



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Definición, fundamentación y principales agentes de AICLE en la educación primaria

Trabajo fin de grado presentado por:	María Alfonso Macanas
Titulación:	Grado en Maestro de Educación Primaria
Línea de investigación:	Estado de la cuestión
Director/a:	Mercedes Querol Julián

Murcia
23 de Mayo de 2014
Firmado por:
María Alfonso Macanas

CATEGORÍA TESAURÓ:1.1 Teoría y métodos educativos, 1.1.8 Métodos pedagógicos

AGRADECIMIENTOS

La realización de este trabajo no hubiese sido posible sin el apoyo de mi familia, que en todo momento ha entendido mis nervios, mi angustia y la tensión durante el desarrollo del mismo.

En primer lugar quiero agradecer a mi esposo su compresión en todo momento, que durante estos meses le ha tocado la dura tarea de ejercer de padre, madre, esposo, trabajador, amo de casa...y siempre con una sonrisa en la cara y palabras de aliento hacia mí. Y sobre todo a mis hijos María de dos años y Adrián de cinco meses, ambos han tenido que sufrir muchas ausencias de su madre con la finalidad de poder sacar adelante esta ardua tarea.

Agradecer también a mis padres que nos han brindado su apoyo y nos han ayudado en el cuidado de nuestros hijos.

Y por último, dar las gracias a la UNIR y todo el equipo que la compone, el brindarme la oportunidad de llevar a cabo aquello que siempre he deseado que ha sido estudiar el Grado de Maestro en Educación Primaria, pero sobre todo agradecer a Mercedes Querol Julián, mi directora, la paciencia que ha tenido conmigo, el tiempo que me ha dedicado y sobre todo lo bien que me ha guiado. He de decir que se nota que es una docente que ama su trabajo y que algún día me gustaría llegar a ser como ella.

RESUMEN

En un contexto social caracterizado por la diversidad lingüística y cultural, la presente investigación explora los esfuerzos que en la actualidad se despliegan a fin de favorecer la mejor adquisición y el uso de las lenguas, incluidas las extranjeras, como insustituible vehículo para la comunicación, el mejor conocimiento mutuo y la convivencia.

La atención de esta investigación se centra en la propuesta del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICLE), y en particular en el análisis del papel de los profesores y alumnos, que son los principales agentes implicados en su aplicación en la Educación Primaria. Así, se exponen los fundamentos de AICLE, centrándonos en la motivación, y se abordan sus diversos enfoques, tipos, así como sus ventajas y retos; lo que permite concluir resaltando la importancia de la continuidad de la investigación científica para lograr el máximo aprovechamiento de sus posibilidades.

Palabras clave: AICLE, lengua extranjera, didáctica, educación primaria, profesores, alumnos

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	3
2. JUSTIFICACIÓN	4
3. OBJETIVOS	5
4. RETOS PARA EL APRENDIZAJE DE OTRAS LENGUAS	6
5. COMPRENSIÓN Y FUNDAMENTOS DEL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUA (AICLE)	10
5.1 Definición, presupuestos y tipos de AICLE	10
5.2 La motivación en AICLE	13
5.3 Fundamentación pedagógica de AICLE	15
5.4 Fundamentos lingüísticos de AICLE	18
6. AGENTES AICLE EN EDUCACIÓN PRIMARIA	21
6.1 El profesorado AICLE	21
6.2 El alumnado AICLE	26
7. CONCLUSIONES	29
8. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	30
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	31

1. INTRODUCCIÓN

La necesidad de promover la aplicación de metodologías que conduzcan al logro de un mayor nivel de efectividad en el aprendizaje de las lenguas extranjeras constituye la principal motivación para el desarrollo de la presente investigación, que se inspira en el reconocimiento de las posibilidades de la propuesta del Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua (AICLE) para dar respuesta a los requerimientos de la sociedad actual.

Para una mejor presentación de sus contenidos, la estructura del trabajo la conforman la introducción y justificación, los objetivos, el marco teórico y las conclusiones. Se incluye además un apartado dedicado a la prospectiva y por último las referencias bibliográficas.

En el epígrafe inicial, dedicado a la introducción, se presenta la estructura y organización general del trabajo. A continuación, en la justificación, se exponen los motivos que condujeron al desarrollo de la investigación y las razones que la justifican, mientras que en el tercer apartado, aparecen los objetivos general y específicos que guiaron su desarrollo.

Los apartados 4, 5 y 6, constituyen el marco teórico. En ellos se reflejan los análisis y las reflexiones derivadas de la revisión bibliográfica realizada y sobre cuya base se argumenta la necesidad del aprendizaje de las lenguas extranjeras en la actualidad. Se presenta la definición de AICLE y se subraya el papel de la motivación para el aprendizaje de lenguas, en particular con este enfoque. De igual manera se exponen los principales tipos de AICLE, resaltando también los esfuerzos realizados a fin de dotar esta metodología de una sólida fundamentación pedagógica y lingüística. Y finalmente se destacan las ventajas y restos que su aplicación presupone para el profesorado y para los alumnos.

El apartado 7 está dedicado a la presentación de las conclusiones de la investigación, destacando sus contribuciones; pero también mostrando sus limitaciones en el epígrafe 8, donde a partir de las cuales se abordan las ideas y perspectivas de la investigación de cara al futuro.

2. JUSTIFICACIÓN

Entre los grandes encargos de la educación en la actualidad se encuentra la formación de seres sociales con capacidad para el diálogo y la comunicación (Albert, 2010) y una de las premisas para su establecimiento consiste en la posibilidad de compartir códigos lingüísticos comunes, lo que presupone, además del dominio de la lengua materna, el acceso a otras lenguas.

A ello se une el hecho de que en un mundo cada vez más globalizado e interdependiente como el actual, en el que la diversidad cultural y lingüística se manifiesta como uno de sus rasgos distintivos, resulta cada vez más necesario encontrar las vías y los métodos que permitan el mayor contacto entre sus ciudadanos.

En la promoción y el logro de ese contacto, el aprendizaje de diferentes lenguas adquiere una especial relevancia, que se acentúa en el caso de aquellas lenguas que, como el inglés, se han convertido en vehículos por excelencia para el intercambio personal, las relaciones internacionales y el aprovechamiento de las posibilidades de las tecnologías de la información y de las comunicaciones (TIC).

El dominio del inglés, como el de otras lenguas extranjeras, ha dejado de ser un lujo y se ha convertido en una necesidad para la incorporación al mundo laboral. Si esta necesidad se hace palpable en todos los ámbitos, en el educativo no podía ser menos. Por ello, hoy más que nunca se trata de conseguir una calidad de la adquisición de la lengua que permita que los alumnos se adapten a las exigencias de la nueva sociedad de la información y del conocimiento, en la que el dominio del inglés se convierte en una herramienta básica para su posterior desarrollo académico y profesional. Al respecto Vez (2011) subraya lo siguiente:

Sin temor a equivocarse, uno podría asegurar que a medida que se extiende la orientación de las lenguas como comunicación y para la comunicación más demanda del inglés como lengua extranjera por excelencia se produce en los sistemas educativos y de los aprendizajes no reglados de idiomas (p.91).

Por todo lo antes expuesto y teniendo en cuenta que como señalan Aguirre, Fernández y Harris (2013) "la política lingüística de la Unión Europea se caracteriza por la promoción de la educación plurilingüe, dada la diversidad lingüística de los estados que la

componen” (p. 33), centraremos el estudio y desarrollo de este Trabajo Fin de Grado en el enfoque metodológico AICLE, acrónimo de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua, cuya traducción proviene del término inglés CLIL (*Content and Language Integrated Learning*).

Este enfoque pretende que el alumnado en su periodo de formación, aprenda una materia no lingüística a través de una lengua extranjera (LE), aunando la enseñanza de lengua y contenido de una forma paralela, donde el problema no radica sólo en el aprendizaje a través de una lengua extranjera de los contenidos curriculares, sino en demostrar lo aprendido en esa nueva lengua. En consecuencia, la materia objeto de estudio es la que determina el tipo de lenguaje que es necesario aprender.

