

AICLE

Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras o CLIL (Content and Language Integrated Learning)

Prof. Ana María Cendoya anacendoya@ciudad.com.ar

Prof. Verónica Di Bin vdibin@ciudad.com.ar

Prof. Mercedes Peluffo mercedesvpeluffo@gmail.com

El presente trabajo se basa en un proyecto realizado en 4to grado de una escuela bilingüe siguiendo los principios del enfoque AICLE. En dicho proyecto se expone a los alumnos a diferentes géneros discursivos: narración, entrevista, y poemas los cuales desarrollan temas vinculados con las ciencias sociales: migración interna y externa, la identidad cultural, los íconos que representan dicha identidad y las diferencias y similitudes entre diferentes culturas. A partir de la convergencia de diversos tipos textuales y temas pertenecientes a las ciencias sociales los alumnos logran desarrollar su competencia lingüística en segunda lengua/lengua extranjera: inglés.

Introducción

La enseñanza del inglés en el siglo XXI nos confronta con grandes cambios que incluyen la situación del inglés en el mundo y la metodología y didáctica de su enseñanza. Debido a que existen menos hablantes nativos de esta lengua que los que la utilizan como un modo de comunicación universal, la didáctica del idioma debe reflejar dichos cambios. Es así como surge un enfoque metodológico innovador que integra el aprendizaje de contenidos específicos del currículum y el aprendizaje de una lengua extranjera: AICLE.

Este enfoque se basa en principios metodológicos importantes según la investigación en didáctica de lenguas extranjeras, como por ejemplo la necesidad de que los alumnos estén expuestos a contextos comunicativos genuinos. La lengua se enseña desde una perspectiva discursiva; los alumnos comprenden, analizan y producen textos orales y escritos teniendo en cuenta cuestiones de uso y género en contextos sociales y culturales diversos y utilizando distintos sistemas semióticos.

Marco teórico

El AICLE, concebido como una forma de aprendizaje que combina aspectos lingüísticos y áreas de conocimiento en general, persigue un doble objetivo. Este tipo de enseñanza debe permitir al alumno, por una parte, adquirir conocimientos de los contenidos específicos del currículum y, por otra, desarrollar su competencia en una lengua distinta de la utilizada habitualmente para la enseñanza. La lengua y el contenido no lingüístico constituyen objetos de enseñanza, sin que haya predominio de uno sobre el otro. Para conseguir este doble objetivo es necesario desarrollar un método didáctico especial, en el que el aprendizaje de la materia no lingüística no se

hace en una lengua extranjera sino *con* y *a través* de una lengua extranjera.

En este enfoque se concede importancia a los siguientes objetivos:

- La preparación de los alumnos para la vida en una sociedad cada vez más internacional y la mejora de sus perspectivas en el mercado laboral (objetivos socioeconómicos).

- La transmisión de los valores de tolerancia y respeto hacia otras culturas mediante la lengua de aprendizaje del AICLE (objetivos socioculturales).

- La posibilidad de desarrollar:
 - Aptitudes lingüísticas que ponen el acento en una comunicación eficaz, motivando a los alumnos a aprender lenguas mediante su uso con fines prácticos reales (objetivos lingüísticos).

- Conocimiento de la materia y aptitud para su aprendizaje mediante el estímulo de la asimilación del contenido a través de métodos diferentes e innovadores (objetivos pedagógicos).

AICLE se basa en el desarrollo del lenguaje más que en el aprendizaje forzado del mismo. El lenguaje se presenta en situaciones de vida reales en las cuales los alumnos pueden adquirirlo: esto describe el desarrollo natural del lenguaje que se construye sobre otras formas de aprendizaje y también se corresponde con la forma en que se desarrolla la lengua materna. El rol del alumno es el de un participante que interactúa y usa la lengua activamente generando oportunidades de aprendizaje entre pares en todo el proceso. La lengua materna se desarrolla en entornos naturales y esta "naturalidad" es la plataforma fundamental de AICLE: los géneros discursivos se desprenden espontáneamente del contenido. Al aprender contenidos lingüísticos y no lingüísticos simultáneamente adquirimos una forma particular de alfabetización, nos socializamos en una forma particular de discurso. Así también, el tema que se estudia es el que de alguna manera predetermina las formas lingüísticas que

La enseñanza de lenguas extranjeras: un universo multifacético

se necesitan aprender por lo tanto la relación de contenido y lengua no es artificial.

