tareas parciales que desembocan en la realización de un producto final de mayor envergadura que la tarea (se podría considerar como una macro tarea, aunque, en los libros de texto, las editoriales designan como proyectos lo que son, en realidad, tareas de menor alcance).

Ideas asociadas del trabajo por proyecto son las siguientes (como puede comprobarse, comparte algunas características con el enfoque basado en tareas:

- Es una modalidad de trabajo centrada en el alumno o alumna;
- el alumnado trabaja en un tema (tópico) que le resulta interesante (existe un componente de elección por su parte);
- dicho tema o tópico es un aspecto clave, de ahí que la oferta y el abanico de temas al alumnado adquieran una especial relevancia;
- el alumnado usa la lengua para un propósito determinado, con una finalidad en mente, generalmente la elaboración de un producto tangible);
- es generalmente colaborativo (e sdecir, contribuye al desarrollo de destrezas sociales y actitudinales);
- promueve la creatividad en el alumnado;
- el aprendizaje deriva del proceso más que del producto o los resultados;
- aunque es posible prever parte de la lengua que necesitará usar el alumnado para su realización, otra parte de ella depende de las necesidades que vayan

demandando las propias tareas, por lo que el enfoque a la enseñanza de la lengua es más global (y menos secuencial);

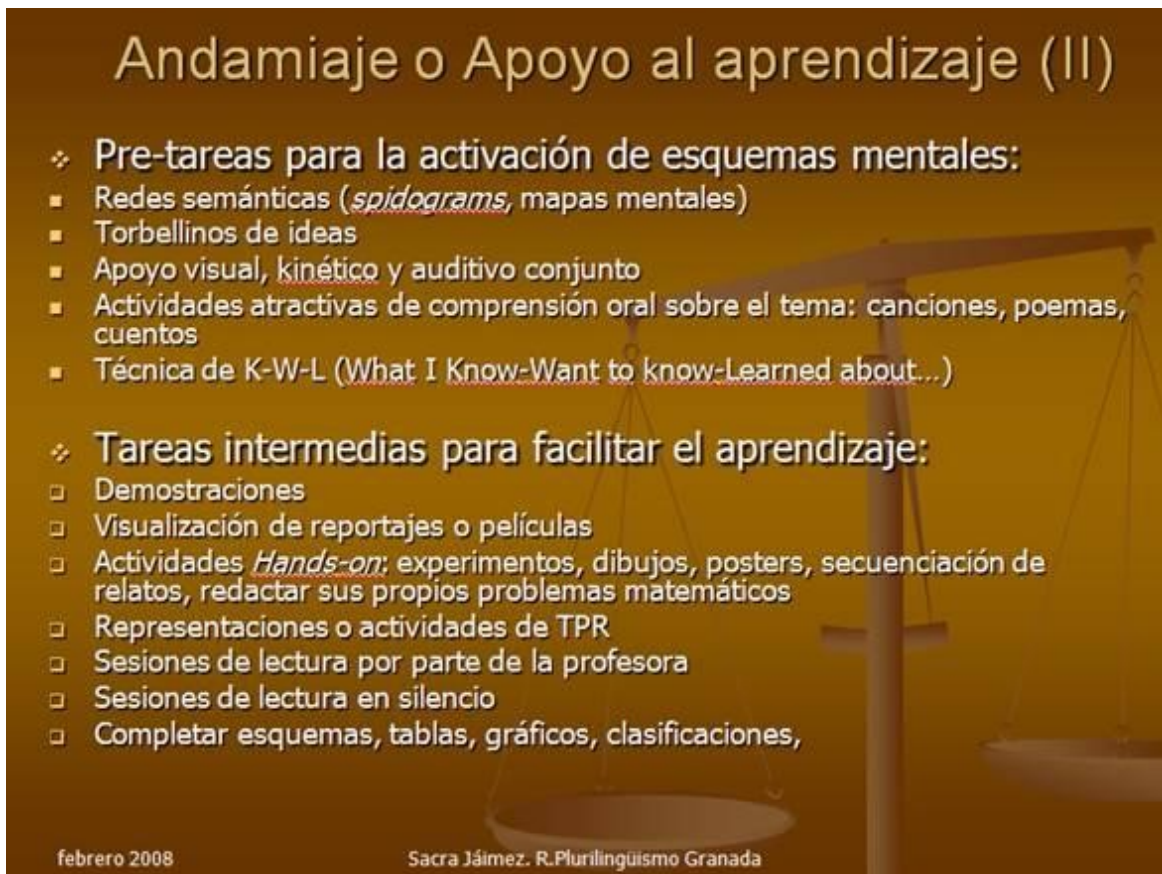
- promueve la independencia y la responsabilidad del alumnado (se han de responsabilizar de asuntos tales como la distribución de las tareas, de su desarrollo en tiempo previsto, de llevar un registro del desarrollo del proyecto, etc.);
- la realización del proyecto precisa del concurso de una amplia gama de destrezas (cognitivas, manuales, interpersonales, organizativas, etc.), lo cual crea la oportunidad de que el conjunto del alumnado contribuya con sus particulares talentos y puntos fuertes.

El trabajo por proyectos o basado en tareas puede representar la modalidad exclusiva de trabajo en un aula o bien representar un componente más, que se incorpora con mayor o menor frecuencia en el catálogo de actividades de aprendizaje que propone el o la docente.

Etapas en el desarrollo de la tarea

Pre-tareas

Sacra Jáimez (2008), a nuestro juicio muy acertadamente, se refiere a la necesidad de desarrollar, en un enfoque AICLE pre-tareas y tareas intermedias a modo de ‘andamiaje’ –en ambos casos pueden considerarse como tareas facilitadoras o posibilitadoras-, lo cual es aplicable igualmente a un enfoque basado en tareas.



Andamiaje o Apoyo al aprendizaje (II)

- ❖ Pre-tareas para la activación de esquemas mentales:
 - Redes semánticas (*spidograms*, mapas mentales)
 - Torbellinos de ideas
 - Apoyo visual, kinético y auditivo conjunto
 - Actividades atractivas de comprensión oral sobre el tema: canciones, poemas, cuentos
 - Técnica de K-W-L (What I Know-Want to know-Learned about...)
- ❖ Tareas intermedias para facilitar el aprendizaje:
 - Demostraciones
 - Visualización de reportajes o películas
 - Actividades *Hands-on*: experimentos, dibujos, posters, secuenciación de relatos, redactar sus propios problemas matemáticos
 - Representaciones o actividades de TPR
 - Sesiones de lectura por parte de la profesora
 - Sesiones de lectura en silencio
 - Completar esquemas, tablas, gráficos, clasificaciones,

febrero 2008 Sacra Jáimez. R.Plurilingüismo Granada

Tarea

La tarea propiamente dicha, como se ha comentado arriba, debe ser ilustrativa de una actividad de la vida real, suele ser compleja y requerir competencias diversas y requerir habilidades cognitivas de orden superior. Ejemplos de actividades de tipo tarea pueden verse en las páginas web que se incluyen abajo.