Se aspira de ese modo a avanzar en la búsqueda de la solución a los problemas que de una manera u otra muchos hemos experimentado en el aprendizaje de una lengua extranjera, cuyo conocimiento en el marco del aula no nos resultaba después de utilidad a la hora de un contacto directo o mediante el uso de las TIC que demandaba la aplicación de lo aprendido en clase.

En consecuencia, el presente estudio tiene el propósito de analizar los principales aspectos de actualidad en relación con la aplicación de la metodología AICLE, poniendo de manifiesto las ventajas y retos que de ella se derivan para promover un aprendizaje más efectivo de las lenguas extranjeras.

3. OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo es analizar, a partir de su definición y fundamentación, las principales ventajas y retos que la aplicación de la metodología AICLE presupone para un mejor aprendizaje de las lenguas extranjeras en la Educación Primaria.

Para dar respuesta a este objetivo general se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Argumentar la necesidad del aprendizaje de las lenguas extranjeras en la actualidad.

- Analizar el papel de la motivación para el aprendizaje de las lenguas, en particular, para favorecer un mejor dominio de las lenguas extranjeras.
- Exponer las características principales de la definición y de los fundamentos de la metodología AICLE.
- Destacar las ventajas y retos de la metodología AICLE para los alumnos y profesores de la educación primaria.

4. RETOS PARA EL APRENDIZAJE DE OTRAS LENGUAS

Son múltiples los retos a los que se enfrenta la educación en el mundo globalizado de hoy como resultado del impacto de diversos factores, entre los que se incluyen el desarrollo de las TIC, el reconocimiento de las diferencias de género, culturales, sociales, lingüísticas y religiosas como fuentes de la diversidad del alumnado, el agravamiento de la situación del medio ambiente, la agudización de las repercusiones de distintos factores de riesgos como el consumo de drogas, la agresividad y la violencia, entre otros.

Con el ánimo de encontrar las respuestas educativas que permitan enfrentar y superar de manera exitosa los desafíos que se derivan de los factores antes mencionados, se promueve la aplicación de diferentes enfoques y propuestas, como la educación emocional (Goleman, 1995), la educación inclusiva (Bell, 2008), y la educación ambiental para el desarrollo sostenible (Novo, 2009).

Cada una de estas propuestas no puede ser analizada de manera aislada, al margen de los acontecimientos y circunstancias políticas, económicas, culturales y sociales en cuyo contexto surgen y se desarrollan. Ello también es válido para el ámbito en el que la mayoría de estos planteamientos se generan o adquieren una connotación especial, que es el de la educación y muy vinculado con ella, el de la investigación científica.

En estos dos contextos y en relación directa con el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística, la cuestión referida al aprendizaje de otras lenguas, en particular, a las vías y los métodos a emplear para que la misma resulte más efectiva, adquiere cada vez una mayor importancia.

No hay que obviar que en el presente, y todavía más en el futuro, las relaciones y la comunicación entre personas de distintas culturas de procedencia son cada vez más frecuentes (Escarabajal, 2009), y una de las vías para favorecerlas y enriquecerlas es el dominio de otras lenguas, que constituyen el vehículo por excelencia para el intercambio y el conocimiento mutuo. En relación con ello Aguirre et al. (2013, p. 34), precisa lo siguiente:

El primer paso para poder penetrar en otra cultura es el conocimiento de la lengua que en ella se habla. La concienciación de la diversidad lingüística de nuestro entorno europeo es también un valor educativo asociado con la aceptación del diferente (porque habla diferente lengua) y la tolerancia lingüística como elemento esencial de una educación en valores que contribuya al reconocimiento de las diversas culturas y a la búsqueda de un espacio sociocultural común y de entendimiento, sin renunciar a la diferencialidad de cada una de las partes.

En el ámbito de la investigación científica el interés que despierta el tema de la didáctica de las lenguas extranjeras se vertebral en torno a tres ejes fundamentales, que Vez (2011) resume de la siguiente manera:

- El reconocimiento del valor del dominio de lenguas diferentes a la propia y el papel de la didáctica de las lenguas extranjeras para el logro de ese propósito.
- El papel protagónico del usuario de las lenguas y la necesidad de una contribución más efectiva del proceso de enseñanza aprendizaje para su mejor desempeño.
- La comprensión del poder de las lenguas en la sociedad y del tipo de relaciones y oportunidades que de su manejo se derivan.

Las reflexiones que Vez (2011) realiza subrayan el valor de la enseñanza de las lenguas extranjeras y su trascendencia, que en su criterio se concreta en dos grandes temas: “las lenguas para la cohesión social y la conexión entre la atención a la diversidad lingüística y la apreciación del valor de la interculturalidad” (p. 84).

En consecuencia, a la escuela le corresponde asumir un rol protagónico a fin de concretar y aplicar los métodos que, permitan atender los requerimientos que se derivan

de los referidos temas, que por su naturaleza y esencia han de responder a los principios de la pedagogía y de la didáctica, lo que implica que han de estar en capacidad de mostrar el papel que en cada modelo desempeñan los distintos componentes del proceso de enseñanza aprendizaje para alcanzar, en determinadas condiciones, los objetivos previstos (Mallart, 2009).

De esta manera la escuela, que como parte de la sociedad evoluciona, es uno de los escenarios donde se refleja con mayor claridad el amplio movimiento de las personas en la actualidad, que se desplazan a otras regiones y países con sus lenguas y tradiciones, configurando un mosaico lingüístico y cultural, que le permite a Jiménez y Rico-Martín (2013) llegar al convencimiento:

De que, en este mundo global, el conocimiento de otras lenguas diferentes de la materna nos puede asegurar posibilidades de éxito social y de compartir ese futuro mejor si adoptamos una actitud positiva hacia el aprendizaje de nuevas lenguas y para con las personas que las hablan (p.183).

Por consiguiente, los sistemas educativos de diferentes países vienen desarrollando diversos esfuerzos a fin de favorecer el dominio de otras lenguas por la mayor parte posible de la población, con especial énfasis en los niños y en los jóvenes.

Así, en el apartado XII del preámbulo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa se define lo siguiente:

El dominio de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjera se ha convertido en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos, a la vez que se muestra como una de las principales carencias de nuestro sistema educativo (p.97865).

Por tanto, los sistemas educativos, incluido el español, se colocan en la perspectiva del reconocimiento y la aceptación del plurilingüismo como una de las manifestaciones de la diversidad cultural que requiere una particular atención pedagógica, dirigida a lograr que el alumnado pueda utilizar más de una lengua, como una importante premisa para el diálogo y la competencia intercultural (Aguirre et al., 2013).

En este empeño se han aplicado distintas propuestas y enfoques metodológicos fundamentados en corrientes lingüísticas, pedagógicas y psicológicas, entre las que Jiménez y Rico- Martín (2013) destacan el enfoque comunicativo y el modelo naturalista.

Conviene señalar que la naturaleza y las relaciones entre cada una de estas corrientes y enfoques y la didáctica para su implementación a fin de lograr la exitosa adquisición de una lengua extranjera (LE), resultan complejas y no siempre logran el consenso deseado en cuanto a su concepción y aplicación. Un ejemplo de ello lo constituye la Enseñanza del Lenguaje Mediante Tareas (ELMT), promovida en la década de los ochenta del siglo pasado y cuya amplia gama de matices e interpretaciones, unida a los exigentes requerimientos teóricos que la aplicación del modelo demanda, se colocan en la base de las dificultades que los docentes experimentan para su aplicación. Ello ha limitado las posibilidades de extensión de este enfoque y ha reducido significativamente su incidencia (Estaire y Zanón, 1990). Sin embargo, tal y como señalan estos autores, aparecen en este enfoque aspectos de mucho interés desde el punto de vista lingüístico y didáctico, entre los que se destacan su visión en relación con la significatividad lógica de los contenidos de la lengua extranjera, la relación que debe establecer el estudiante entre los nuevos contenidos y sus conocimientos previos, acompañada de una actitud positiva hacia el aprendizaje.

Lógicamente, la propuesta de la ELMT no se debe simplificar, lo que significa que no se puede reducir su concepción al análisis del contenido, ni hacer responsable al estudiante de los resultados del complejo proceso de adquisición de una LE. Más bien merece ser resaltado que la ELMT representó un cambio importante en la concepción de la enseñanza aprendizaje de la LE, pues la lengua dejó de ser un objeto propio de estudio para convertirse en un instrumento de aprendizaje, en una vía activa de comunicación y en una herramienta de incalculable valor al servicio de otros aprendizajes (Aliaga, 2010).

