

RESUMEN

- La planificación de la enseñanza implica adoptar decisiones a nivel macro (desde las administraciones educativas), a nivel meso (dentro de los centros educativos) y a nivel micro (dentro de las aulas).
- Las decisiones que se toman en cualquiera de los tres niveles de planificación están condicionadas por la concepción que quien programa tiene de la naturaleza de la lengua y de todo proceso de aprendizaje.
- A finales del siglo pasado se produjeron cambios significativos a nivel macro y se empezaron a diseñar currículos que, superando las listas de contenidos, planteaban de manera global la enseñanza: qué (contenidos), para qué (objetivos y finalidades), cuándo (temporización) y cómo (metodología) enseñar, y qué, cuándo y cómo evaluar.
- Desde la década de los años 90 del siglo xx, las políticas educativas en España establecen que todos los centros deben disponer de un Proyecto Educativo de Centro y de un Proyecto Lingüístico de Centro. Inicialmente este último sirvió para normalizar la situación de las lenguas en las comunidades bilingües y para dar valor a las variedades locales del español.
- En el siglo xx las realidades sociolingüísticas de los centros han cambiado, y también lo han hecho las necesidades de formación de los alumnos. Hoy el PLC debe ser el eje vertebrador de la organización de la enseñanza en cualquier centro educativo. Elaborar un PLC supone un cambio fundamental en la manera de planificar los contenidos de aprendizaje, puesto que la educación plurilingüe e intercultural supone tener en cuenta todas las lenguas de escolarización y, al mismo tiempo, los contenidos disciplinares que se vehicularán a través de ellas y a partir de tareas integradas o proyectos globales.

4

Aprendizaje integrado de contenidos y lengua

El aprendizaje integrado de contenidos y lenguas o AICLE (en inglés *content and language integrated learning*, CLIL) es la etiqueta que se ha generalizado en Europa para designar a aquellos programas no universitarios en los que una lengua extranjera se utiliza como vehículo de enseñanza-aprendizaje de contenidos disciplinares para aprendices con competencias en desarrollo en dicha lengua (Navés y Muñoz, 2000). Este enfoque es considerado como potencialmente favorecedor de los procesos de aprendizaje de la lengua meta porque ofrece más cantidad de horas de contacto y mayor calidad de las interacciones en comparación con lo que ocurre habitualmente en las aulas de lengua extranjera.

Aunque la investigación disponible avala la eficacia de los programas AICLE, su puesta en práctica no está exenta de problemas. Uno de ellos es la inadecuada cualificación (científica, lingüística o didáctica) del docente AICLE, lo cual suele conllevar la trivialización de los contenidos y la inadecuación de la propuesta didáctica a los ritmos y características personales de los aprendices. Otro problema detectado es la ausencia o inadecuación de proyecto lingüístico de centro (véase el capítulo 3), uno de cuyos indicadores es la falta de colaboración entre los especialistas en L2 y los especialistas en contenidos. Por último, cabe estar en guardia sobre la utilización del AICLE como elemento segregador del alumnado entre diferentes centros y dentro de un mismo centro escolar. Así, no es infrecuente observar cómo el alumnado de origen migrante es excluido *por defecto* del programa AICLE del centro, porque se supone que participar en él constituye un esfuerzo añadido para el alumnado, ignorando el alto valor simbólico que se atribuye a este tipo de programas.

En este capítulo se presentan las líneas de la política lingüística europea que justifican los programas AICLE, se abordan y ejemplifican las cuestiones estrictamente didácticas y se ofrecen pautas para que el docente pueda discernir las actividades potencialmente generadoras de aprendizaje de aquellas que lo son en

menor grado. El capítulo concluye con una recapitulación en la cual se sintetizan las cuestiones más relevantes.

Conceptos clave

Andamiaje: pequeños ajustes que el docente introduce en la conversación para ayudar a los aprendices a comprender y formular aportaciones relevantes y así conseguir las metas de la actividad y coconstruir la conversación en la lengua meta.

Apoyos a la comprensión y la expresión: conjunto de adaptaciones incluidas en el diseño de las tareas que persiguen la comprensión de los conceptos meta o la producción por parte del alumnado de mensajes de contenido disciplinar.

Atención al contenido: secuencia conversacional cuyo foco principal es la apropiación por parte de los aprendices de un determinado concepto, habilidad o procedimiento disciplinar.

Atención al discurso y a la lengua: secuencia conversacional cuyo foco principal es la toma de conciencia (*awareness*) por los aprendices de una determinada característica lingüística o discursiva.

Lengua determinada por el contenido: formulaciones discursivas que resultan esenciales cuando se aborda un contenido disciplinar concreto. El concepto incluye, al menos, la terminología propia de la actividad, el género discursivo (informe de laboratorio, por ejemplo) y las formas lingüísticas imprescindibles para enunciar el contenido.