<http://www.historiasiglo20.org/pioneers/webquest.htm>

<http://lolaceituno.googlepages.com/populationpyramids>

Comentario:

La página a la que se accede pulsando [aquí](#) (Unequal population distribution, por Lola Aceituno) plantea una muy interesante actividad final de tipo tarea o proyecto (Population Pyramids) (página arriba), cuya elaboración requiere el concurso de capacidades y conocimientos que se adquieren en varias asignaturas (matemáticas, tecnología, geografía, lengua, inglés...).

Además, si analizamos la sección de [Geography](#) podremos observar un conjunto de estrategias de andamiaje aportadas a través de recursos web tales como el facilitar un enlace a un diccionario, uso de apoyos visuales (gráfico, mapa), focalización de la atención en la diferencia de conceptos claves que pueden provocar confusión (*birth rate* y *fertility rate*), y clarificación de conceptos a través de un glosario.

Para saber más

Desiatova, L. (2008) [Project-based Learning as CLIL Approach to Teaching Language](#). HLT Magazine.

Lauder, N. [Project work and CLIL](#). Slideshare.

6. ANTES DE LA ENSEÑANZA AICLE: Herramientas de planificación (Coyle, 2005)

En el enfoque didáctico AICLE la planificación de la enseñanza cobra una capital importancia, al tratarse de la fase en la que el o la docente, individualmente o, preferiblemente, trabajando de manera colaborativa con otros compañeros/as, plantean la secuencia de andamiaje con la que favorecer la generación de conocimiento en el alumnado; a continuación se mostrarán una serie de instrumentos de planificación propuestos por Coyle (p. ej., 2005), que abarca tanto la planificación de sesiones y unidades didácticas como la evaluación de dicha planificación.

6.1. Planificación de unidades didácticas: El ‘instrumento de planificación de las 4 Cs’

Según el ‘*instrumento de planificación de las 4 Cs*’ propuesto por Coyle (1999) como una guía de organización curricular de las unidades de enseñanza AICLE, la planificación de una intervención didáctica debería incorporar, de forma interrelacionada, los siguientes 4 elementos (figura 1):

- **Contenido:** facilitando la comprensión y la construcción del propio conocimiento sobre el contenido o la materia curricular (la adquisición de (conocimientos, destrezas y comprensión relativas al) contenido es el eje alrededor del que pivota la enseñanza AICLE, y es el contenido el que determina la trayectoria de aprendizaje).
- **Comunicación:** usando la lengua para aprender (es decir, haciendo accesible la lengua con la finalidad de aprender) y, al mismo tiempo, aprendiendo a usar la misma.
- **Cognición:** activando procesos cognitivos superiores o complejos asociados a un aprendizaje de calidad.
- **Cultura:** favoreciendo el conocimiento y la integración de perspectivas diversas y la tolerancia, que permitan desarrollar la conciencia de uno mismo y del ‘otro’, a través, p. ej., de la ciudadanía pluricultural.

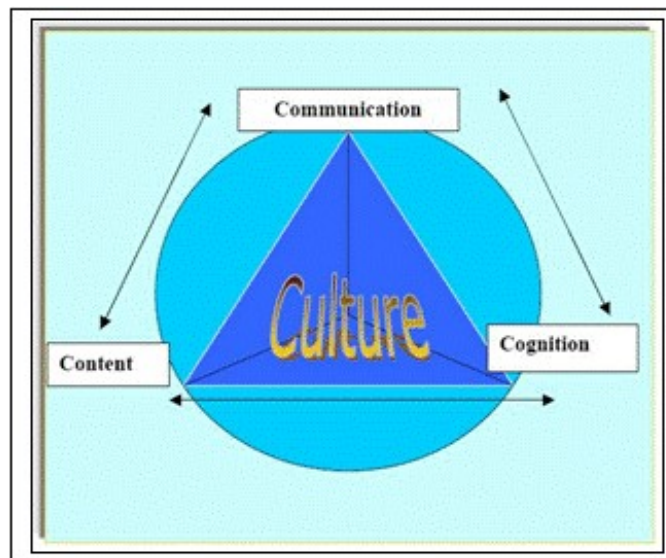


Figura 1. El marco de las 4 Cs para AICLE (Fuente: Coyle (2006: 10))

Asimismo, a modo de procedimiento, esta autora sugiere **comenzar con asuntos relativos al contenido** (y que comprendería lo que se suele entender en nuestro contexto por objetivos y contenidos), **ligarlo a aspectos de la comunicación** (la lengua que el alumnado necesita para abordar el contenido, para interaccionar y para involucrarse en las actividades y tareas de aprendizaje), **considerar los procesos cognitivos superiores** que se pueden desarrollar en función de las consideraciones anteriores e **integrarlo todo a través del eje que representa la atención, las referencias, la concienciación y el conocimiento de otras realidades culturales** (ver figura 2).

Para usar la guía de planificación de las 4Cs:

- Empieza por el **contenido**. Defínelo.
 - o ¿Qué quiero enseñar?
 - o ¿Qué quiero que aprendan los alumnos y alumnas?
 - o ¿Cuáles son mis objetivos de enseñanza?
 - o ¿Cuáles son los resultados de aprendizaje que pretendo conseguir?
- Ahora enlaza el contenido con la **comunicación**.
 - o ¿Qué lengua necesitan los alumnos y alumnas trabajar con el contenido?
 - o ¿Vocabulario y frases especializados?
 - o ¿En qué tipo de producción oral se van a involucrar?
 - o ¿Necesitaré comprobar que se ha trabajado un tiempo en particular o un aspecto determinado –p. ej., los comparativos o los superlativos?
 - o ¿Se contempla el lenguaje de las tareas y las actividades de clase?
 - o ¿Se contempla el lenguaje de las discusiones y debates?
- Ahora explora el tipo de **destrezas cognitivas** que puedes desarrollar conforme a las decisiones tomadas arriba.
 - o ¿Qué tipo de preguntas debo hacer para ir más allá de las preguntas de ‘demostración del conocimiento’?
 - o ¿Qué tareas voy a proponer para estimular procesos cognitivos de orden superior? ¿Cuáles son las implicaciones en términos de lengua (comunicación) y en términos de contenido?
 - o ¿En qué destrezas cognitivas apropiadas al contenido nos vamos a concentrar?
- La **cultura** no es un *post script* sino el hilo que teje el tema (*topic*). Piensa en la cultura como un círculo que envuelve el tema. No es suficiente con justificar la pluriculturalidad usando otra lengua sin que exista referencia explícita –a través de las otras 3 Cs- a las oportunidades culturales que no habrían existido en un contexto de lengua materna. P. ej., usando países en los que se habla la lengua meta donde existe el fenómeno de la sequía, de forma tal que se pueden usar estudios de caso para examinar un proyecto desde una perspectiva alternativa –entrevistas con niños y niñas cuyas vidas han cambiado cuando el programa *Water Aid* (Ayuda para Agua) les proporcionó un pozo en su población.
 - o ¿Cuáles son las implicaciones culturales del tema?
 - o ¿Cómo tiene en cuenta el contexto AICLE el ‘valor añadido’?
 - o ¿Cómo contempla ‘lo otro’ (*otherness*) y ‘lo propio’ (*self*)?
 - o ¿Cómo conecta esto con el resto de las Cs?

Figura 2. Cómo usar la guía de planificación de las 4 Cs (Fuente: Coyle (2005: 6))

Para saber más**LA TAXONOMÍA DE BLOOM**

Coyle (2005) recomienda usar taxonomía de Bloomfield a modo de guía útil y

recordatorio sobre procesos cognitivos.