En este sentido cabe destacar la importancia que la ELMT le concede al trabajo por proyecto, un acierto metodológico que será luego retomado por AICLE como parte de su propuesta, a fin de reforzar la proyección social del aprendizaje de la LE y dotarlo de mayor naturalidad y espontaneidad.

5. COMPRENSIÓN Y FUNDAMENTOS DEL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUA (AICLE).

El análisis de AICLE presupone la exposición de los aspectos de mayor relevancia que se encuentran en la base de su definición y la valoración de las razones que resultan vitales para su fundamentación, entre las cuales sobresalen la motivación, y sus sustentos pedagógicos y lingüísticos, que son en los que se concentra la atención de los siguientes epígrafes con la intención de conformar el punto de partida del marco teórico de esta investigación.

5.1 Definición, presupuestos y tipos de AICLE

A partir de los años noventa del siglo XX se configura una nueva propuesta para el aprendizaje de las lenguas extranjeras, que ha recibido diversas denominaciones, las que, como señalan Borrull, Catrain, Juan, Salazar, y Sánchez (2008):

Reflejando diferencias subyacentes a los diversos tipos de programas en los que las lenguas segundas o extranjeras se aprenden a través de la enseñanza de contenidos curriculares y, por tanto, de manera alternativa a las clases tradicionales de idioma (p.106).

En este contexto uno de los enfoques más reconocidos es AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua, o CLIL en inglés (*Content and Language Integrated Learning*), un tipo de programa que, como precisa Borrull et al. (2008) se distingue por unir el estudio de la lengua con el de los diferentes contenidos curriculares, o que, como señala Wolff (2012) se destaca por su carácter dual, pues pretende promover tanto el aprendizaje del lenguaje como el del contenido.

En la esencia de AICLE se pueden distinguir, de acuerdo con Fernández (2001), las siguientes características principales:

Naturalidad: Presupone la creación de condiciones para el aprendizaje de una lengua, similares a las que se presentan durante el proceso de su adquisición, promoviendo, al mismo tiempo, el uso activo de la lengua y la ponderación de la función vehicular de la misma.

Incremento de la motivación: Las condiciones en las que AICLE se desarrolla, promueven la elevación de la motivación y del interés de los alumnos por el dominio de una LE, lo que tiene una favorable repercusión en el proceso de su adquisición.

Utilización de materiales auténticos: El empleo de materiales auténticos constituye un requerimiento insoslayable de AICLE y para ello se recomienda el uso de diferentes tipos de recursos y la aplicación de diversas estrategias de aprendizaje que contribuyan a la creación de un entorno rico y flexible, y que favorezca la adquisición de la LE.

En resumen, AICLE constituye una propuesta en la que la LE y el contenido adquieren la misma importancia, al establecerse el desarrollo de contenidos curriculares mediante la utilización de la LE en el proceso de enseñanza aprendizaje.

No obstante, conviene significar que, si bien AICLE se suele asociar con el aprendizaje de una LE, en su definición se observan diversas posiciones, incluidas las que contemplan posibilidades más amplias para su aplicación, que no se relaciona únicamente con la LE.

Derivado de ello, AICLE no representa una propuesta homogénea, por lo que existen diversas prácticas de AICLE en los diferentes países del entorno europeo, las que, de acuerdo con Aliaga (2008), están determinadas por la edad del alumno, su entorno sociológico, las características de las lenguas sobre las que se ha de trabajar y los objetivos que al respecto se establezcan.

En consecuencia, AICLE se puede manifestar de distintas maneras, entre las que Aliaga (2008) señala la introducción de una o dos lenguas extranjeras en un sistema educativo monolingüe y el tratamiento de las lenguas en general en sistemas bilingües o trilingües con el objetivo de incrementar la capacidad plurilingüe en el alumnado y destacar el valor de su diversidad lingüística. AICLE también puede suponer, el desarrollo de programas que abarquen desde unas horas a la semana hasta el desarrollo de módulos cuya duración puede extenderse durante varios meses.

Jiménez y Rico-Martín (2013) toman como criterio el contexto en el que se desarrollan las diversas propuestas para distinguir los diferentes tipos de programas de AICLE, que identifican del siguiente modo: la enseñanza por inmersión, la instrucción basada en contenidos, el modelo de refugio y el modelo adjunto.

La enseñanza por inmersión: Hace referencia a las características del contexto, en el que el aprendizaje de la LE transcurre durante todo el horario escolar o en gran parte del mismo.

La instrucción basada en contenidos: Implica la selección de una asignatura del currículum o parte de ella para el desarrollo de AICLE. Se basa en una cuidadosa selección del contenido con la intención de aprovechar todas su potencialidades para desarrollar la competencia en LE, lo que a su vez favorece la adquisición de conocimientos sobre el tema, objeto de estudio. Este tipo de programa se asocia ampliamente con AICLE, al estimular que el alumno adquiera los conocimientos a partir de la interacción directa con el profesor, con sus compañeros y con otros elementos del entorno, estando involucrado en un proceso basado en el desarrollo del lenguaje, en su significado, más que en el dominio de sus reglas, normas y forma (Marsh, 2012).

El modelo de refugio o enseñanza protegida: Presupone la realización de cursos cuyos contenidos son desarrollados por un profesor, experto en el tema, y permite al alumnado obtener una formación complementaria que le posibilita alcanzar el nivel del resto del grupo. Por lo general, estos programas están destinados a estudiantes que no presentan un nivel elevado y de esta manera se preparan para su posterior incorporación a otros cursos, que se imparten completamente en LE.

El modelo adjunto: Se trata de un tipo de programa que suele tener dos módulos, uno de contenidos y otro de lengua. Ambos módulos se desarrollan de manera coordinada y se complementan a partir de las diferentes tareas que se proponen.

Sin embargo, Lasagabaster y Sierra (2010) cuestionan la inclusión de todas estas modalidades como variantes de AICLE, en particular, los programas por inmersión lingüística, que según estos autores se diferencian de AICLE tanto en sus aspectos metodológicos como sociolingüísticos. Estos autores precisan que en el caso de AICLE, a diferencia de los programas por inmersión, la lengua que se utiliza no es la que se habla en el contexto local y resaltan la elevada la cantidad de profesores nativos en los modelos por inmersión, algo que no suele suceder en AICLE. A pesar de esas diferencias, no hay que olvidar que es reconocido el papel de los programas por inmersión, sobre todo los que se desarrollaron en Canadá en los años 60 del pasado siglo, como uno de los orígenes de AICLE (Fernández, 2001).

La propuesta de Jiménez y Rico-Martín (2013) sobre los diferentes tipos de programas, y las posturas de otros autores como Lasagabaster y Sierra (2010) al respecto, revelan las diferencias de posiciones y enfoques existentes en relación con las distintas manifestaciones de AICLE, con cuyos fundamentos resulta realmente congruente la propuesta de la instrucción basada en contenidos.

Por otra parte es necesario señalar que las diversas formas y programas de AICLE no excluyen el estudio de la lengua extranjera como una materia más del currículo, que ha de seguir impariéndose, en paralelo con el resto de las asignaturas, a fin de permitir el aprendizaje del código lingüístico y su dominio de manera precisa y fluida (Jiménez y Rico-Martín, 2013).

Se trata, en esencia, de la apertura de una amplia gama de posibilidades para el aprendizaje de las LE que tiene en cuenta las características, necesidades y potencialidades del alumnado y en cuya fundamentación, como sucede con la didáctica de las LE, se destaca la influencia de factores de carácter psicológico, sociológico, pedagógico, lingüístico, y de los que se derivan de la aplicación de las tecnologías de la información y las comunicaciones (Borrull et al., 2008; Vez, 2011).

5.2 La motivación en AICLE

El reconocimiento de las características psicoevolutivas del alumnado y su relación con el aprendizaje de la LE resulta de mucha importancia para el desarrollo de AICLE. En este aspecto tienen un gran valor la consideración de la edad de los alumnos, las estrategias y estilos cognitivos que prevalecen en su aprendizaje así como su nivel de motivación y la actitud hacia otras lenguas (Vez, 2011).