Moldeado y (re-)modelado de los enunciados: aceptación por parte del docente AICLE de aquellos enunciados de los alumnos que son correctos desde el punto de vista del contenido para retornarlos en forma de enunciado más exacto, completo o complejo. En ocasiones, el procedimiento consiste en dar pistas a los alumnos para que construyan interactivamente con el andamiaje del docente o de los compañeros un enunciado más adecuado.

Retos comunicativos: son aquellos causados específicamente por usos, construcciones o términos en la lengua meta que resultan opacos porque no guardan semejanza con sus equivalentes en lenguas próximas al aprendiz.

Retos cognitivos: son aquellos que resultan de la dificultad intrínseca del contenido abordado.

4.1. Dos lenguas extranjeras para el alumnado europeo

Dados los resultados poco satisfactorios en competencia comunicativa que obtienen los estudiantes de países europeos donde el contacto con la lengua extranjera

queda restringido a una asignatura de dos a cuatro horas semanales, la Comisión Europea (2002) promueve los programas AICLE como una estrategia de *uno más dos* encaminada a conseguir que *toda* la ciudadanía europea sea competente en, al menos, dos lenguas extranjeras, además de la(s) suya(s) propia(s) (véase el capítulo 1). La democratización de la educación plurilingüe exige la superación de enfoques elitistas y la adopción de estrategias mediante las cuales el aprendizaje de o en una lengua extranjera sea asequible a todo el alumnado. Para ello, estos programas deben:

1. Promover y valorar de forma explícita el mantenimiento y el desarrollo de las lenguas primeras del aprendiz. Esta característica incluye la adopción de estrategias que garanticen el aprendizaje por parte de los aprendices de la terminología propia del área en las lenguas primeras y excluye aquellos programas de colonización lingüística que, de forma explícita o velada, aspiran a la sustitución de unas lenguas por otras.
2. Organizar y desplegar un enfoque auténticamente integrado, con un doble foco de atención pedagógica: el aprendizaje del contenido curricular y el aprendizaje de la lengua que lo vehicula.
3. Procurar a los aprendices, sea cual sea su nivel de partida, toda la ayuda necesaria para comprender, discutir, construir y coconstruir la apropiación de mensajes de contenido académico en la lengua meta adoptada como vehicular.

Los programas AICLE comparten numerosas características con otros tipos de programas de cambio de lengua entre familia y centro docente. En ocasiones, estos enfoques se diferencian entre sí más por tradición terminológica que por los principios pedagógicos que los sustentan. Así el término *inmersión lingüística* se suele utilizar cuando la lengua vehicular es una lengua de minorías presente en el entorno social del centro escolar. Por ejemplo, la inmersión en catalán en Cataluña, en euskera en el País Vasco o en francés en Canadá. Así mismo, el término *content-teaching* se utiliza en EE. UU. para designar a los programas de acogida lingüística de alumnado no anglófono, generalmente de origen migrante.

Por último, los programas formativos ofrecidos en una lengua de uso internacional a personas adultas de diversas procedencias –denominados en inglés *English as a medium instruction* o EMI– se diferencian de los enfoques AICLE, AICLES y de inmersión lingüística en que la L2 es vehículo, pero no necesariamente objeto de aprendizaje. Un ejemplo podría ser un máster en ingeniería ofertado en inglés a alumnado internacional por una universidad española o italiana.

La toma de conciencia sobre la calidad de las interacciones que emergen en las aulas AICLE ha provocado que numerosos docentes de lengua extranjera planifiquen sus clases según criterios AICLE, es decir, partiendo de un contenido

cultural rico y potencialmente interesante, para después planificar tareas en las que se aprenden hechos, conceptos o estrategias relacionadas con la temática elegida, a la vez que se ofrecen apoyos para una mejor comprensión y expresión de los mensajes. Este enfoque de las clases de lengua extranjera “rico en contenidos” (Escobar Urmeneta, 2012) excluye el diseño de secuencias didácticas para abordar una forma lingüística concreta (tiempos del presente, por ejemplo) sin ningún contenido real y significativo. Por el mismo motivo, dicho enfoque también excluye la utilización de temáticas inicialmente relevantes, tales como “la lluvia ácida” o “la experimentación con animales”, cuando el tema se trivializa para proponer una práctica gramatical (la voz pasiva, por ejemplo) repetitiva y descontextualizada.

Con frecuencia se utiliza la dicotomía *AICLE-contenidos* (*content-driven CLIL*) en oposición a *AICLE-lengua* (*language-driven CLIL*) para distinguir los enfoques en que el AICLE se implementa en una clase de contenidos disciplinares (primer caso) de los enfoques “ricos en contenido”, en los cuales el AICLE se implementa en un aula de lengua extranjera. Cabe tener en cuenta que, en este último caso, los beneficios potenciales del aumento en horas de contacto con la lengua extranjera desaparecen, mientras la calidad *potencial* (véase el apartado 4.4) de las interacciones se mantiene.