Para explicaciones en inglés sobre la taxonomía y ejemplos de manifestaciones lingüísticas (verbos, preguntas, etc.) asociadas a cada categoría, ir [aquí](#) (en inglés) y [aquí](#) y [aquí](#) (en español).

Una revisión actualizada de la taxonomía de Bloomfield es la realizada por Anderson and Krathwohl (2000) ([aquí](#) y [aquí](#), en inglés; y [aquí](#) (en español))

Para más información sobre esta versión revisada, ver la presentación de la [Dra. Canny Bellido](#).

[Artículo](#) por J. Brewster Thinking Skills for CLIL (muy recomendable).

Para saber más

UNIDADES DIDÁCTICAS QUE INCORPORAN LAS 4 C'S

Para ver ejemplos de planificaciones de unidades didácticas que incorporan las 4 Cs, ir [aquí](#).

6.2. Planificación de sesiones: El 'instrumento de planificación de las 3 As'

De especial atención son las reflexiones de esta autora sobre la **importancia para el buen funcionamiento de la enseñanza AICLE de que el o la docente analice, incorpore y aplique elementos de la LE, exigidos por el contexto y no determinados por criterios gramaticales**. A este respecto, Coyle hace una triple distinción relativa a las dimensiones de la lengua que se precisan abordar a través de lo que llama el 'instrumento de las 3 As' (del inglés Analyse, Add & Apply/Assure), el cual esta autora plantea como herramienta de planificación más detallada de sesiones y que opera en tres etapas:

1^a etapa: **Analizar** el contenido para identificar la lengua **de** aprendizaje (foco de atención: el contenido)

Esta etapa se centra en identificar palabras clave (incluido el vocabulario especializado), expresiones y funciones^[2] principalmente, necesarias para la comprensión y la construcción conceptual relacionada con la materia o asignatura; en este sentido, la lengua de aprendizaje es la lengua que exige el programa, los contenidos, la temática, etc.:

La lengua **de** aprendizaje es la lengua que el aprendiente necesita para acceder a los conceptos y destrezas básicos relacionados con el tema o el tópico de la materia. A diferencia de lo que ocurre en las clases de idioma, no depende de una cronología tradicional de dificultad gramatical de la lengua sino que viene determinada por las otras Cs (contenido, cognición y cultura).

(Coyle, 2007: 53)

Esta etapa exige, por consiguiente, analizar el lenguaje de los textos (¡orales y escritos!) que se van a utilizar en la sesión para trabajar el contenido curricular, y considerar actividades enfocadas a que el alumnado interiorice el lenguaje que consideramos imprescindible para ello.

2^a etapa: **Añadir** al contenido la lengua **para** el aprendizaje (foco de atención: el alumno o alumna)

En esta etapa se incorporan experiencias lingüísticas promovidas en el aula con la intención de capacitar al alumnado para un funcionamiento efectivo en un contexto CLIL (incluyendo instrucción en estrategias de aprendizaje y aprendizaje autónomo, en lenguaje de clase, lengua para la interacción en clase, para el debate, etc.), así como en lengua requerida para participar en las tareas de aprendizaje.

La lengua **para** el aprendizaje identifica la clase de lengua que todos y todas los aprendientes necesitan para desenvolverse en un ambiente de LE, donde los aprendientes necesitarán apoyo para aprender a aprender de manera efectiva. El aprendizaje no tendrá lugar si los aprendientes no comprenden y/o no utilizan lengua que les permita aprender, apoyarse los unos a los otros y ser apoyados.

(Coyle, 2007: 53)

3^a etapa: **Aplicar** al contenido la lengua que surge **a través del** aprendizaje (foco de atención: tareas y actividades de aprendizaje)

Esta etapa comporta aprovechar el conocimiento y las destrezas emergentes para incorporar la estimulación de habilidades cognitivas para avanzar el aprendizaje, a través de actividades que requieran la activación de procesos cognitivos superiores.

La lengua **a través del** aprendizaje asume que el aprendizaje no se produce sin la implicación activa de la lengua y de la cognición. En AICLE, los aprendientes necesitan lengua para ayudarles a pensar y necesitan desarrollar habilidades cognitivas de orden superior para ayudarles en su aprendizaje (incluyendo el aprendizaje de la lengua).

(Coyle, 2007: 53)

En conclusión, a nuestro juicio, es absolutamente indispensable planificar (e incluir en una posible plantilla de planificación) la lengua (no sólo el vocabulario relativo al contenido del ANL, sino expresiones, preguntas, funciones y formas lingüísticas a través de las que expresarlas, etc.) que va a ser considerados contenidos de enseñanza en cada sesión o unidad didáctica y que dicha planificación comprenda las tres dimensiones de lengua discutidas por Coyle.

Para saber más

LE de, para y a través del aprendizaje

(que se podría trabajar en relación con esta [presentación multimedia](#) -en inglés- sobre las propiedades de las sustancias)

a) Lengua **de** aprendizaje

Vocabulario: substance, solid(s), liquid(s), gas(es), property(ies), volume, shape, flow (v.), fill (v.), compress (v.), definite

Pronunciación del sufijo de plural /ɪz/ cuando la forma en singular acaba en /s/ (como en gases, substances)

Morfosintaxis:

- formación del plural (+ s (e.g. solids); + es cuando el singular acaba en 's' (e.g., gases); y > i + es (e.g., properties)
- can/ cannot/+ infinitive; can + be + past participle
- 3^a persona verbo 'to have'
- posición adjetivo + sustantivo (*definite shape*)
- pronombre de 3^a persona *it*
- determinante posesivo de 3^a persona *its*

Funciones:

- facultad, capacidad (a través del exponente lingüístico 'can + infinitive' (*can flow, cannot be compressed*))
- posibilidad (a través del exponente lingüístico 'can + infinitive' (*can be grouped into...*))
- 'verdades universales' (present simple del verbo 'to be')
- enunciados sobre hechos, fenómenos: (*a solid has a definite shape...*)
- comparación y contraste (e.g. *Both liquids and gases have not a definite shape; it can flow but it can't be compressed*)

Tipología textual: texto expositivo (oraciones enunciativas, uso de la tercera persona, registro formal (presencia de términos científico, ausencia de expresiones subjetivas)

Procedimientos de cohesión textual: anáfora (*it*) deixis (*its*), marcadores textuales de adición (*and*) y de oposición (*but*)

b) Lengua para el aprendizaje

Lengua relacionada con las actividades / con estrategias de aprendizaje:

What are the properties of these materials? Let's investigate / find out. Can it flow/pour/drip? Can it be squashed/compressed? Has it got a fixed/definite volume? Has it got a fixed shape?

What are the properties of gases/liquids/solids?

What can liquids/solids/gases do?

What is the physical state in which matter has no specific shape but does have a specific volume?

- gas
- solid
- liquid
- etc.

What do solids and gases have in common? What do liquids and gases have in

common? What do solids and liquids have in common? What do liquids and gases have in common that they don't share with liquids? What properties do liquids and solids share?

Classify/group these substances into solids, liquids and gases: brick, iron, water, oxygen, mil, carbon,...