Dentro de los factores señalados con anterioridad, la motivación, como sucede de manera general con el aprendizaje, desempeña un papel insoslayable en AICLE. De acuerdo con González (2008) la motivación constituye un nivel elevado de integración de los procesos psíquicos y es la encargada de regular el comportamiento, determinando su orientación y el modo en que el mismo se ha de manifestar.

A pesar de lo complejo que resulta el análisis de los elementos motivacionales y en especial su clasificación en diferentes grupos y categorías, habitualmente se destacan

dos tipos fundamentales de motivación, la motivación extrínseca y la motivación intrínseca (González, 2008). La motivación extrínseca se produce, como escribe Anaya (2009), “cuando el referente para la acción es exterior al individuo” (p.75) en tanto “la motivación intrínseca sucede cuando la emoción está ligada a sucesos cerebrales involucrados en la propia actividad sin referente expreso externo” (p.75).

Así, entre los factores internos más estrechamente relacionados con el aprendizaje de una lengua, Williams y Burden (1997) destacan, entre otros, el interés intrínseco que este proceso genera, el valor y la relevancia personal que se le concede a ese aprendizaje, unido al establecimiento de objetivos y metas reales para el dominio de la LE. En cuanto a los factores externos, los referidos autores resaltan la significación que el aprendizaje de una LE tiene para los padres, profesores y el grupo de iguales, junto con las expectativas y actitudes sociales en relación con lo que representa el dominio de una LE.

Al mismo tiempo, el análisis de la motivación en relación con la adquisición de una LE permite identificar el papel que en este proceso juega la motivación vista desde la perspectiva de la denominada motivación integradora, que está presente cuando para el dominio de una LE se implican razones afectivas, vinculadas con el deseo de ser parte de una cultura y por consiguiente, de apropiarse de su lengua. También se puede acceder al dominio de una LE a partir de la denominada motivación instrumental, que se asocia con el deseo de adquirir la LE porque ello implica una ganancia potencial para el interesado (Harrop, 2012).

Desde la perspectiva antes señalada, vale la pena subrayar el papel del motivo integrante, que se expresa en la integración en la lengua y la cultura meta y en la actitud hacia la situación de aprendizaje. En síntesis, este tipo de motivo refleja el deseo y el compromiso para el aprendizaje de una lengua, que se han de expresar en las actitudes que conduzcan a su mejor dominio (Gardner, 1985).

Pero la complejidad y el carácter multidimensional de la motivación lingüística se expresa también en los diferentes niveles por los que la misma transita, entre los que se encuentran la activación inicial, en la que la curiosidad juega un importante papel, junto con la creación de condiciones motivacionales básicas y el desarrollo de estrategias para el mantenimiento, la protección y la estimulación de la motivación a partir de una retroalimentación positiva (Gardner, 1985).

A la luz de lo antes expuesto se puede afirmar que AICLE representa una apuesta por la motivación intrínseca e integradora, que promueve la realización de actividades que resulten interesantes y atractivas para el alumnado y que propicien el desarrollo de experiencias interculturales, que son una de las bases para la convivencia y la práctica de la interculturalidad como valor.

A su vez, esta metodología, como destacan Bertocchi, Hofmannová, Kazianka y Paves (2001), crea condiciones propicias para el desarrollo del aprendizaje incidental, es decir, un tipo de aprendizaje que tiene lugar cuando la atención del alumno se centra en algo distinto de lo que en un momento determinado constituye el foco del proceso de enseñanza. El aprendizaje incidental de una lengua, en particular en la educación primaria, resulta muy provechoso y duradero, favoreciendo el logro de diversos objetivos educativos de manera distendida y flexible.

Sin embargo se hace necesario señalar que las características y ventajas potenciales de AICLE no deben ser sobreestimadas y se requiere una constante reflexión y actuación sobre sus limitaciones a fin de propiciar el logro de los mejores resultados posibles, lo que contribuirá a garantizar el mantenimiento y de ser posible, el incremento de los niveles de motivación de los alumnos (Harrop, 2012).

Lo aquí expuesto es particularmente importante en la educación primaria, en cuyo contexto la necesidad de interacción social se comienza a revelar como el factor individual de mayor repercusión para el logro de un óptimo funcionamiento de la motivación (Barrios, 1997).

5.3 Fundamentación pedagógica de AICLE

La fundamentación pedagógica de AICLE proviene de la aplicación de los conceptos del aprendizaje colaborativo y de la significación que se le concede a la interacción entre maestros y alumnos, y entre los propios alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje (Mallart, 2009). De esta manera se promueve la participación de los alumnos en situaciones naturales y reales de comunicación e intercambio de ideas y todo ello ocurre mediante su implicación en un contexto de un uso significativo de la lengua, muy cercano a las condiciones habituales que posibilitan su adquisición (Borrull et al., 2008).

En consonancia con ello, los sustentos pedagógicos de AICLE permiten su comprensión como un enfoque educativo dirigido a reconocer y reforzar la diversidad lingüística y como una herramienta con gran capacidad potencial para la necesaria transformación de la enseñanza de las lenguas extranjeras, atrapada por lo general en el estudio de las formas y urgida de procurar el cambio que conduzca a incrementar su contribución real, desde la escuela, en la formación de ciudadanos capaces de comunicarse en otras lenguas, además de la materna.

Por tanto AICLE representa una innovación pedagógica en el área del aprendizaje y un intento de superación de las limitaciones de los enfoques tradicionales de la enseñanza de LE (Bertocchi et al., 2001), que se caracterizaban por el predominio de enfoques gramaticales o funcionales, en los que se priorizaba el tratamiento de diversos aspectos de la lengua pero se perdía su esencia comunicativa y su naturaleza social (Aliaga, 2010).

En la conformación del marco teórico de AICLE desde el punto de vista pedagógicos sobresalen los trabajos de Coyle (1999) y su propuesta de las 4C, centrada en la interrelación entre el Contenido (la materia objeto de estudio), la Comunicación (el uso de la lengua), la Cognición (el aprendizaje y el desarrollo de las capacidades intelectuales) y la Cultura (consciencia individual y social).

Desde la perspectiva de las 4C, como subraya Borrull et al. (2008) “el contenido es el punto de partida, pero sólo a través de la integración de los cuatro componentes mencionados puede ser efectivo el enfoque AICLE” (p.108).

La propia Coyle (2007) se reafirma en su planteamiento y refuerza la idea acerca de los diferentes niveles de integración de su propuesta, en la que se establece una relación dinámica entre los contenidos, la cognición, la comunicación y las experiencias interculturales.

Las ideas principales que sirven de base a los principios en los que se basa la propuesta de las 4C de Coyle (2007) pueden ser resumidas del siguiente modo:

- El reconocimiento de que la comprensión del contenido curricular implica mucho más que la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades. Presupone la activa participación del alumno en la construcción

de su propio conocimiento y en el desarrollo de aquellas habilidades que resulten adecuadas y encierren un significado para él.

- La estrecha relación existente entre la adquisición de conocimientos curriculares y el papel vehicular de la lengua, que posibilita el proceso de aprendizaje.
- El análisis de los procesos cognitivos a la luz de sus exigencias lingüísticas para favorecer su desarrollo.
- La significación del contexto para el aprendizaje, lo que dicta la necesidad de una cuidadosa atención a las características del mismo, que han de ser tenidas en cuenta en el análisis y preparación de los diversos temas que han de ser trabajados.
- La importancia de la interacción para el logro del aprendizaje, pues permite el incremento natural de oportunidades para el diálogo, la acción conjunta y el mejor aprovechamiento de los diversos materiales que se utilizan.
- El valor de la cultura y del desarrollo de la interculturalidad como una de las exigencias actuales hacia la educación para su necesaria transformación y la elevación de su contribución para la convivencia universal.

Por consiguiente, AICLE se ubica en la perspectiva de los enfoques pedagógicos y didácticos que privilegian la comunicación, la actividad conjunta y la interacción en el aula y que apuesta por un vínculo más estrecho de la enseñanza con la realidad y con la vida. En ello radican muchas de las fortalezas de esta propuesta y de sus posibilidades de éxito.