4.2. Un día en el aula AICLE de secundaria

En los programas AICLE, la planificación se organiza en torno a la comprensión y la comunicación de mensajes con contenido curricular y la progresión del programa es conceptual. Para ello, docente y alumnado ponen en funcionamiento todos los recursos verbales y no verbales que tienen a su disposición. A fin de comprender algunos principios subyacentes a la didáctica de los programas AICLE, se presentan seis secuencias de una sesión de clase de un instituto que se denominará *Atlántida*. El proyecto lingüístico de dicho centro incluye tres materias AICLE que se planifican de forma coordinada: la tecnología, las matemáticas y el inglés. Los ejemplos que se muestran se han obtenido en la clase de tecnología.

4.2.1. Secuencia 1. El inicio de la sesión

Las mesas del aula de tecnología están organizadas en grupos de seis. Las herramientas de trabajo en sus vitrinas aparecen rotuladas con su nombre en español y en inglés. De las paredes del aula cuelgan carteles elaborados por los alumnos con frases en inglés, tales como “*What do you think about this?*”, “*Wow! This is interesting!*”, “*Could you, please, help me with this?*” o “*I’m not sure about this*”,

que el alumnado puede consultar para incrementar la cantidad y la calidad de sus interacciones en la lengua extranjera.

Fragmento 4.1.

Situación: los alumnos van entrando en el aula y dejan sus cosas en su mesa. La mayoría de ellos están fuera de los sitios asignados, charlando sobre sus cosas, cuando Tomás (TOM), el profesor de tecnología, entra en clase. Interacción entre el docente y dos alumnos: Sandra (SAN) e Iñaki (IÑK).

- 1 TOM: good morning Sandra\(.) what a nice sweater you’re wearing today\(.)
- 2 SAN: thank you\(.)
- 3 TOM: OH\(.) Iñaki\(.) what’s this bandage you’re wearing\(.)
- 4 IÑK: *ayer me caí y tuve que ir a urgencias\(.) esta tarde iré al traumatólogo\(.)*
- 5 TOM: oh dear\(.) I’m sorry to hear this\(.) but everything’s gonna be alright\(.) ok\(.)
- 6 IÑK: yes yes\(.) ok\(.)

El fragmento 4.1 (véase la simbología de transcripción en la introducción del volumen) muestra cómo el profesor saluda de manera informal a los estudiantes que va encontrando a su paso, ofreciéndoles así la oportunidad de participar en breves intercambios que ayudan, entre otras cosas, a mejorar las relaciones sociales. También pone cuidado en utilizar los nombres de pila para enviar un mensaje de personalización en la comunicación. Tomás se dirige al alumnado prácticamente siempre en inglés, pero acepta con naturalidad que los alumnos le respondan en español (turnos 3 a 5). En algunas ocasiones, este proceder anima al estudiante interpelado a cambiar al inglés sin que el profesor lo solicite expresamente (turno 6).

A continuación, tal y como se observa en el fragmento 4.2, se dirige a todo el grupo mediante una rutina de inicio de clase, repetida a diario, que tiene como objetivo captar la atención de las alumnas y situarlas en el contexto AICLE (turnos 7 a 9).

Fragmento 4.2.

Situación: interacción entre el docente (TOM) y el grupo-clase (ALS) y entre el docente y una alumna, Verónica (VER).

- 1 TOM: (proyectando la voz y paseando la mirada de lado a lado de la clase) CLASS CLASS CLASS\(.)
- 2 ALS: yes yes yes\(.)

- 3 TOM: (cambia de tono) good morning class\(.)
- 4 ALS: (coro poco sincronizado) good morning\(.)
- 5 TOM: everyone seated please\(.) (gesto con brazos y manos en sentido descendente; los alumnos se van sentando; las conversaciones bajan en intensidad) nice\(.) (sonrisa) thank you\(.)
- 6 VER: profe\(.) we need today el dossier de science\(.)
- 7 TOM: no\(.) Vero\(.) today we'll not be needing the science dossier\(.)

La rutina oficializa el comienzo de la sesión, aunque, como hemos visto en los turnos anteriores, las oportunidades de aprendizaje de la lengua meta empezaron con antelación. Una alumna formula una pregunta de procedimiento (turno 12) en un inglés incipiente pero eficaz. Este es un indicio de que la puesta en marcha del contexto AICLE está funcionando. El profesor responde aportando la información solicitada y aprovecha su turno para hacerlo mediante una oración completa. O sea, aprovecha un intercambio real para ofrecer una retroalimentación consistente en aceptar y moldear el enunciado de la alumna de forma conversacionalmente aceptable. Con este cuidado proceder, el docente consigue crear una secuencia conversacional, potencialmente generadora de aprendizaje de la lengua meta, a la vez que evita amenazar la imagen de la alumna y ponerla evidencia.

Seguidamente, Tomás, como es habitual, asigna de forma aleatoria los diferentes roles (*secretary*, *organizer*, *evaluator*, etc.) a los miembros de los grupos.

4.2.2. Secuencia 2. Presentación de objetivos

En la pizarra electrónica aparece proyectada una diapositiva donde se lee *Levers* y fotografías de diferentes tipos de palancas. En una nueva diapositiva, aparece destacada la palabra *GOALS*.