Draw a mindmap to help you remind the properties of the three states of matter. Remember to use capital and lowercase letters, colour and pictures.

Draw a Venn diagram with the properties of solids and liquids / liquids and gases.

Classify 15 substances in your home. You have to group them into one of these groups: solids – gas – liquid. Draw a table to help you classify the substances. Your table could look like this:

<i>item</i>	<i>Can it flow?</i>	<i>Can it be compressed?</i>	<i>Fixed volume?</i>	<i>Fixed shape</i>	<i>What is it?</i>
<i>glass</i>	<i>No</i>	<i>No</i>	<i>Yes</i>	<i>Yes</i>	<i>solid</i>

Lenguaje de clase:

Ejemplo

Lenguaje relacionado con secuenciación de actividades: In today's lesson, first we're going to do a research activity with the materials I've brought here with me; then, we're going to watch a video on the screen about today's topic; next, we're going to discuss the properties of some materials that we can find in the environment, and finally, we're going to play a game in groups of 4 people.

Lenguaje de las instrucciones: Watch and listen carefully. We need silence now, please be quiet; we'll watch the video twice. If you have any questions, please raise your hands. I'll stop the video and answer your questions.

Now I we're going to play a guessing game. Please look carefully at the following materials. I'm going to describe the properties of one of these materials and you have to guess which it is. Ready? First I'll give you an example. It can't be squashed and it cannot flow. It has a definite shape and it has a definite volume. What is it?

Now I want you to get into groups of 4, four people working together.

etc.

Uso del diccionario para ampliar el vocabulario.

Lengua para expresar falta de comprensión y necesidad de aclaración: (e.g. I don't understand what you mean/this word/sentence... Could you explain it/that again? Could you repeat the question, please? Could you give an example?)

c) Lengua a través del aprendizaje

What other things/phenomena/realities can you sort out/classify into groups or categories?

Think of criteria to classify the students in your class (e.g. your classmates)/ the students at your school/ the teachers at your school / classroom objects / your personal belongings...

Give an example of a solid/gas/liquid.

Which is the odd one out?

- paper iron water glass
- wine oil tea air
- nitrogen leather cork plastic
- crayon wood methane steel

Draw a Venn diagram to identify the common properties of solids and liquids / liquids and gases.

Now try to guess: Is it helium, rubber or oil? It doesn't have a fixed shape and it doesn't have a fixed volume, either. It cannot flow but it can be compressed. What is it? Helium, rubber or oil?

Choose an example of graphic organizer and summarise the information covered in this lesson on the properties of materials.

6.3. El instrumento matriz para diseñar y evaluar tareas y materiales

Basándose en la conocida matriz elaborada por Cummins (1984) para explorar la relación entre cognición y lenguaje, Coyle (1999) la adapta para evaluar materiales y tareas de enseñanza en entornos AICLE (figura 3), partiendo de la premisa de que un **aprendizaje efectivo requiere reto cognitivo y suministro de retroalimentación (feedback)**; según este principio, **los materiales que no comportan un reto cognitivo son difíciles de justificar**, mientras que los materiales cognitivamente demandantes son indispensables para el aprendizaje. En entornos AICLE, el reto mayor que se le plantea al profesorado AICLE es el de **“desarrollar materiales y tareas que sean lingüísticamente accesibles y, al mismo tiempo, cognitivamente demandantes”** (Coyle, 2005: 9). A este respecto, los materiales y tareas de enseñanza de contextos AICLE, y tras un periodo de tiempo, deben pasar de localizarse en el cuadrante 3 (baja demandas lingüísticas y elevadas demandas cognitivas) al hacerlo en el cuadrante 4 (elevadas demandas lingüísticas y elevadas demandas cognitivas).

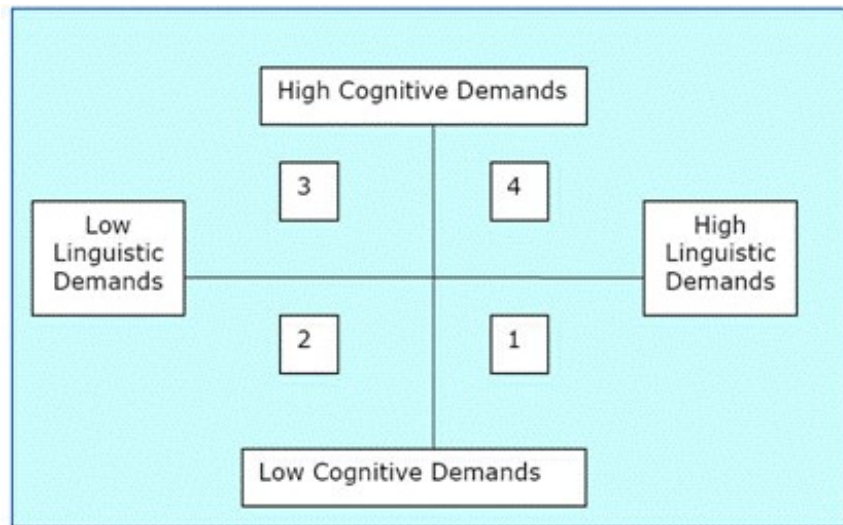


Figura 3. Matriz para evaluar materiales y tareas de aprendizaje (Fuente: Coyle (2005: 9))

Para saber más

EJEMPLOS DE ACTIVIDADES SEGÚN CUADRANTES

Cuadrante 1: Elevadas demandas lingüísticas + Bajas demandas cognitivas

El que las demandas lingüísticas sean elevadas depende, en un grado elevado, del trabajo previo realizado por el o la docente; en este caso, de no haberse trabajado la lengua y el contenido que expresa con antelación, los textos que aparecen [aquí](#) y [aquí](#) (apartado 2. How the body works: The cell) supondrían una elevada carga lingüística para el alumno o alumna, mientras que la demanda cognitiva de la tarea propuesta es discutible (como generadora de aprendizaje); en el primer caso, sólo hay que colocar cada letra de la palabra en el cuadrado correspondiente (en el crossword interactivo, se puede contar con algunas ayudas) y, en el segundo caso, hay que responder a preguntas cuya respuesta 'viene dada' en el texto oral (se trata de una comprensión literal, a diferencia de la comprensión que implica hacer inferencias, mucho más exigente desde el punto de vista cognitivo que la primera).

La actividad a la que se accede desde [aquí](#) plantea la lectura de textos, de una considerable dificultad (particularmente el primer texto), mientras que las preguntas que se plantean en los tests requieren -a excepción, quizás, de la última pregunta del primer test- el volcado de información, la reproducción de la información de los textos en las respuestas.

Cuadrante 2: Bajas demandas lingüísticas + Bajas demandas cognitivas

La lectura de las preguntas y la respuesta de la actividad propuesta [aquí](#) suponen bajas demandas lingüísticas para el alumnado; además, la totalidad de las actividades que figuran en la siguiente actividad (exceptuando, quizás, la pregunta 6ª), comporta bajas demandas cognitivas.

Más actividades: [Actividad 1](#)

Cuadrante 3: Bajas demandas lingüísticas + Elevadas demandas cognitivas

“Draw a Venn diagram to identify the common properties of solids and liquids / liquids and gases.”

“Think of criteria to classify the students in your class (e.g. your classmates)/ the students at your school/ the teachers at your school / classroom objects / your personal belongings...”