La Educación Primaria constituye un escenario con amplias posibilidades para contribuir al cumplimiento de los objetivos de AICLE, que de acuerdo con Cendoya, Di Bin y Peluffo (2008) consisten en:

- La preparación de los alumnos para la vida en una sociedad cada vez más globalizada y multicultural, y la mejora de sus perspectivas en el mercado laboral, en una clara referencia a objetivos socioeconómicos.

- La formación y el desarrollo de los valores de tolerancia y respeto hacia otras culturas mediante la lengua de aprendizaje del AICLE, lo que se relaciona con objetivos socioculturales.
- La posibilidad de desarrollar aptitudes lingüísticas orientadas hacia el logro de una comunicación eficaz, motivando a los alumnos a aprender lenguas mediante su utilización con fines prácticos y reales, lo que revela los objetivos lingüísticos de AICLE.
- El fomento del interés por el conocimiento de la materia y el desarrollo de aptitudes para su aprendizaje, debido al estímulo que representa la asimilación del contenido mediante el uso de métodos diferentes e innovadores, lo que se corresponde con los objetivos pedagógicos de AICLE.

El análisis de los objetivos de AICLE evidencia su íntima relación con los propósitos de la Educación Primaria, por lo que el trabajo para el cumplimiento de estos se puede convertir en una vía para impulsar el logro de los fines de la educación en una etapa de tanta trascendencia para la vida tanto a nivel personal como social.

5.4 Fundamentos lingüísticos de AICLE

Los fundamentos lingüísticos radican en un cambio del centro de atención, que tradicionalmente ha estado enfocado en la lengua y que, en las propuestas didácticas actuales, en particular en AICLE, se dirige hacia los usuarios de esta, los alumnos, hacia el uso que ellos hacen de la misma. Como precisa Vez (2011):

Las lenguas son consideradas aquí como la realización del pensamiento comunicable a otros al servicio de esos valores, aunque también se reconoce el hecho de que puedan ostentar un valor simbólico en la construcción de sus signos y significados para algunas personas (p.94).

Derivado de ello, AICLE se basa en un sólido argumento lingüístico, al permitir, como precisa Juan (2008), un mayor y mejor contacto del alumno con la LE, propiciando el aumento de la cantidad de horas de exposición a la misma e incrementando su

intensidad. Se ofrece una exposición de mayor duración y de una calidad superior, lo que repercutirá favorablemente en el dominio de la LE.

Así, AICLE se apoya en el amplio contacto del alumnado, de manera natural, con las LE, propiciando su acceso directo a la comunicación oral, lo que facilita la obtención de información acerca de las características y modos de empleo de las referidas lenguas. Conviene subrayar que el aprendizaje de una LE no es un proceso sencillo y que se requiere tiempo para alcanzar el dominio deseado (Bertocchi et al., 2001), al implicar, entre otros aspectos, el dominio de un nuevo código y sobre todo, el desarrollo de las competencias requeridas para su mejor comprensión y uso, lo que se convierte en una premisa para el logro de un aprendizaje exitoso.

Al mismo tiempo AICLE, como apunta Cendoya et al. (2008), se sustenta en la exposición de los alumnos a contextos comunicativos reales. Los alumnos encuentran en la interacción con sus docentes un modelo lingüístico adecuado en la LE y tienen la posibilidad de interactuar también con sus compañeros, lo que les permite perfeccionar sus conocimientos y habilidades comunicativas, pues requieren de su uso para apropiarse de los diversos contenidos curriculares. Como señala Borrull et al. (2008):

El enfoque AICLE, al generar situaciones significativas de uso de la lengua meta entre el alumnado y el profesorado, potencia la interacción oral y anima a los aprendices a intentar producciones de creciente complejidad que irán haciéndose paulatinamente más fluidas (p.107).

Por consiguiente, la utilización en AICLE de metodologías eminentemente comunicativas, favorece el desarrollo de las habilidades comunicativas interpersonales, debido a que la concentración de la atención en el significado propicia el intercambio y la interacción y a su vez, favorece la familiarización y el paulatino dominio en LE de los términos propios de las diferentes contenidos curriculares, lo que irá creando las bases para la realización de estudios en niveles educativos superiores y contribuirá al futuro desempeño profesional de los ciudadanos (Juan, 2008).

En cuanto al impacto de las TIC constituye un aspecto de obligatoria referencia en las propuestas didácticas de la actualidad y AICLE no es una excepción. El alcance de las TIC es general y es casi imposible poder hoy determinar sus límites. Lo que si resulta obvio es, que como escribe Vez (2011):

La comunicación en la lengua extranjera, gracias a las nuevas tecnologías, ha dejado de poseer una dimensión propedéutica—una preparación controlada para cuando tal comunicación en la lengua extranjera tenga lugar en algún espacio y momento hipotéticos— y se convierte en una comunicación social auténtica, en tiempo real, con interlocutores sociales verdaderos (p.94).

Las experiencias que en ese contexto se comienzan a desarrollar desde la Educación Primaria son un claro ejemplo de lo que la anterior afirmación representa. Es creciente el número de alumnos de Primaria que accede al correo electrónico, que se incorpora a diversas redes sociales, y para todo ello, se requiere un uso adecuado de la lengua, incluido el dominio de aquellas que pueden ampliar las posibilidades para el contacto para el intercambio de ideas e informaciones.

La introducción y el aprovechamiento de las TIC amplían el abanico de opciones de AICLE para potenciar sus posibilidades. Un ejemplo de ello, como apunta Montoya (2009) lo constituyen las aplicaciones sociales de la Web 2.0, que facilita el trabajo en el aula AICLE sobre distintas habilidades y procedimientos que favorecen el aprendizaje de la LE en la educación primaria, con énfasis en las actividades para el dominio de la lecto-escritura.

Ello, sin embargo, no agota la necesidad de encontrar, mediante la investigación científica, las mejores vías para alcanzar su mayor nivel de integración a nivel curricular y poder evaluar, con mayor precisión, las repercusiones de su utilización para la formación integral de los estudiantes y en particular, para el dominio de las LE

De esta manera las TIC se convierten en un recurso capaz de contribuir al enriquecimiento del aula de la Educación Primaria como escenario lingüístico y en ese contexto, los géneros del discurso se derivan de manera natural del contenido, lo que posibilita el aprendizaje simultáneo de contenidos lingüísticos y no lingüísticos. Se adquiere así una forma particular de alfabetización, a la vez que tiene lugar una socialización que responde al tipo de discurso que la acompaña (Cendoya et al., 2008).

6. AGENTES AICLE EN EDUCACIÓN PRIMARIA

La naturaleza didáctica de AICLE y su carácter de innovación educativa, hace que resulte imprescindible abordar la implicación que en su aplicación tienen el profesorado y los alumnos, justamente considerados los principales agentes de esta propuesta. Al análisis de su participación y de las repercusiones de AICLE en su actuación, se dedican los contenidos de este apartado.

6.1 El profesorado AICLE

Los argumentos reflejados en los epígrafes anteriores resultan lo suficientemente sólidos para avalar el diseño y la aplicación de AICLE, pero como sucede en educación siempre que se intenta dar un paso a favor de la innovación y de la transformación pedagógica, se requiere contar con la imprescindible participación del docente, uno de sus protagonistas fundamentales.

Si se asume la perspectiva de la interacción para el análisis de la labor del profesorado en AICLE, conviene considerar su comprensión como un proceso socio-comunicativo que favorece la realización del acto de enseñanza –aprendizaje y se convierte en su eje central y en la actividad que caracteriza la función de los docentes (Medina, 2009).

Esta comprensión de la interacción como elemento esencial del proceso de enseñanza aprendizaje encuentra en la comunicación uno de sus principales soportes, lo que presupone el uso adecuado de los códigos lingüísticos y la creación de las condiciones emocionales requeridas para su mejor desarrollo.