Fragmento 4.3.

Situación: el docente (TOM) se dirige al grupo clase.

- 1 TOM: esta semana vamos trabajar con palancas\(.) *levers*\(.) primero aprenderemos a hacer una palanca\(.) (diapositiva donde se lee: 1. *Learn to make a lever*) también aprenderemos cómo funcionan las palancas\(.) (diapositiva: 2. *How does a lever work?*) y por último empezaremos a pensar en un guión para filmar un tutorial sobre cómo hacer una palanca en casa\(.) y explicar su funcionamiento a niños de primaria\(.) (diapositiva: 3. *Let's make a tutorial on levers*) tenemos mucho trabajo que hacer\(. alguna pregunta\(.) good\(.) let's start\(.)

En el fragmento 4.3 se observa cómo Tomás presenta los objetivos de la semana utilizando la pizarra digital. Conocer los objetivos de aprendizaje sitúa al alumnado en un papel de agentes de su propio aprendizaje. Este trimestre ha decidido formularlos oralmente en español, mientras que los proyecta en inglés. En este estadio del curso el uso del español en actividades relacionadas con la fijación de objetivos y la coevaluación de la consecución de estos redundará en una participación de mayor calidad por parte de los alumnos, ya que entienden qué hacen y por qué. La planificación anual del centro prevé la utilización mayoritaria del inglés para comunicar y negociar los objetivos en el siguiente trimestre.

4.2.3. Secuencia 3. Más allá de la comprensión de las instrucciones

Tomás informa a la clase de que visionarán un vídeo breve para aprender a montar una balanza. La primera parte del vídeo presenta de forma eminentemente visual diferentes tipos de palancas y sus utilidades en la vida diaria. La segunda parte, da instrucciones sobre cómo montar un modelo de palanca: la balanza. Varias alumnas solicitan visionar el vídeo una segunda vez: lo han encontrado difícil de entender. En esta segunda ocasión, Tomás detiene la imagen a demanda para clarificar y complementar la explicación. Para ello utiliza un modelo de balanza preparado con antelación idéntico al que tendrán que montar las alumnas. La solitud de las alumnas denota una cultura de aula en la cual el profesor comparte parcialmente con ellos y ellas el proceso de toma de decisiones.

Mediante la utilización de un *tutorial* de los muchos disponibles en internet, el profesor ha evitado agotar a las alumnas (y a sí mismo) con una larga explicación magistral. Con ello, además, habitúa a las alumnas a diferentes variedades del inglés. Una vez concluida la segunda proyección, el profesor inicia una revisión de los pasos que se deben seguir.

Fragmento 4.4.

Situación: el docente (TOM) se dirige al grupo clase.

- 1 TOM: OK\(.) let's see if we all remember what we have to do\(.) first step\(.) what's the first thing we need to do\(.) do we need to glue the numbered squares on the piece of wood or do we need to cut out the numbered squares first\(.) Rosa\(.)

Dada la dificultad de obtener respuesta, Tomás formula y reformula su pregunta con diferentes estrategias (turno 1), haciendo la tarea del alumnado progre-

sivamente menos costosa y arriesgada. Entre cada pregunta y su reformulación hace una pausa para darles tiempo para comprender la pregunta y preparar su respuesta. Dado que, a pesar de las reformulaciones, ningún aprendiz ofrece una respuesta, Tomás interpela a Rosa, lo cual da lugar al fragmento 4.5.

Fragmento 4.5.

Situación: el docente (TOM) ha interpelado a Rosa (ROS), una alumna.

- | | |
|---|---|
| 1 | ROS: cut the squares\(.) |
| 2 | TOM: thank you Rosa\(.) first\(.) we cut out the numbered squares\(.) (escribiendo en la pizarra) right\(.) OK\(.) what do we do next/(...) |

Rosa responde (turno 1) y el profesor acepta el contenido de su respuesta, retorna a la clase el enunciado de la alumna, reformulado en una versión completa, y lo escribe en la pizarra para una futura referencia. El profesor continúa obteniendo la información de los alumnos, hasta que todos los pasos aparecen escritos en la pizarra.

4.2.4. Secuencia 4. Organización descentralizada del trabajo

El profesor llama a los secretarios, que distribuyen el material de la actividad entre sus grupos. Cada conjunto está preparado para dos estudiantes e incluye el material de construcción (esquema de construcción de la balanza, cartulina, plantilla, panel de marquetería, etc.) y un tarjetón guía en el cual se detallan instrucciones para realizar diversas pesadas, así como preguntas y textos incompletos destinados a guiar a los estudiantes para inducir la ecuación que explica las pesadas.