Más actividades: [Actividad 1](#); [Actividad 2](#) [Activity 3](#)

Cuadrante 4: Elevadas demandas lingüísticas + Elevadas demandas cognitivas

[Actividad 1](#);

6.4. Una propuesta de lista de control

Doyle (2007: 54) ofrece una lista de control conformada por 10 preguntas que pueden ser empleadas para asegurarnos de que hemos tenido en cuenta aspectos fundamentales de la planificación de la enseñanza AICLE:

1. ¿Son claros los objetivos de enseñanza?
2. ¿Son realistas los resultados de aprendizaje?
3. ¿Se han cubierto suficientemente las 4 Cs? ¿Dónde está la evidencia?
4. ¿Está la sesión bien secuenciada?
5. ¿Se han aplicado las 3 As? ¿Dónde está la evidencia?
6. ¿Son los materiales adecuados? ¿Se ha consultado al alumnado?
7. ¿Se da variedad/se contempla la diferencia en las tareas planteadas?
8. ¿Qué evidencia hay de andamiaje?
9. Baño lingüístico frente a manifestaciones del tipo “Yo, Tarzán, tú, Jane”.
10. ¿Se evalúa con eficacia el aprendizaje del alumnado? ¿Cómo?

Para saber más

Objetivos de enseñanza y resultados de aprendizaje

Coyle (2005: 13-14) incluye este ejemplo en el que distingue en esta planificación de una clase de historia en francés a alumnado de Year 8 (12-13 años) entre objetivos de enseñanza (*teaching objectives*) que es lo que el o la docente se plantea enseñar y resultados de aprendizaje (*learning outcomes*), formulados en términos de capacidades (lo que el alumnado será capaz de hacer al final de la sesión).

CLIL Lesson Plan

Castles

Aims

1. To successfully team-teach an introductory lesson in CLIL Humanities in French to year 8.
2. To introduce the theme of castles in French

Objectives

Teaching Objectives: What I plan to teach	Learning Outcomes: What learners will be able to do at the end of the lesson
A. Content	
<ul style="list-style-type: none"> • Introduction to fortified castles • 4 key locations • 4 key functions • Understand the relationship between functions and locations... leading to • Essential features of castles 	With support: <ul style="list-style-type: none"> • describe locations (Sp/Wr) • describe functions (Sp/Wr) • describe, explain & justify choices (Sp/Wr) • memorise key vocabulary • memorise & use key phrases
B. Cognition	
<ul style="list-style-type: none"> • understand concepts and apply them • make choices about castle location • justify decision-making with reasons • problem solve- essentials for castle functions • independent research • knowledge transfer 	<ul style="list-style-type: none"> • memorise key phrases and apply them in different ways • transfer key language • understand justification • make informed choices
C. Communication [Language and linguistic considerations]	
C.1 Language of learning (i.e. essential vocabulary/grammar associated with the topic and theme content) Key phrases needed for example: <ul style="list-style-type: none"> Le château est situé ... La fonction du château est... Il nous faut... Parce que... 	

6.5. Factores a considerar en la planificación

Los siguientes son factores a considerar (y a incluir, si se considera oportuno, en una posible plantilla) al planificar una sesión o una unidad didáctica AICLE:

– **Características del grupo** de alumnos y alumnas al que la intervención va dirigida (edad, curso, nivel de competencia en LE y características reseñables);

– **Asignaturas que se integran y áreas de intersección**

– **Competencias básicas** (cómo contribuye la sesión o la unidad a desarrollarlas competencias básicas de la etapa)

– **Objetivos** (cómo contribuye la sesión o la unidad a desarrollar los objetivos de etapa de las áreas LE y de las ANL) (Coyle (e.g. 2005) recomienda plantear **objetivos de enseñanza** (conocimientos, capacidades y entendimientos que se intentan enseñar y desarrollar) y **resultados de aprendizaje** (lo que queremos que sean capaces de hacer y de comprender los alumnos y alumnas).

– **Contenidos** que se trabajan (en términos de **capacidades**)

– **Actividades de aprendizaje**

- procurando incorporar **actividades variadas** –en las habilidades que requiere del alumnado, en su presentación, en los productos o actuaciones requeridos del alumnado, etc.) para captar el interés y atender a la diversidad), **actividades que supongan un reto intelectual y que involucren habilidades cognitivas complejas.**

La investigación ha mostrado consistentemente que trabajo que no es cognitivamente demandante, tal como el copiado o la repetición, especialmente cuando hay poco o ningún contexto para apoyarlo, no mejora el aprendizaje de una lengua [...] Involucrando activamente al alumnado en trabajo intelectualmente demandante, el/la docente está creando una necesidad genuina para que el alumnado adquiera lengua apropiada.

(Smith y Paterson 1998:1)

- **secuenciación, temporalización y modalidad de agrupamiento** de las actividades de aprendizaje que se plantean.

– **Estrategias y materiales de evaluación** a utilizar

– **Materiales y recursos** a emplear

– **Bibliografía y fuentes de los materiales**

7. DURANTE LA ENSEÑANZA AICLE: El desarrollo interactivo de las intervenciones AICLE

Aunque gran parte de las consideraciones que hemos realizado en relación a la metodología se refieren al desarrollo interactivo de las intervenciones AICLE, relacionaremos a continuación algunas que, a nuestro juicio, son de especial relevancia a tener en cuenta:

- **Emplear ejemplos discursivos de LE oral ricos, contextualizados y redundantes** (la comunicación oral permite que la misma información se pueda formular varias veces, empleando repeticiones, paráfrasis, sinónimos y antónimos, definiciones, etc.), para facilitar la comprensión de los contenidos y, a la vez, exponer al alumnado a muestras naturales de LE.

- **Emplear abundante y constante apoyo visual** (a través de láminas, gráficos, dibujos, fotografías, vídeos, gestos, movimientos...) con el que transmitir mensajes paralelos a los lingüísticos que faciliten la comprensión del contenido.
- **Mantener a alumnos y alumnas permanentemente activos/as**, proporcionándoles tareas que realizar (p. ej., elaborar dibujos o notas conforme a un esquema proporcionado o a un organizador gráfico durante las explicaciones, ordenar datos o párrafos referidos al contenido que se está abordando...).
- **Fomentar en el alumnado el uso de estrategias de aprendizaje**, con llamadas de atención y concienciación sobre, p. ejemplo, sobre posibilidades de favorecer el centrar la atención sobre un texto por medio del uso del subrayado, el color o la tipografía, sobre el recurso a sus conocimientos de partida, sobre la información que aporta el contexto que nos puede ayudar a entender información en LE (ilustraciones, gestos, ruidos, gráficos, epígrafes...), sobre qué y cómo han llegado a adquirir nuevos conceptos y estrategias, sobre las dificultades encontradas y formas de superarlas, etc.
- **Fomentar el que el alumnado intervenga en clase oralmente**, con respuestas a preguntas, preguntas formuladas por ellos, solicitudes de información, etc. (estas intervenciones, en muchas ocasiones incompletas y/o formalmente incorrectas, deben ser aprovechadas por el o la docente para reformularlas correctamente, completarlas con información, elaborar preguntas para asegurarnos que entendemos aquello que se nos ha dicho, proporcionar feedback, ...).
- **Proporcionar al alumnado formatos sencillos de registro** de sus impresiones, procedimientos, dificultades, preferencias en relación a las sesiones y a las tareas realizadas (esta información nos podrá ayudar a evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, a mejorarlo incorporando los cambios pertinentes).
- **Contar con formatos sencillos para monitorizar el desarrollo** y registrar de nuestras impresiones, dificultades que observamos en el alumnado, ideas que el desarrollo de la intervención nos haya proporcionado para mejorar las actividades, la secuenciación de las mismas, etc. (esta información también nos podrá ayudar a evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, a mejorarlo incorporando los cambios pertinentes).
- **Prestar atención a las explicaciones e instrucciones para realizar actividades**, asegurándose de que se incluyen estos componentes:
 - **modelización o demostración** por el o la docente de lo que se espera que haga el alumnado;
 - **aporte de ejemplos de productos** (de 'trabajos', de respuestas o de 'resultados' derivados de las tareas propuestas);
 - **uso de más de una modalidad de explicación de la tarea** (visual, lingüística oral y escrita...);
 - **comprobación de la comprensión** de la tarea planteada (pidiendo a 2-3 alumnos/as que demuestren lo que han de hacer delante de la clase o