En consecuencia, uno de los grandes retos de AICLE es lograr el amplio dominio por parte del profesorado de los códigos lingüísticos y de los recursos comunicativos en otra lengua para poder utilizarlos de forma natural en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Para poder desempeñar su papel en el contexto de AICLE en la educación primaria, el profesorado ha de lograr que en la clase, junto con la adquisición de contenidos, se produzca un avance significativo en el desarrollo de la lengua (Wolff,

2007), a cuyo efecto, de acuerdo con Pérez (2012), se hace necesario que el profesor logre la integración del contenido que quiere transmitir con la creación de posibilidades para que el alumno participe, interactúe, y se sienta implicado en actividades atractivas que guíen su atención a los componentes de la lengua que han de ser adquiridos.

Al mismo tiempo, el profesor AICLE deberá estar en capacidad para prevenir las posibles dificultades que puedan surgir y encontrar las soluciones adecuadas en cada caso, para lo cual se requiere disponer de variadas estrategias metodológicas y de diversos materiales, los que con frecuencia resultará necesario adaptar, teniendo en cuenta las exigencias de los distintos contenidos y las particularidades del alumnado.

Pero, como apunta Julián (2013) “el gran problema que se plantea a la Administración Educativa es que no hay profesorado suficientemente preparado en lengua extranjera para implementar parte de su asignatura en otro idioma” (p.22). Se hace evidente entonces la necesidad de alcanzar la óptima preparación del profesorado, de manera particular, en LE, como una condición imprescindible para el desarrollo de los programas AICLE, a cuyo efecto Aguirre et al. (2013) subraya lo siguiente: “Diseñar programas adecuados y que respondan a esas exigencias será la única forma de posibilitar que los egresados en nuestros centros tengan el perfil de docente necesario para el buen desempeño de su labor en el aula AICLE” (p. 35).

En este ámbito de la formación de los docentes para AICLE la situación actual refleja la diversidad de experiencias existentes tanto en España como en otros países europeos, en los que esta formación depende básicamente de los centros o de las autoridades educativas que opten por la implantación de esta propuesta (Morales, 2009).

Así, por ejemplo, en el caso de la formación inicial de maestros son pocos los países que ofrecen una titulación de maestro en enseñanza bilingüe, entre los que se encuentran Malta, Finlandia, Austria y Alemania, que es el que dispone de la mayor oferta en esta área (Aguirre et al., 2013).

En lo referido a la formación inicial de maestros en España aún no se ha generalizado la formación de este tipo en todas las Facultades de Educación (Aguirre, et al., 2013), lo que se convierte en uno de los grandes obstáculos a superar si en realidad se quiere avanzar en la línea que AICLE propone.

Las experiencias acumuladas en esta dirección revelan que se pueden emplear diferentes modalidades para lograr la formación de los docentes en el dominio de la LE, entre las que se incluyen, como refiere Bertocchi et al. (2001) la organización de cursos previos o en paralelo con el ejercicio docente, o el desarrollo de talleres y cursos conjuntos entre los profesores de lengua y los que imparten las diferentes asignaturas del currículo.

En todo caso la aspiración radica en lograr el desarrollo en los profesores la capacidad para que puedan asumir el cumplimiento de sus responsabilidades en el proceso de enseñanza aprendizaje en una lengua extranjera.

En este sentido vale la pena considerar la diversidad del profesorado y sus distintos tipos a fin de estimular su incorporación a programas AICLE. De acuerdo con Bertocchi et al. (2001) pueden ser considerados como candidatos potenciales para implicarse en AICLE los siguientes tipos de profesores:

- Profesores cualificados en la asignatura y en la lengua extranjera
- Profesores tutores que utilizan una lengua adicional en mayor o menor medida, como medio de instrucción (en escuelas primarias)
- Profesores de idiomas que enseñan también otras materias curriculares
- Un profesor de materia curricular y un profesor de idiomas trabajando en equipo
- Profesores de intercambio a través de los Ministerios de Educación, autoridades educativas o programas europeos.

Para los docentes de la Educación Primaria las posibilidades de incorporación a programas AICLE están muy relacionadas con el establecimiento de una estrecha colaboración con los profesores especialistas en la lengua extranjera y con el dominio que ellos mismos tengan de la LE y de los recursos y metodologías que mejor puedan contribuir al aprendizaje de los niños (Araujo, 2013).

Indudablemente la implantación de programas AICLE requiere la realización de un importante esfuerzo en la formación de los recursos humanos, que como reflexiona Aguirre et al. (2013), implica un gran desafío para las Facultades de Educación, encargadas del diseño y la ejecución de programas que han de conseguir que los

docentes, junto con el dominio de los contenidos de sus asignaturas y de los recursos metodológicos que su impartición en la educación primaria demanda, alcancen el nivel de desarrollo lingüístico en una LE, requisito indispensable para la aplicación de los programas AICLE.

Dentro de los recursos cuyo conocimiento puede resultar de utilidad para estimular el desarrollo de acciones formativas a favor del enfoque AICLE se encuentra la difusión de las ventajas que su aplicación reporta para el profesorado y que según Wolff (2007) y Jiménez y Rico-Martín (2013), radican en lo siguiente:

- El profesorado AICLE percibe con más claridad la estrecha relación existente entre el contenido curricular y el uso de la lengua.
- Se favorece la transformación del proceso de enseñanza aprendizaje, en el que el profesorado AICLE estimula de modo natural la interacción con sus alumnos y promueve que ellos asuman un papel más activo y protagónico que en los enfoques tradicionales.
- Los profesores de lengua extranjera y los de las materias no lingüísticas incrementan su nivel de coordinación con el propósito de lograr el máximo nivel posible de integración de los contenidos con las habilidades lingüísticas y de aprendizaje, y para evaluar el progreso de los estudiantes y de los programas.
- Se produce un enriquecimiento de las estrategias comunicativas del profesorado, en particular, para favorecer la interacción con los alumnos que presentan un menor dominio de la lengua extranjera.
- El profesorado AICLE es reconocido como portador y partícipe de una innovación educativa de alcance europeo, lo que favorece su participación en diversos foros e intercambios profesionales, lo que contribuye a la elevación de su autoestima y de su reconocimiento profesional y social.

Al mismo tiempo no hay que obviar que cuando el profesorado se incorpora a programas AICLE, su decisión ha de encontrar el necesario respaldo en un grupo de recursos técnicos y humanos que contribuirán a la superación de tan importante desafío.

Uno de los apoyos fundamentales recae en la figura del profesor coordinador, que participa en la mayoría de los programas de esta naturaleza que se desarrollan actualmente en España. Dentro de las principales funciones del profesor coordinador Julián (2013) destaca las siguientes:

- Colaboración en la preparación o adaptación de materiales y en la identificación del nivel de dominio de la lengua por parte del alumnado.
- Coordinación de las relaciones entre las clases de lengua extranjera y las que imparten sus contenidos mediante su utilización.
- Promoción y control del trabajo en equipo del profesorado en función del logro de los objetivos de AICLE.
- Actualización del profesorado en relación con los avances y novedades vinculadas con las experiencias de aplicación de AICLE.

El papel del coordinador, su nivel de desarrollo profesional, su capacidad de liderazgo y el adecuado manejo de las diversas situaciones que en la aplicación de programas AICLE se presentan, constituye un pilar para el logro de los objetivos de esta propuesta y se ha de convertir en fuente de seguridad, confianza y estímulo para el crecimiento profesional de sus compañeros.

Otra de las prácticas a las que se recurre con frecuencia para promover el perfeccionamiento de la labor del docente y propiciar la elevación de los niveles de la calidad de la educación es el denominado teamteaching o trabajo en equipo, que adquiere diversas formas de expresión y que en el caso de AICLE implica la realización de un trabajo conjunto entre los profesores, desde la planificación hasta la evaluación del alumnado dirigido a potenciar las fortalezas y a minimizar, el impacto de las carencias que se puedan presentar.

El desarrollo de un enfoque de trabajo colaborativo entre los profesores, el uso de la LE como recurso al que pueden acudir para propiciar la comunicación entre ellos, resultan, entre otros, modos de actuación que no solo repercuten en el clima institucional a nivel del profesorado, sino que se convierten en modelos que tendrán repercusiones positivas en el alumnado.

Todo lo antes señalado no ha de ser interpretado como sinónimo de la inexistencia de inconvenientes y limitaciones en AICLE. Al contrario, conviene advertir que esta propuesta no está exenta de contradicciones y riesgos a los que se han de enfrentar los docentes de la Educación Primaria para intentar superarlos o minimizar su influencia.