En AICLE la fluidez es más importante que la corrección y los errores son considerados como una parte natural del proceso de adquisición de la lengua. Los alumnos desarrollan fluidez en inglés al usar el idioma para comunicarse con una gran variedad de propósitos y esto los lleva a expandir sus recursos lingüísticos frente a la complejidad de la tarea para así responder a las exigencias de los contenidos que están aprendiendo. En AICLE la lectura es la habilidad esencial que va a permitir alcanzar los objetivos lingüísticos y pedagógicos. A partir de la lectura los alumnos pueden estar expuestos a diferentes tipos textuales y géneros discursivos lo que los ayuda a desarrollar habilidades relacionadas con la intertextualidad. Leer y escribir son actividades cognitivas. Leemos y escribimos para entender el mundo que nos rodea, deliberadamente o inconscientemente. Encontrar patrones en los textos, conectar los textos a partir de esos patrones – ya sea un tema, alusión- y eventualmente confrontar dos o más textos nos permite ver de una forma más realista y clara a la literatura como el producto de una cultura.

La intertextualidad pone el acento en la relación simbiótica entre el lenguaje y la literatura. La forma en que elegimos leer literatura nos transforma en pensadores críticos no solamente sobre el texto literario sino también sobre nuestra propia vida y el mundo. Ser capaces de ver cómo las ideas se intersectan, se oponen, cambian nos hace más hábiles para darnos cuenta de qué tipo de elecciones se hacen a partir de esas aplicaciones y esto nos permite ser más competentes en el momento de hacer elecciones.

Secuencia didáctica

La secuencia didáctica que a continuación se detalla fue desarrollada con alumnas de 4º año de Educación Primaria de una escuela bilingüe en la ciudad de La Plata, Buenos Aires. Dicha secuencia sigue una metodología de resolución de problemas en la enseñanza de la lengua desde el enfoque AICLE y tiene por objetivo mostrar cómo a través de la literatura se abordan conceptos relacionados con las ciencias sociales con y a través de la lengua extranjera. Por otra parte, la secuencia demuestra cómo las alumnas estuvieron expuestas a contextos comunicativos genuinos en donde la lengua se presentó desde una perspectiva discursiva por medio de diferentes géneros y tipos textuales lo que les permitió desarrollar habilidades relacionadas con la intertextualidad.

Como primera etapa de la secuencia se trabajó con la historia “*The Quilt Story*” escrita por Tony Johnston, cuyo género es la ficción realis-

ta. El trabajo detallado con el título y las imágenes de la historia actuó como disparador para que las alumnas comenzaran a desarrollar estrategias de predicción sobre la trama de la historia, a reciclar o a adquirir vocabulario nuevo, a activar conocimientos previos y esquemas cognitivos relacionados con la estructura narrativa, como así también a desarrollar los conceptos de personajes y escenario de la historia. El trabajo con las imágenes, a su vez, permitió al docente comenzar a trabajar con la trama de la historia en donde la colcha (*the quilt*) se presenta como una reliquia familiar que perdura a lo largo del tiempo, como así también a comparar y contrastar los escenarios a través de los años como los medios de transporte, la migración y tipos de viviendas; y algunas características de los personajes tales como la vestimenta. Esta comparación permitió la conexión de una obra literaria con las ciencias sociales.