solicitando a algún alumno/a que explique lo que ha entendido que ha de hacer)

8. EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA AICLE

Una **fase ineludible** en todo proceso didáctico, máxime si se trata de una innovación del calado que supone la enseñanza AICLE, es la de evaluar dicho proceso.

Como se ha comentado anteriormente, los **registros elaborados tanto por el profesorado como por el alumnado** permiten obtener una valiosa información con la que identificar y plantear las modificaciones que se consideren necesarias, tanto en el transcurso de las intervenciones como una vez finalizadas éstas, de cara a futuras intervenciones.

Además, **es recomendable la apertura a otros/as colegas para evaluar conjunta y colegiadamente, sesiones o fragmentos de sesiones**, que pueden ser analizados a partir de criterios previamente discutidos y negociados. Coyle (2007) refiere experiencias de análisis de fragmentos grabados de clase de una duración no superior a los 10 minutos, empleando la técnica de los incidentes críticos, según la cual el o la docente seleccionó para el análisis momentos de la sesión en los que consideraron que aprendizaje/enseñanza significativo/a tuvo lugar.

La elaboración de **plantillas de observación** con indicaciones sobre fenómenos a observar y modo de registrar la información puede ser extremadamente útil a estos efectos (ver Barrios y García Mata, 2006).

Algunos asuntos relativos a la enseñanza bilingüe que podrían beneficiarse para su mejora de la información que pudiera obtenerse de la observación de clases son los siguientes (cf. Coyle, 2007):

- **uso de la LE en el discurso del docente** (¿contiene características de un discurso que favorece la comprensión de los conceptos explicados en la LE? ¿qué recursos lingüísticos se emplean? ¿cuándo y con qué finalidades se recurre a la lengua materna?...);
- **uso de la LE en el discurso del alumnado** (¿cómo se estimula? ¿se promueve la interacción con el docente y entre alumnos/as? ¿qué complejidad manifiestan las intervenciones del alumnado?...)
- **formulación y tipo de preguntas elaboradas por el o la docente** (¿se gradúa la dificultad de las preguntas dependiendo de la fase de enseñanza, del alumno o alumna a la que va dirigida? ¿se emplean de manera efectiva? ¿estimulan procesos de razonamiento? ¿predominan las que persiguen que el alumnado demuestre sus conocimientos?...);
- **estrategias de enseñanza utilizadas para proporcionar andamiaje** al aprendizaje del alumnado (¿cuáles se emplean? ¿son suficientes y variadas? ¿contemplan la diversidad de estilos de aprendizaje y de combinaciones de inteligencias múltiples? ¿se va retirando el apoyo de manera adecuada y oportunamente?);
- **estrategias de aprendizaje propiciadas por el proceso didáctico** (¿se concientiza sobre su empleo? ¿se recomiendan estrategias efectivas según el

contenido? ¿son suficientes y variadas? ¿contemplan la diversidad de estilos de aprendizaje y de combinaciones de inteligencias múltiples?...)

- etc.

Para saber más

Ejemplos de preguntas que se pueden emplear para reflexionar acerca de una intervención docente AICLE

- ¿Podría afirmar que fue una intervención adecuada?
- ¿Hay evidencias de que aprendieron el contenido que me propuse enseñar en los ‘resultados de aprendizaje’?
- ¿Fueron las tareas propuestas demasiado fáciles o difíciles para el alumnado?
- ¿Qué cambiaría la próxima vez?
- ¿Se mostró el alumnado interesado?

Steve Darn propone las siguientes:

Reflections on the lesson

- How else might the text be presented?
- Could content be visually organised in other ways?
- Could language be categorised differently?
- Should understanding of content be tested? When?
- Are there possibilities for other follow-up activities?

Reflections on CLIL

- Did the lesson include Content, Communication, Cognition & Culture?
- Was equal consideration given to content and language?
- What similarities were there to a language lesson?
- How would the lesson differ at other levels of language competence?
- Who can teach this kind of lesson?

Fuente: Página de Steve Darn

(http://www.stevedarn.com/?Writings::CLIL%3A_Implementing_a_CLIL_Approach_-_A_Change_of_Emphasis) [20 de julio de 2009]

Para saber más

Ejemplos de preguntas que se pueden emplear para que el alumnado reflexione sobre el aprendizaje y enseñanza en una intervención docente AICLE

- ¿Qué te ha gustado particularmente de esta sesión? (¿Por qué?)
- ¿Qué te ha resultado particularmente difícil? (¿Por qué?)
- ¿Qué es lo que más te ha servido para entender el contenido de / lo que se ha tratado en esta sesión?

Para saber más

Formatos de observación

Un registro de una observación puede adoptar varios formatos (de tipo narrativo, listas de control, cuadros, etc.); el siguiente es un ejemplo elaborado específicamente para registrar el discurso del profesor o profesora:

ANEXO: Hoja de Registro: El discurso y los ajustes en la interacción empleados por el docente en el aula de LE

Nº de Hoja: ____ de un total de: ____ Curso: ____ Fecha: ____ / ____ / ____

Expresión de la profesora / el profesor	Función o funciones comunicativa(s)	Recursos no lingüísticos	Información contextual

Fuente: Barrios y García Mata (2006: 59)

Este otro ejemplo adopta el formato de 'lista de control':

Anexo 1: Hoja de Registro 1: Técnicas de corrección de errores orales en el aula de LE

Nº de Hoja: ____ de un total de: _____

Curso: _____ Fecha: / / _____

Reacción al error evidenciada por la profesora o profesor	Ocasiones	Información complementaria / Comentario
1. No reacciona, "deja pasar el error".		
2. Indica que se ha cometido un error.		
3. Indica en qué parte de la intervención del alumno se ha cometido el error.		
4. Indica el tipo de error que se ha cometido.		
5. Sugiere o solicita la autocorrección al alumno que ha cometido el error		
6. Sugiere o solicita que un compañero o compañera corrija el error.		
7. Proporciona corrección directa y explícita del error.		
8. Proporciona corrección implícita mediante reformulación de la versión incorrecta.		
9.		
10.		