Dentro de las limitaciones y riesgos más reconocidos, aparecen las tensiones entre el lenguaje y el contenido, que con frecuencia generan conflictos que amenazan con desvirtuar el contenido o simplificarlo hasta tal punto que pierda su esencia (Dalton-Puffer, 2007). Consecuentemente, las repercusiones de esos conflictos se observan en el área relacionada con las metodologías, que optan por colocar un mayor acento en la dimensión lingüística, y suelen no proceder de la misma manera con la vertiente del contenido (Travé, 2013).

6.2 El alumnado AICLE

El reconocimiento del carácter activo del alumno y la necesaria integralidad que ha de caracterizar el proceso de enseñanza aprendizaje, constituyen rasgos distintivos de los enfoques educativos actuales (Anaya, 2009).

Como apunta Medina (2009) la cultura de la sociedad actual requiere que la educación desarrolle en todo el alumnado las habilidades y las capacidades que le posibiliten un desenvolvimiento exitoso en medio de situaciones de creciente complejidad, que dictan la necesidad de provocar un cambio de mirada en la didáctica, que le ha de permitir rebasar los límites del conocimiento para ampliarse a los dominios del saber hacer, saber ser y saber estar.

La aplicación de programas AICLE representa una magnífica oportunidad para propiciar ese cambio de mirada y estimular el desarrollo de acciones que contribuyan a elevar la efectividad de la labor que se realiza para la formación integral de las nuevas generaciones.

En este contexto el alumnado AICLE se coloca ante la posibilidad de experimentar una situación de aprendizaje más rica en relación con el manejo de los significados y ese aprendizaje se produce utilizando formas similares a las empleadas para la adquisición de la lengua materna (Harrop, 2012).

En consonancia con ello Aliaga (2008), destaca las siguientes ventajas de AICLE para el alumnado:

- Los alumnos que participan en programas AICLE aprenden mejor la lengua extranjera que quienes acceden a ella de manera tradicional. El alumnado AICLE requiere procesar la lengua de un modo más profundo y realiza un mayor esfuerzo cognitivo, lo que repercute favorablemente en su aprendizaje.
- El alumnado AICLE muestra un mejor nivel de dominio de los contenidos curriculares en comparación con los alumnos que estudian esos mismos contenidos en la lengua materna.
- En las aulas AICLE los alumnos realizan un mayor número de tareas vinculadas con la realidad en la que se desenvuelven y se favorece el desarrollo de su capacidad para manejarse en diferentes contextos mediante el uso de una LE.
- La metodología AICLE promueve un nivel de interacción superior entre los alumnos, estimulando sus relaciones interpersonales y las capacidades para el trabajo individual y en grupo.

Las diferentes ventajas de AICLE son señaladas por otros autores, como Gallardo del Puerto y Martínez (2013), quienes refieren que los alumnos que participan en programas AICLE en la Educación Primaria, desarrollan mejor las competencias generales en inglés que aquellos que estudian la asignatura siguiendo las metodologías tradicionales.

Por su parte Marsh (2012) destaca que en los alumnos AICLE se produce un desarrollo superior de las habilidades para el trabajo de forma colaborativa y se amplían sus posibilidades para utilizar la lengua en estrecha relación con el desarrollo de los procesos superiores del pensamiento, lo que a su vez favorece el incremento de su conciencia lingüística.

Sin embargo, parece evidente que quedan todavía determinadas limitaciones por superar a fin de lograr el mayor aprovechamiento de las posibilidades de AICLE para el alumnado. No hay que obviar que en los alumnos AICLE se puede producir un

desequilibrio en su desarrollo lingüístico, en el que las habilidades receptivas pueden superar el desarrollo de sus habilidades productivas (Harrop, 2012).

Además resulta innegable el elevado nivel de exigencia que AICLE presupone tanto desde el punto de vista lingüístico como cognitivo, lo que si bien presupone un reto capaz de promover el esfuerzo y estimular el aprendizaje en el alumnado, puede representar un riesgo para aquellos alumnos, en los que están presentes determinadas características y condiciones particulares, que implican determinado riesgo para su exitoso aprendizaje (Harrop, 2012).

Asimismo Bruton (2011) ha sometido a crítica diferentes estudios e investigaciones dirigidos a demostrar la superioridad de los resultados de los alumnos AICLE en comparación con los resultados de los alumnos que no pertenecen a grupos AICLE, y ha sugerido que esas diferencias pueden estar ocasionadas por el hecho de que muchos estos estudios se basan en grupos AICLE donde ha habido una selección previa de los estudiantes con una competencia inicial en el desarrollo de habilidades en la LE.

De igual manera, este autor, alerta sobre el peligro de generar, con la implantación de AICLE, un nuevo motivo para la diferenciación de los alumnos. Una situación de esa naturaleza podría convertir la condición de alumnos AICLE en un criterio para el establecimiento de ciertas élites entre los alumnos, lo que no favorecería la necesaria cohesión de los colectivos escolares.

Pero AICLE ha demostrado estar en capacidad de atender los referidos riesgos a partir de las posibilidades que esta metodología encierra para la atención a la diversidad del alumnado, y que la convierten en una propuesta inclusiva, capaz de contribuir al logro de una educación de calidad para todos sin excepciones. De hecho resultan positivamente llamativos los hallazgos de múltiples elementos comunes entre AICLE y las diversas metodologías diseñadas para responder a las necesidades y potencialidades de los alumnos con necesidades educativas especiales (Marsh, 2012).

Aun así, resulta necesario continuar trabajando en la mejora de AICLE, incluidas las vías de acceso de los alumnos a la enseñanza bajo esta metodología. Aunque en la mayoría de los países europeos para este acceso no se exige ningún tipo de requisito, en otros países como Hungría, Polonia, Rumania, Bulgaria y Portugal, se plantean diversas

exigencias relacionadas con el dominio de la lengua extranjera, de los contenidos curriculares o de los dos, para poder acceder a la enseñanza tipo AICLE (Morales, 2009).

Todo ello evidencia las contradicciones y retos que en relación con el alumnado AICLE ha de superar todavía, con el propósito de alcanzar resultados superiores en su aplicación, la mejor garantía para seguir apostando por su implantación y extensión.

7. CONCLUSIONES

En un mundo en el que el dominio de la LE constituye una condición indispensable para el desarrollo tanto a nivel individual como social, la realización de estudios dirigidos al análisis de las propuestas metodológicas que puedan contribuir al mejor cumplimiento de ese estratégico propósito, resulta una cuestión de interés y actualidad.

A la luz de este planteamiento, la investigación realizada ha permitido el análisis de la definición y de los principales fundamentos de AICLE, una propuesta innovadora en el ámbito educativo dirigida a la necesaria transformación de la enseñanza de la lengua, particularmente la LE.

El estudio de la fundamentación pedagógica y lingüística de AICLE unido al análisis del papel que juega la motivación en su implantación, evidencian la solidez teórica de la propuesta, que se continuará enriqueciendo como resultado de los nuevos avances científicos y de las propuestas didácticas más avanzadas.

Del mismo modo la investigación ha permitido constatar las repercusiones de AICLE en el profesorado y en los alumnos de la educación primaria, poniendo de manifiesto el reto que esta metodología representa para la formación de los docentes y la necesidad de continuar trabajando en la superación de los riesgos y limitaciones que la misma encierra.

Por otra parte se ha corroborado la existencia de diversas posturas en relación con la comprensión de AICLE y sus diferentes formas de aplicación, lo que ha de ser interpretado como expresión de las contradicciones propias de una metodología joven, que evoluciona y se desarrolla en contextos y realidades diferentes, pero siempre

orientada a la superación de las contradicciones a las que se continúa enfrentando la enseñanza tradicional de la LE.

8. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

La experiencia de la implantación de AICLE en España puede considerarse todavía como un hecho reciente. Sin embargo, ha despertado el interés de investigadores y científicos de diversas ramas del saber, incluidos lingüistas, psicólogos, pedagogos y profesores de diferentes disciplinas (Gallardo del Puerto y Martínez, 2013).

En ese contexto, la investigación desarrollada ha representado un reto tanto desde el punto de vista profesional como personal y sus resultados abren un camino hacia el crecimiento en esas dos dimensiones.