Luego del trabajo con los recursos extralingüísticos se procedió a la lectura interactiva de la historia. En esta etapa, la docente leyó la historia utilizando las imágenes, gestos y mímica para ayudar a las alumnas a esclarecer conceptos. Durante este tipo de lectura, tanto el alumno como el docente son participantes activos en la construcción de un ‘diálogo’ que rodea a la historia. Este ‘diálogo’ puede focalizarse en la trama, personajes, eventos o escenario de la historia; en experiencias que haya tenido el alumno y que estén relacionadas con las presentadas en la narración; en aspectos lingüísticos nuevos para el alumno que la docente considere relevantes y oportunos de tratar (Justice and Pence, 2005), o en algunas particularidades de la historia como el uso del lenguaje de forma representacional, la repetición, la rima o la onomatopeya. Este tipo de interacción entre lo lingüístico y lo prosódico, entre lo referencial y lo representacional, entre la ficción y la realidad, entre la realidad del alumno y la del personaje permite al alumno desarrollar aspectos lingüísticos y discursivos en contextos auténticos de uso. Al mismo tiempo, induce a los alumnos a involucrarse con el texto y a su vez con otros textos, al desarrollo del pensamiento crítico y la conciencia intercultural y finalmente a la adquisición de habilidades relacionadas con la intertextualidad.

Como tarea de cierre de la historia y como preparación de la siguiente etapa, la docente elicó características o rasgos de la historia que las alumnas asociaran con la vida en el presente y en el pasado como así también con los dos personajes principales de la historia: Abigail, la niña cuya vida transita en el pasado, y la pequeña niña del presente. Luego, se procedió a completar dos diagramas de Venn. En la primer etapa, el trabajo fue grupal, con el docente como

La enseñanza de lenguas extranjeras: un universo multifacético

facilitador y moderador de las contribuciones de las alumnas: en uno de los círculos se escribieron las características de la vida en el pasado, en el otro los rasgos de la vida en el presente y en la superposición de ambos, las características comunes de ambos períodos en relación a la vida de las familias presentadas en la historia. En el segundo diagrama, las alumnas trabajaron en pares. Así, buscaron similitudes y diferencias entre ambas niñas y las volcaron en el diagrama de círculos intersectados.

En una clase posterior, se comenzó el trabajo con otro género discursivo, el poema *I like* escrito por Mary Ann Hoberman, el cual está diseñado como un diálogo en “dos voces” y utiliza técnicas de lectura tradicionales – rima, ritmo, repetición – para invitar a las alumnas a leer junto con un adulto. Dicho poema, junto con las ideas plasmadas en los diagramas mencionados anteriormente, se utilizaron como base para el trabajo posterior de las alumnas que consistió en la producción de un poema escrito en “dos voces” como resultado de la interacción de dos de los personajes de la historia: Abigail (la niña que vivió en el pasado) y ‘the little girl’ (la niña que representa al presente). Este trabajo intertextual permite a los alumnos desarrollar la conciencia metalingüística y los transforma en pensadores críticos, no solamente sobre el texto literario, sino también sobre la propia vida y el mundo.

En la clase siguiente, se trabajó con un fragmento de la historia que constituye una narración en sí misma. El objetivo principal de esta actividad fue analizar con las alumnas la macroestructura de la narración para que así tuvieran las herramientas necesarias para la siguiente tarea: narrar la historia desde el punto de vista de la colcha. Con este fin, la mini-secuencia se plasmó en otro diagrama, esta vez, uno que marcó la secuencia en el tiempo con marcadores lingüísticos tales como *first, next, finally*.

El gran desafío de reescribir la misma historia desde otro punto de vista, el de la colcha significó un reposicionamiento que indujo a las alumnas, no sólo a tomar una visión de los eventos total o parcialmente nueva, sino también a personificar un objeto inanimado. La resolución de esta tarea, de gran demanda cognitiva y lingüística, pudo llevarse a cabo satisfactoriamente porque las alumnas ya habían estado expuestas a distintos aspectos de la historia: su micro y macroestructura.

Un nuevo género discursivo se presentó posteriormente: una entrevista a Mary Jane McDonald quien colaboró en la confección de una colcha en conmemoración del bicentenario de Brewster en Massachusetts. El acolchado confeccionado permite vislumbrar los cambios que se produjeron en Brewster desde su fundación hasta el presente. Una vez que el tema de la entrevista fue presenta-

do, las alumnas imaginaron preguntas relevantes en este contexto para así predecir el posible contenido de la entrevista basándose en las imágenes, títulos y subtítulos que el libro presentaba. Las alumnas procedieron a la lectura de la entrevista para confirmar o corregir sus predicciones. El tema de la entrevista contextualizó la siguiente actividad de producción que ofició de cierre para toda la secuencia didáctica: las alumnas en grupos crearon su propia colcha con íconos representativos de la identidad cultural de su ciudad de origen. Para la realización de la misma, la clase eligió los íconos más ligados con esta identidad, como por ejemplo la catedral. Cada grupo seleccionó, describió, ilustró y justificó la elección de los mismos.