4.2.5. Secuencia 5. Trabajo en tandems y andamiaje personalizado

Los organizadores disponen el material en el centro de la mesa. Los estudiantes comienzan a elaborar sus palancas trabajando en tándem. Mientras, el profesor circula por los grupos, haciéndose accesible al alumnado. Una vez que se ha asegurado de que todas las parejas trabajan con comodidad, comienza una segunda ronda de visita a los grupos, en la cual invita a los tandems de estudiantes a familiarizarse con los contenidos del tarjetón guía con la finalidad de acompañarlos en el inicio de una ruta que les hará progresar desde ser capaces de utilizar la balanza

como objeto físico, a conceptualizar la noción de *palanca*. Para ello los guía verbalmente (en inglés) y no verbalmente (gestualidad y simbología matemática). Los alumnos se orientan hacia el material a la vez que escuchan con gran atención la explicación personalizada del docente. Mientras, Tomás pone cuidado en que no se le escape la solución: prefiere que sus alumnos disfruten del placer del “descubrimiento”.

4.2.6. Secuencia 6. Evaluación compartida

Tal como viene haciendo desde principio de curso, antes de que concluya la clase el profesor inicia las rutinas de cierre. Primero proyecta una diapositiva donde se leen las dos actividades principales de la clase de hoy e invita al alumnado a completar un informe de progreso en su libreta respondiendo a las cuatro preguntas habituales: “What did I do today?”, “What did I learn today?”, “What was hard?”, “What did I like best?”. Esta práctica recurrente hace que algunos estudiantes completen la actividad con celeridad. Una alumna levanta la mano ofreciéndose a leer su informe. El profesor acepta. Después designa a Manuela, que está en un punto intermedio de su informe, y utiliza su turno de retroalimentación para ayudarla con la construcción de una oración en la que se ha atascado. Los evaluadores de cada grupo completan una ficha de evaluación sobre el trabajo del grupo donde, entre otras cosas, dejan constancia del nivel de colaboración entre los miembros del grupo, o del esfuerzo que han hecho para hablar en inglés siempre que ha sido posible.

4.2.7. Secuencia 7. Tareas para el día siguiente

El profesor proyecta una nueva diapositiva con las tareas para el día siguiente: es obligatorio acabar el informe (individual), que debe ser enviado al aula Moodle de la clase, y la balanza (en tándem), que debe ser presentada el próximo día. De forma voluntaria, los alumnos pueden intentar completar actividades de la guía, que estará disponible en el aula Moodle. Por último, con la ayuda de un icono novedoso y divertido, les recuerda que deben dejar el material en orden. Los organizadores se ocupan de que así sea. Suena la campana.

Actividades

- ✓ En el apartado anterior se ha presentado una clase en el aula de AICLE-contenidos (tecnología). Al acabar la clase, el profesor observa que la mayoría de los tandems se encuentran todavía en un estadio muy inci-

piente de la elaboración de sus balanzas. Piensa que la clase podría haber sido más ágil si en clases previas de inglés se hubiera avanzado parte del trabajo. Por ello, quiere sugerirle a la profesora de inglés que en las clases siguientes se dedique a facilitar algunas de las tareas que ha anunciado para el futuro inmediato.

Discutir las siguientes preguntas: ¿lleva razón el profesor de tecnología? ¿Por qué?, ¿por qué no? ¿Qué tipo de actividades podrían haber encajado en una clase de inglés previa?, ¿y en una futura? ¿De qué forma pueden abordarse estas actividades en el aula de lengua para maximizar las oportunidades de aprendizaje de la lengua extranjera también en la clase de tecnología? ¿Qué inconvenientes tiene esta forma de planificación en tándem?, ¿y qué ventajas?

- ✓ Supongamos que un centro no se dispone de un programa AICLE, pero el profesorado de lengua extranjera considera que los principios pedagógicos subyacentes a las prácticas AICLE son valiosos y aplicables a las aulas de lengua extranjera. Bajo esta premisa, revisar la sesión AICLE presentada en el apartado 4.2. y proponer las modificaciones oportunas para adaptar la sesión a un contexto de aula de lengua extranjera *rica en contenidos*.

4.3. Guía de planificación en y para las aulas AICLE

El profesorado de cualquier área curricular realiza numerosos ajustes pedagógicos para presentar los contenidos disciplinares de forma que puedan ser comprendidos, integrados y finalmente utilizados por el alumnado. En las aulas AICLE, además, se precisa de una cuidada planificación lingüística que evolucione en paralelo a la planificación disciplinar. A continuación se presenta una breve guía de planificación de *secuencias didácticas* (SD) que incide en esta segunda cuestión. Esta guía de planificación se organiza en epígrafes numerados correlativamente; sin embargo, la mejor forma de planificar es cíclica: la planificación de estadios posteriores implica la revisión de los redactados anteriormente y viceversa.

4.3.1. Determinación de los objetivos de la secuencia

Los objetivos que trazamos para una SD nos guían en la selección y priorización de contenidos y en el diseño de las actividades y de los procedimientos de evaluación. Estos se seleccionan entre los objetivos de aprendizaje que establece el currículo para la materia curricular y para la asignatura de lengua extranjera. Una vez seleccionados, los objetivos disciplinares se reformulan para adecuarlos al contexto AICLE. Para reescribir los objetivos disciplinares es conveniente

utilizar verbos u otros términos de tipo discursivo como los que aparecen en el cuadro 4.1.