Fuente: Barrios y García Mata (2006: 84)

Más ejemplos de formatos de observación: [aquí](#) y [aquí](#)

Se recomienda asimismo la lectura de este artículo (relacionado específicamente con AICLE): Coonan, C.M. (2007) Insider Views of the CLIL Class Through Teacher Self-observation-introspection. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10 (5), 625-646.

Y de las páginas 232-236 de Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Education (muy interesante!!!), adaptado de uno elaborado para situaciones de inmersión por Tara Fortune, disponible en <http://www.carla.umn.edu/immersion/acie/vol4/Nov2000.pdf> [Consulta: 28 de julio de 2009]

9. RESUMEN DE LAS ETAPAS DE PLANIFICACIÓN, DESARROLLO Y EVALUACIÓN del currículo AICLE

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores sobre herramientas de planificación para la enseñanza AICLE, Coyle (1999) resume las etapas de planificación, implementación y evaluación del currículo AICLE en las 5 etapas siguientes, que hemos adaptado y contextualizado según las condiciones en las que AICLE se desarrolla en Andalucía:

1ª etapa	
Líneas maestras	<ul style="list-style-type: none"> - Decidir cómo uno/a interpreta AICLE en el propio contexto. - Discutir las propias concepciones sobre AICLE con los compañeros/as involucrados en la Sección Bilingüe.
Consideraciones en torno al aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir los principios que van a orientar el aprendizaje (p. ej., implicaciones para la modalidad de agrupamiento del alumnado, para el aprendizaje autónomo, etc.).
Ethos	<ul style="list-style-type: none"> - Definir finalidades y objetivos del programa de enseñanza AICLE así como resultados de aprendizaje coherentes con los planteamientos del centro (y las competencias básicas y objetivos de la etapa).
2ª etapa	
Análisis del currículo de enseñanza	<p>Uso de del 'instrumento de planificación de las 4 Cs' para la unidad didáctica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar los conocimientos, las destrezas y la comprensión relacionada con el contenido a enseñar en la unidad didáctica (1). - Identificar las destrezas cognitivas o procesos de razonamiento relacionando el contenido con procesos cognitivos (2). - Considerar las implicaciones culturales / relativas a la ciudadanía (3). - Identificar los elementos lingüísticos para llevar a cabo 1, 2 y 3.
Planificación general de la unidad didáctica	<ul style="list-style-type: none"> - Crear una plantilla con 4 columnas (contenido, procesos de razonamiento, cultura/ciudadanía y comunicación), mostrando las interrelaciones entre entre 1, 2 y 3. - Rellenar la columna final con la lengua necesaria para que el alumnado lleve a cabo lo planteado. (se puede utilizar el formato en el apéndice para este fin) - Decidir cómo se va a evaluar la intervención AICLE.
3ª etapa	
Preparación del	Usando las siguientes herramientas: <i>'Instrumento de</i>

contexto de aprendizaje	<p><i>planificación de las 3 As' y 'Matriz para la elaboración y evaluación de materiales y tareas de aprendizaje'</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Definir tareas de aprendizaje - Identificar estrategias de enseñanza relacionadas para apoyar al alumnado - Identificar estrategias de aprendizaje relacionadas con las que el alumnado puede apoyar su propio aprendizaje - Asegurarse de que los objetivos de enseñanza y que los resultados de aprendizaje son claros y razonables y de que las tareas están secuenciadas según un criterio de progresión. - Preparar materiales adecuados –con especial atención a los que incorporan estrategias de aprendizaje y andamiaje didáctico. - Usa la matriz (o alguna otra herramienta) para analizar las tareas y los materiales de enseñanza. - Usar el instrumento de planificación de las 3 As' para planificar con detalle la lengua que se va a trabajar.
4^a etapa	
Monitorización del desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - Colaboración con otros/as docentes, p. ej., observando clases de compañeros/as y analizando (el conjunto, o secciones concretas) conforme a criterios negociados –p. ej., grabar y transcribir fragmentos de sesiones para comparar el desarrollo con lo planificado. - Colaboración con el alumnado, p. ej., explicitando las finalidades de aprendizaje, explorando el uso del lenguaje del alumnado, los diarios de los alumnos y alumnas, etc. - Usar procedimientos de evaluación del aprendizaje que relacionen con el proceso más que con el producto. - Valorar la secuenciación de las tareas.
5^a etapa	
Evaluación del proceso de enseñanza y de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Remitirse a lo decidido en la 2^a etapa en relación a cómo se evaluaría la intervención AICLE - Revisar el instrumento rellenado de las 4 Cs para fines de autoevaluación. - Relacionarlo con planificación e implica al alumnado: revisar los objetivos y resultados de aprendizaje, ajustarlos, establecer nuevas metas, etc. - Difundir los resultados.

10. LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN AICLE

A continuación analizaremos cómo se evalúa al alumnado en un programa bilingüe, según orientaciones de la Administración Educativa, y la influencia que puede ejercer la lengua en la que se elaboran exámenes y pruebas formales.

10.1. ¿Cómo se evalúan las asignaturas bilingües?

Una de las dudas que surgen en torno a la enseñanza bilingüe se refiere a la evaluación de las asignaturas que se imparten –total o parcialmente– en la LE se refiere a cómo se evalúan dichas asignaturas

Las Orientaciones metodológicas al profesorado de Áreas No Lingüísticas de Educación Secundaria y las Recomendaciones metodológicas al profesorado de Educación Primaria que proporcionó la CEJA coinciden en apuntar lo siguiente (incluimos el fragmento íntegro, idéntico en ambos documentos)

1.12 ¿Cómo evaluar al alumnado?. ¿Será posible separar la evaluación de las competencias lingüísticas de la de los contenidos propios de la materia?

- Cualquiera que sea el método utilizado, lo fundamental es tener las ideas claras. Proponemos varias opciones:
Recomendaciones para la evaluación de las áreas no lingüísticas (Nando Mäscher):
 - los contenidos del área no lingüística primarán sobre los resultados lingüísticos.
 - la competencia lingüística en el idioma es un valor añadido que ha de ser recompensado.
 - la falta de fluidez en la lengua extranjera no debe penalizarse.
 - no existe una metodología nueva, sino la combinación de prácticas didácticas empleadas tanto en idiomas, como en las áreas no lingüísticas.
 - siempre que sea posible, hay que emplear la lengua extranjera, siempre que sea necesario hay que recurrir a la lengua materna. Esta debe:
 - garantizar la terminología y el discurso específico.
 - permitir la sensibilización de términos y expresiones .
 - tratar temas que conlleven valores afectivos.
 - elucidar los contenidos mientras el dominio del idioma sea escaso.
 - garantizar la precisión.
 - permitir una evaluación cifrada de los resultados obtenidos.
- Otra propuesta que nos parece fundamental es que el profesorado de áreas no lingüísticas informe al profesorado de LE de sus anotaciones lingüísticas.