El conocimiento de la propuesta AICLE y en particular, lo que ella supone para la formación de los futuros docentes, nos ha ratificado en la importancia que tiene continuar estudiando y ampliando estos conocimientos como una premisa indispensable para poder acometer el desarrollo de proyectos y experiencias bajo los supuestos de esta metodología.

Sin embargo, la carencia del tiempo requerido y la diversidad de criterios encontrados en relación con AICLE se han convertido en las principales limitaciones de la presente investigación, a la que se une el hecho de que no haya sido posible abarcar en su desarrollo el estudio de componentes de tanta trascendencia para esta propuesta metodológica como la evaluación y los criterios para el óptimo diseño de los materiales que han de ser utilizados en AICLE.

Sin embargo los resultados alcanzados han permitido la identificación de diversas líneas de interés para la investigación científica, que se derivan de los análisis realizados y entre las que se destacan la necesidad de seguir trabajando para robustecer aún más el cuerpo teórico de AICLE y en especial, las diversas estrategias dirigidas al logro de un nivel de integración más efectivo de la lengua con los contenidos curriculares, además de la determinación de las vías y formas que propicien un mejor aprovechamiento de las posibilidades de las TIC en AICLE.

Por otra parte será necesario concentrar una mayor atención de los investigadores de AICLE, tanto en España como a nivel europeo, en el desarrollo de programas e instrumentos que permitan la evaluación de la efectividad de la aplicación de AICLE, con estudios diacrónicos, y de la que se puedan derivar las vías y propuestas que conduzcan a la superación de las deficiencias y al perfeccionamiento de una propuesta tan trascendente.

Con toda seguridad el desarrollo de AICLE se convertirá en un resorte que contribuirá a la promoción del cambio en la escuela primaria, favoreciendo la configuración de los centros como escenarios activos para la práctica de la interculturalidad y el desarrollo de una educación verdaderamente activa y enriquecedora.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, C., Fernández, R. y Harris, C. (2013). La formación de maestros en Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera (AICLE): Un estudio en Castilla La Mancha. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 6 (1), 33-44.
- Albert, M.J. (2010). *Derechos humanos, educación y sociedad*. Madrid: Editorial universitaria Ramón Areces.
- Aliaga, R. (2008). Aprendizaje integrado de contenidos y lengua (AICLE). *Revista electrónica de investigación e innovación educativa y socioeducativa*, 1 (0), 129-138.
- Aliaga, R. (2010). La enseñanza de las lenguas extranjeras en Euskadi. *Avances en Supervisión educativa*, 10, 1-7.
- Anaya, D. (2009). *Bases del aprendizaje y la educación*. Madrid: Editorial Sanz y Torres, S.L.
- Araujo, J. (2013). Materiales y webtasks para utilizar en enseñanza bilingüe en la asignatura conocimiento del medio con alumnos de sexto curso de educación primaria. *Encuentro: Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, (22), 144-152.
- Barrios, M. (1997). Motivación en el aula de lengua extranjera. *Encuentro. Revistas de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 9, 18-32.
- Bell, R. (2008). *Educación vs. Exclusión*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Bertocchi, D., Hofmannová, M., Kazianka, M. y Pavesi, M. (2001). *Enseñar en una lengua extranjera*. Roma: Ministerio de Educación/TIE-CLIL
- Borrull, M. N., Catrain, M., Juan, M., Salazar, J. y Sánchez, R. (2008). La enseñanza del inglés como lengua extranjera basada en contenidos. Percepciones del profesorado de educación secundaria en las Islas Baleares. *Revista electrónica de investigación e innovación educativa y socioeducativa*, 1 (0), 105-128.
- Bruton, A. (2011). "Are the differences between CLIL and non-CLIL groups in Andalusia due to CLIL?". A reply to Lorenzo, Casal and Moore (2010). *Applied linguistics*, 32, 236-241.
- Cendoya, A., Di Bin, V. y Peluffo, M. (2008). Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras o CLIL (Content and Language Integrated Learning). *Puertas abiertas*, 4 (4), 65-68.
- Coyle, D. (2007) Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 10 (5), 543-562.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Escobar, C. (2008). *Conversaciones entre aprendices en torno a la lengua y la comunicación en un aula de aprendizaje integrado de contenidos y lengua (AICLE)*. Comunicación presentada en el congreso XXVI Congreso AESLA, Almería.
- Escarabajal, A. (2009). *Educadores, trabajadores sociales e interculturalidad*. Madrid: DYKINSON, S.L.
- Estaire, S. y Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7 (8), 55-90.
- Fernández, A. (2001). Una selección bibliográfica sobre el método AICLE (Aprendizaje integrado de conocimientos curriculares y lengua extranjera). *Contextos educativos*, 4, 217-239.
- Gallardo del Puerto, F. y Martínez, M. (2013). ¿Es más efectivo el aprendizaje de la lengua extranjera en un contexto AICLE? *Padres y maestros*, 349, 25-29.
- Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation*. Londres: Edward Arnold.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

- González, D. (2008). *Psicología de la motivación*. La Habana: Editorial de Ciencias Médicas.
- Harrop, E. (2012). Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and possibilities. *Encuentro*, 21, 57-70.
- Jiménez, M. A.y Rico-Martín, A. (2013). Desarrollo de la competencia plurilingüe en el aula: Una aproximación a la metodología de AICLE. En J.L. López (Coord.) *Diversidad cultural y educación intercultural* (pp. 183-200). Melilla: Gestión y Edición de Publicaciones Profesionales, SL.
- Juan, M. (2008). Contexto y contacto en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista electrónica de investigación e innovación educativa y socioeducativa*, 1, (0), 47-66.
- Julián, C. (2013). La coordinación docente en modelos AICLE. *Padres y maestros*, 349, 21-24.
- Lasagabaster, D. y Sierra, J.M. (2010). Immersion and CLIL in English: More differences than Similarities. *ELT Journal*, 64 (4), 367-375.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Preámbulo. Gobierno de España. Ministerio de la Presidencia. BOE nº 295 (2013).
- Mallart, (2009). Didáctica: Perspectivas, teorías y modelos. En A. Medina y M.C. Domínguez (Eds.), *Didáctica. Formación básica para profesionales de la educación* (pp. 33-71). Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- Marsh, D. (2012). *Content and Languaje Integrated Learning (CLIL). A development trajectory*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Medina, A. (2009). Clima e interacción didáctica: los procesos socio-comunicativos en el aula y realidades abiertas. En A. Medina y M.C. Domínguez (Eds.), *Didáctica. Formación básica para profesionales de la educación* (pp. 313-358). Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- Montoya, D. J. (2009). Lectura y escritura interactiva en lengua inglesa: Aplicación de la PDI y la web 2.0 en el aula AICLE. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (13). Disponible en <http://dim.pangea.org/revistaDIM13/Articulos/dionisiomontoya.pdf>
- Morales, C. (2009). La enseñanza de lenguas extranjeras en la Unión Europea. *Educación y futuro*, 20, 17-30.
- Novo, M. (2009). La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista de educación*, número extraordinario, 195-217.

- Pérez, I. (2013). Los beneficios del enfoque por tareas aplicado al aprendizaje integrado de contenidos. En R. Breeze, F. Jiménez, C. Llamas, C. Martínez y C. Taberno (Eds.). *Teaching approaches to CLIL* (pp. 265-272). Pamplona: Servicio de publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Sevillano, M.L. (2009). Tareas en diversos contextos con el empleo de medios de comunicación y TIC para la óptima comunicación didáctica. En A. Medina y M.C. Domínguez (Eds.), *Didáctica. Formación básica para profesionales de la educación* (pp. 445-493). Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- Travé, G. (2013). Un estudio sobre las representaciones del profesorado de Educación Primaria acerca de la enseñanza bilingüe. A Study of primary school teachers' representations regarding bilingual teaching. *Revista de educación*, 361, 379-402.
- Vez, J.M. (2011). La Investigación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras. *Educación siglo XXI*, 29 (1), 81-108.
- Wolff, D. (2012). The European Framework for CLIL Teacher Education. *Synergies Italie*, 8, 105-116.
- Williams, M. y Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.