Cuadro 4.1. Terminología para redactar objetivos AICLE

<i>Algunos verbos discursivos utilizados en la planificación AICLE</i>
Anotar; anunciar; argumentar; comparar; comunicar oralmente; concluir; contar; conversar; debatir; definir; deletrear; describir; discutir; escribir; escuchar; etiquetar; evaluar; explicar; expresar acuerdo o desacuerdo; informar; justificar; leer; llegar a acuerdos; narrar; nombrar; opinar; pedir/tomar/ceder la palabra; persuadir; preguntar; presentar oralmente; pronunciar; recomendar; redactar; reescribir; responder; resumir oralmente
<i>Algunos términos y locuciones útiles en la planificación AICLE</i>
Anuncio publicitario; aviso; cómic; diálogo; blog; conversación exploratoria; críticamente; correo electrónico; de forma apropiada; en voz alta; entrada de enciclopedia; explicación científica; guion; informe de (laboratorio, etc.); lluvia de ideas; mensaje de texto; nota de voz; oralmente; página web; por escrito; propaganda política; reclamación; relato; reportaje; transcripción; valoración

Posteriormente conviene comprobar que los objetivos propuestos son equilibrados. En un aula AICLE-contenidos siempre debe identificarse –al menos– un objetivo de comunicación y en un aula AICLE-lengua siempre debe identificarse –al menos– un objetivo disciplinar. El adjetivo *equilibrados* también significa que deben reflejar actividades de interacción oral y escrita, de comprensión y expresión orales y de comprensión y expresión escritas.

El cuadro 4.2 presenta algunos ejemplos de objetivos disciplinares con su correspondiente reescritura para un aula AICLE. En ellos se observa que los objetivos acarrean el desarrollo de competencias científicas y discursivas.

Cuadro 4.2. Ejemplos de objetivos disciplinares reformulados para un aula AICLE en forma de competencias que desarrollar

<i>Objetivo en su formulación original</i>	<i>Objetivo reformulado para aula AICLE</i>
1. Observar una flor hermafrodita recogida por el aprendiz y reconocer sus partes utilizando un boceto rotulado como fuente de información	1. Observar, dibujar, nombrar y etiquetar los órganos de una flor natural hermafrodita recogida por el aprendiz utilizando un boceto rotulado como fuente de información

- | | |
|--|--|
| 2. Identificar los órganos responsables de la reproducción de la flor y formular hipótesis sobre la relación entre forma y función | 2. Conversar para compartir informaciones sobre los órganos responsables de la reproducción de la flor y, conjuntamente, formular y anotar hipótesis sobre la relación entre forma y función |
| 3. Entender la relación que existe entre forma y función de los órganos de la flor | 3. Redactar un texto explicativo-científico que describa las partes de la flor y explique la relación que hay entre forma y función de los órganos florales |
| 4. Comprender qué es una flor y conocer la importancia de las flores para la preservación de las plantas | 4. Definir qué es una flor y justificar la importancia de las flores para la preservación de las plantas |

Por último, y dado que un aula AICLE inclusiva aspira al éxito educativo del 100% del alumnado, el docente debe asegurarse de que los objetivos son realistas y alcanzables por el total de estudiantes que forman la clase. Esto no significa que se deban rebajar las expectativas para todos, sino que los objetivos deben ser graduables y, en ocasiones, adaptados a aprendices y grupos de aprendices con perfiles y necesidades educativas diferenciadas.

Actividades

- ✓ Clasificar los verbos discursivos del cuadro 4.1 según correspondan a actividades de a) interacción oral o escrita, b) producción oral, c) producción escrita o d) más de una categoría.
- ✓ Siguiendo los criterios del apartado anterior, discutir las siguientes cuestiones: ¿Son equilibrados los objetivos de la SD sobre la flor propuestos en el cuadro 4.2? ¿Qué recomendaciones se haría a la profesora de la asignatura para conseguir una propuesta más equilibrada?

4.3.2. Identificación de los criterios de evaluación

En la mayoría de manuales en que se orienta al profesorado sobre la planificación de actividades, el apartado de evaluación aparece en último lugar, dando así a entender que es el que se aborda en último término. Esto no es y no debe ser así, dado que la evaluación consiste, en gran parte, en determinar en qué grado se han logrado los objetivos propuestos. Por este motivo, objetivos y criterios de evaluación deben diseñarse de forma conjunta.

Tomando los objetivos como punto de partida, se elabora un listado de criterios que concretan dichos objetivos en conductas observables y definibles mediante descriptores graduables. La redacción de los criterios de evaluación para el aula AICLE debe incorporar tanto criterios de evaluación referidos al contenido disciplinar como a la competencia comunicativa, de forma tan integrada como sea posible. La utilización de verbos u otros términos discursivos apuntada en el apartado anterior facilita enormemente esta tarea. En cualquier caso, como en todo tipo de planificación didáctica, el docente debe asegurarse de que los criterios de evaluación son completamente congruentes con los objetivos programados.