Esta última actividad muestra claramente la habilidad de las alumnas de poder transferir conceptos o significados internalizados desde lo lingüístico a otro sistema semiótico: el visual.

Conclusión

En base a lo expuesto, concluimos que la implementación del enfoque AICLE ofrece, tanto a docentes como a alumnos, entornos ricos para que se desarrolle el proceso de enseñanza/aprendizaje de forma exitosa. A partir del uso de dicho enfoque el docente tiene la posibilidad de introducir el mundo real a la clase lo que la transforma en el ambiente natural para el aprendizaje de contenidos temáticos y lingüísticos. Por otra parte, los alumnos adquieren ambos contenidos a partir de temas que los motivan e involucran y a partir de la exposición a distintos géneros y tipos textuales. Esta exposición incentiva su competencia lingüístico comunicativa como así también su desarrollo cognitivo, pensamiento crítico y habilidades relacionadas con una alfabetización que les permite algo más que poder leer y escribir: les permite comprender, analizar y crear textos a través de los cuales se comunican, interactúan con ellos e intervienen en los mismos al transferir el contenido de un texto de un sistema semiótico a otro.

Bibliografía

- Anstey, M. y G. Bull. (2006). *Teaching and Learning Multiliteracies*. International Reading Association, Newark.
- Bruner, J. (1985). *Child's Talk: learning to use language*. Norton, New York. Cap.1, 2, 3 y 6.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. CUP, Cambridge. Cap.2, 7 y 8.
- Collie, J. y Slater, S. (2005). *Teaching Literature: Why, What and How*. En *Literature in the Language Classroom*. CUP, Cambridge.
- Ellis, R. (2003). *Task Based Language Learning and Teaching*. OUP, Oxford.

La enseñanza de lenguas extranjeras: un universo multifacético

- Foresman, S. (2007) *Reading Street 2.2*. Pearson Education. 15-39.
- Ghosn, Irma K. (2002) "Four good reasons to use literature in primary school ELT." En *ELT Journal*. OUP. 56/2, 172-179
- Gill, Sharon R. (2006) "Teaching rimes with shared reading", *The Reading Teacher*, Vol. 60, Nº 2, 191-193, International Reading Association.
- Grondona White, C. y Moyano, G. (2004) *Story Telling in the EFL Classroom*. British Council – Argentina
- Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the Primary Classroom*. Longman, London.
- Hoberman, M. A. (2001). *You Read to Me, I'll Read to You*. Megan Tingley Books, New York.
- Justice, L. & K. Pence. (2005). *Scaffolding with Storybooks*. IRA, Newark.
- Kern, R. (2001) *Literacy and Language Teaching*. OUP, Oxford.
- Larsen Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. OUP, Oxford. Cap.10.
- Lazar, Gillian. (1993) "Examining the reasons for using literature." En *Literature and Language Teaching*. CUP, Cambridge.
- Louie, B (2006) "Guiding Principles for Teaching Multicultural Literature." En *The Reading Teacher*. Volumen 59, Nº 5, International Reading Association.
- Marsh, D (2000) - *An introduction to CLIL for parents and young people. TIE- CLIL* en <http://clilcompendium.com/1uk.pdf>. 1 de junio de 2008.
- Pantaleo, S. (2007) "Writing Texts with Radical Change Characteristics." En *Literacy*. Volume 41, Nº 1.
- Soetaert, R. y Bonamie, B. (1999). *New Rules for the Language and Content Game. From CBLT/CALL to CLIL/TILL*- Introduction. En <http://www.euroclil.net/inhoud/bulletins/pdf/e12.pdf>. 2 de junio de 2008.

* El presente trabajo fue presentado y publicado en las actas del 1er Congreso Internacional de Didácticas Especiales – UNSAM, junio 2008.