1.13 Si pone alguna prueba en la lengua extranjera, ¿qué importancia le otorgará a los errores lingüísticos?

- Esta pregunta ha sido contestada en la anterior, sin embargo quizás sea útil insistir en la importancia que el alumnado ha de otorgarle a las pruebas en LE. No se le debe olvidar que no sólo se realizan actividades en LE, sino que estas son tomadas en cuenta a la hora de valorar el trabajo.
- Los errores son debidos a una «*interlengua*», representación simplificada o distorsionada de la competencia meta. Cuando el alumnado comete errores, su actuación concuerda verdaderamente con su competencia, la cual ha desarrollado características distintas de las normas de L2. Las faltas, por otro lado, se dan en la actuación cuando el alumnado (como podría ocurrirle a un hablante nativo) no pone en práctica adecuadamente sus competencias. Los errores y las faltas demuestran la voluntad que tiene el alumnado de comunicarse a pesar del riesgo de equivocarse; los errores son el producto inevitable y pasajero de la interlengua que desarrolla el alumnado; las faltas son inevitables en cualquier uso de la lengua, incluyendo el de los hablantes nativos.

1.14 ¿Qué criterios se fijarán para poner la nota final? Suponiendo que haya una única nota, ¿cómo la desglosará ante las familias del alumnado?

- Quizás sea este el problema más importante de la evaluación. Puede que el profesorado y el alumnado tengan las ideas claras, pero las familias, que no siempre participan totalmente de estas vivencias, sólo ven las notas consignadas en los boletines. Creemos que es imprescindible dar explicaciones (orales y/o escritas) claras a los padres y a las madres sobre el progreso realizado por su hijo o hija tanto en el área que impartimos como en la LE. La labor del tutor o tutora es muy importante.
- Tampoco podemos perder de vista que la mayoría de las familias que han optado por este dispositivo educativo suelen ser sensibles a estas características y otorgan a la educación bilingüe una gran importancia.

Lo único que añaden las Orientaciones metodológicas al profesorado de Áreas No Lingüísticas de Educación Secundaria al documento destinado al profesorado de Ed. Primaria es lo siguiente (en el apartado 1.12)

- Otra propuesta que nos parece fundamental es que el profesorado de áreas no lingüísticas informe al profesorado de LE de sus anotaciones lingüísticas.

10.2. ¿Qué influencia tiene la lengua en el aprendizaje y en la demostración de conocimientos?

Un estudio sobre el rendimiento en matemáticas llevado a cabo en Canadá en el contexto de un programa de inmersión (Bournot-Trites y Reeder, 2001), partiendo de la teoría de la interdependencia de Cummins y Swain (1986), según la cual todos los aprendizajes, independientemente de la lengua en la que se adquieran, se almacenan en un lugar común y pueden ser accedidos y aprovechados en cualquiera de las lenguas que conoce o aprende el individuo, concluyó que los alumnos que estudiaron matemáticas en francés pero fueron evaluados en inglés (su primera lengua), obtenían mejores resultados que los que fueron evaluados en inglés; las conclusiones de otro estudio (Turnbull, Lapkin y Hart, 2001) son coincidentes en el sentido de que se comprobó que no existía desventaja en cuanto a su rendimiento en el alumnado que aprendió en francés pero fue evaluado en su lengua materna (inglés) Estos estudios demuestran lo siguiente:

- a) el alumnado es capaz de transferir de una segunda a una primera lengua; y,
- b) la lengua de la prueba es un factor que condiciona el rendimiento del alumno, ya que éste rinde más en la lengua que mejor domina.

En conclusión, el problema no reside en el aprendizaje de contenidos curriculares a través de una segunda lengua, sino en demostrar *en la segunda lengua* lo que se ha aprendido, lo cual sugiere la conveniencia de que exámenes y pruebas formales se realicen en la lengua materna del alumno o alumna.

11. REFERENCIAS

- Barrios Espinosa, M.E. y García Mata, J. (2006): *Formación en didáctica de lenguas extranjeras a través de la observación en el aula*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Bournot-Trites M. y Reeder K (2001): Interdependence revisited: Mathematics Achievement in an Intensified French Immersion Program. *Canadian Modern Language Review*, Vol. 58, nº 1.
- Coyle, D. (1999). Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts. En Masih, J. (Ed.). *Learning Through a Foreign Language* (pp. 46-62). Londres: CILT.
- Coyle, D. (2006). Content and Language Integrated Learning. Motivating Learners and Teachers. Coyle (2006) Content and Language Integrated Learning Motivating Learners and Teachers. *Scottish Languages Review* 13. Recuperado el 20 de julio de 2008 de http://www.scilt.stir.ac.uk/Downloads/slr/issue_13/SLR13Coyle.pdf.

- Coyle, D. (2005). CLIL: Planning Tools for Teachers. Nottingham: University of Nottingham Recuperado el 14 de julio de 2009 de <http://www.slideshare.net/gorettiblanch/theoretical-clil-framework>
- Coyle, D. (2007). The CLIL quality challenge. En D. Marsh. y D. Wolff (Eds.). *Diverse Contexts - Converging Goals* (pp. 47-58). Frankfurt: Peter Lang.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and social education: issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. & Swain, M. (1986): *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice*. London: Longman.
- Dalton-Puffer (2007). Outcomes and Processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. En Delanoy & Volkman (Eds.), *Future Perspectives in English Language Teaching* Heidelberg; Carl Winter.
- Jáimez, S. (2008). Metodología AICLE/CLIL/EMILE. Algunas ideas básicas sobre un enfoque educativo de doble dirección. Recuperado el 14 de julio de 2009 de http://www.cepsevilla.es/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=197
- Navés, T. y Muñoz, C. (2000). Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes. En Marsh, D., & Langé, G. (Eds.). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE – the European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*. Jyväskylä: UniCOM, University of Jyväskylä.
- Marsh, D. (s.d.). *¿Qué es CLIL?*. Recuperado el 14 de julio de 2009 de http://www.europa-bilingual.net/spa_frameset.htm
- Pavesi, M., Bertocchi, D., Hofmannová, M., Kazianka, M.: 2001, *Insegnare in una Lingua Straniera, Unterrichten durch eine Fremdsprache, Teaching through a Foreign Language, Enseñar en una Lengua Extranjera, Enseigner dans une Langue Vivante*: M.I.U.R., Direzione Regionale Lombardia, Milano.
- Smith, J, and Patterson, F. (1998). *Positively bilingual: classroom strategies to promote the achievement of bilingual learners*. Nottingham: Nottingham Education Authority.
- Turnbull M., Lapkin S., Hart D. (2001): *Grade 3 Immersion Students' Performance in Literacy and Mathematics: Province-wide Results from Ontario (98-99)*. *Canadian Modern Language Review*, vol. 58, nº 1.
- Wolf, D. (2007). CLIL: bridging the gap between school and working life. En D. Marsh. y D. Wolff (Eds.). *Diverse Contexts - Converging Goals* (pp. 15-25). Frankfurt: Peter Lang.

Para saber más

Para saber más (y obtener materiales):

[AICOLENET](#)

[Bilingual Education Platform](#)

[Bilinguales Lernen Online](#)

[Centre de suport a la innovació i recerca educativa en llengües](#). Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.

[CLIL Compendium](#)

[Fact](#) (The Forum for Across the Curriculum Teaching)

[Isabel Pérez's Site](#)

[Histoire Géographie Education Civique](#)

Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Education.

[Resources for CLIL teachers](#)

[Seccións bilingües](#). Consellería de Educación y ordenación Universitaria. Xunta de Galicia.