Cuadro 4.3. De los objetivos a los criterios de evaluación

Objetivo AICLE	Criterios de evaluación derivados
1. Observar, dibujar, nombrar y etiquetar los órganos de una flor natural hermafrodita recogida por el aprendiz utilizando un boceto rotulado como fuente de información	El aprendiz: 1. Incluye en el dibujo todos los elementos relevantes de la flor 2. Etiqueta correctamente los órganos de la flor 3. Nombra oralmente (con o sin apoyo escrito) todos los órganos estudiados. Pronuncia de forma comprensible la terminología empleada 4. Entrega del dibujo rotulado de manera apropiada en tiempo y forma
2. Conversar para compartir informaciones sobre los órganos responsables de la reproducción de la flor y, conjuntamente, formular y anotar hipótesis sobre la relación entre forma y función	El aprendiz: 1. Toma y cede su turno de palabra de forma apropiada 2. Explica de forma inteligible a los compañeros de equipo todas las informaciones relevantes sobre el tipo de flor asignada 3. Contribuye a resolver los problemas de comprensión y expresión de los conceptos que surgen durante la tarea mediante demandas u ofrecimiento de aclaraciones 4. Reconoce explícitamente la valía de las aportaciones de los compañeros
3. Redactar un texto explicativo-científico que describa las partes de la flor y explique la relación que hay entre forma y función de los órganos florales	1. El texto cumple con todas las formalidades (título, autoría y fecha, extensión, tipografía) 2. La descripción de los órganos de la flor sigue un procedimiento ordenado, de fuera a dentro

3. La descripción utiliza la terminología precisa y la forma de expresarse propia de la botánica
4. La descripción de cada órgano relaciona forma y función del órgano correspondiente
5. El texto resultante está organizado en párrafos y es legible e informativo
La ortografía del texto ha sido revisada mediante un corrector automático

Resulta verdaderamente complicado, y seguramente estéril, intentar redactar objetivos y criterios de evaluación sin considerar de forma simultánea el tipo de tareas que contribuirán a la consecución de dichos objetivos y que podrán aportar datos para la evaluación. Así, para el objetivo 1 del cuadro 4.3, la concreción del objetivo “observar” en un producto (dibujo) aporta datos necesarios para evaluar si una alumna conoce o no las partes de la flor. Así mismo, los criterios correspondientes al objetivo 2 se han redactado después de haber tomado la decisión de llevar a cabo una actividad cooperativa de grupos de expertos-grupos base (véase el funcionamiento de este tipo de tareas en un aula AICLE en Escobar Urmeneta y Nussbaum, 2008).

Actividad

- ✓ El cuadro 4.3 presenta una propuesta de criterios de evaluación referidos a objetivos presentados anteriormente. Señalar cuáles de los criterios propuestos se refieren principal o exclusivamente a aspectos de contenido, cuáles a lengua y cuáles aspiran a evaluar de forma integrada contenido y lengua.

4.3.3. Selección de contenidos disciplinares

Para una profesora de contenidos, esta fase no se diferencia apenas de la planificación de una secuencia didáctica estándar. Un criterio diferencial entre ambos contextos que cabe tener en cuenta es la relevancia o la conexión internacional de los contenidos seleccionados o de las tareas propuestas. Aunque cualquier contenido o tarea puede ser observado desde una perspectiva internacional y abordado en cualquier lengua, algunos contenidos son más propicios que otros para ser abordados en una lengua extranjera. Así, en un aula AICLE tiene más sentido

abordar el significado astronómico, cultural y religioso del solsticio de diciembre en diferentes culturas y hemisferios que centrarse exclusivamente en las tradiciones locales.

Así mismo, si la secuencia didáctica sobre problemas medioambientales del barrio concluye con la redacción de una carta a la *Agence européenne pour l'environnement/European Environment Agency/Europäische Umweltagentur*, la utilización de la lengua extranjera queda mejor justificada que si la carta se dirige al concejal del distrito.

Actividad

- ✓ Observar el siguiente listado de contenidos y responder a las preguntas que se plantean a continuación:

La célula; la política exterior de Estados Unidos durante el último siglo; la lluvia ácida; la experimentación con animales; la música barroca; el Jazz; el cancionero popular castellano; los impresionistas; el modernismo; la génesis de la Unión Europea; la colonización de África; la alimentación saludable; el desarrollo industrial de la comarca; las campañas napoleónicas; el funcionamiento de las instituciones de la comunidad autónoma; la influencia romana en España; el tratado de los Pirineos; el ADN; el feudalismo; la guerra de las Malvinas.

¿Qué contenidos se abordarían de forma preferente en español y cuáles en una lengua extranjera? ¿Para qué contenidos se considera que la lengua vehicular es indiferente? ¿Para qué contenidos se considera que la lengua vehicular es relevante?

4.3.4. Identificación de los recursos lingüísticos o lengua determinada por el contenido

Es evidente que la elección de los contenidos disciplinares implica la necesidad de abordar un tipo de recursos lingüístico-discursivos concretos, que vienen determinados por el contenido y sin los cuales este no se puede afrontar. Cuando se menciona la *lengua determinada por el contenido*, lo primero que suele venir a la mente del especialista en ciencias, música, matemáticas, etc. es la terminología, y a la del especialista en lengua extranjera, la morfosintaxis. Prever los retos comunicativos que terminología y morfosintaxis plantearán al alumnado es indispensable, pero insuficiente. A continuación se presentan, de forma no exhaustiva, diversas maneras de entender y clasificar aquellas cuestiones lingüísticas que pueden cons-

tituir una amenaza o una oportunidad para el aprendizaje integrado. Esta clasificación, encaminada a la acción, puede contribuir a conceptualizar y abordar la planificación lingüística de manera menos restrictiva y más eficaz. No siempre es necesario, ni tan solo conveniente, saturar la planificación introduciendo con calzador ítems correspondientes a todas o la mayoría de las categorías que se presentan en este apartado, ya que la planificación nunca debe ser exhaustiva, sino que debe centrarse en determinar las prioridades pedagógicas. En cualquier caso, durante un curso escolar es de esperar que, de una u otra forma, todas las categorías aquí reseñadas hayan sido abordadas. Una planificación trimestral, que solo tiene en cuenta las dificultades de comprensión de la terminología y que olvida ofrecer una guía, por ejemplo, sobre cómo construir un informe de laboratorio, o cómo expresar desacuerdo de forma adecuada en un debate, es una planificación insuficiente.

- a) *Actividades de lengua.* El *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER, 2002) clasifica las actividades que realizan los usuarios de las lenguas en tres grandes categorías: recepción, producción e interacción (véase el capítulo 8). Al planificar, el docente AICLE debe ser consciente de qué recursos lingüísticos necesitarán sus alumnas comprender en una explicación de clase o en la lectura del libro de texto; qué recursos lingüísticos van a necesitar producir en una presentación oral o en un trabajo escrito y cuáles precisarán para llevar a término actividades en tándem o en pequeño grupo. En general, el rango y la dificultad de la lengua que los estudiantes necesitan comprender es superior a aquella que precisan producir.
- b) *Género discursivo o tipologías textuales.* Nos referimos al tipo de texto conversacional, oral o escrito que esperamos que los aprendices comprendan o generen. Algunos ejemplos de géneros escolares utilizados en aulas AICLE son la explicación académica, las instrucciones de uso de un equipamiento, el debate escolar, el informe de laboratorio, la definición, la conversación exploratoria, la narrativa o la argumentación. Cada género tiene sus propias reglas de funcionamiento. Algunos aprendices son capaces de captar intuitivamente las características específicas de cada tipo de texto, pero muchos no, y por ello es preciso focalizar su atención en las características formales de los textos de manera que mejoren su comprensión y faciliten su producción.
- c) *Ítems de lengua indispensables.* Bajo esta denominación genérica incluimos cinco formas de categorizar las palabras y expresiones que se precisan en un aula AICLE:
 1. *La terminología específica.* Abarca el léxico y los grupos de palabras que funcionan como unidades de sentido, frases comunes y conven-

- ciones lingüísticas que resultan indispensables para abordar un tema determinado. Veamos ejemplos tomados de varias áreas de conocimiento: accidente geográfico, acuarela, biodiversidad, cadena trófica, compás de dos tiempos, fenotipo, metros por segundo, punto de apoyo o rima consonante.
2. *El lenguaje académico-escolar de uso general.* Incluye léxico, frases comunes y convenciones lingüísticas propias de los géneros escolares, que son transversales a temas y áreas de conocimiento. Muchas de estas expresiones tienen su equivalente en el lenguaje de la calle. Así, en el lenguaje coloquial se tiende a decir “me parece que”, mientras que en un registro académico-formal es preferible la forma “en mi opinión”. Incluiremos en esta categoría elementos tan diversos como los verbos y nombres referidos a acciones que no son propios de una única área de conocimiento (*clasificación, requerir, desencadenar, proceso, causar, fue la causa de que...*); los conectores discursivos (*por lo tanto, sin embargo, debido a*); los marcadores de la organización del discurso (*en primer lugar, para concluir, ¿alguna pregunta?, gracias por su atención*) y otro tipo de locuciones de difícil clasificación (*en mi opinión, es conveniente, es condición necesaria pero no suficiente*). Tal como sucede con los géneros discursivos, existen estudiantes que parecen absorber y ser luego capaces de utilizar este tipo de lenguaje académico sin dificultad. Para muchos, en cambio, constituyen una verdadera “lengua extranjera” en sí misma y, por lo tanto, precisan de enseñanza específica.
 3. *Las formas gramaticales determinadas por el tema y la tipología textual.* Con frecuencia, un género discursivo determina la preeminencia de una forma gramatical determinada. Así, las instrucciones suelen requerir imperativos; la descripción de un paisaje precisa de tiempos de presente; un informe de laboratorio requiere la utilización de pasados y el establecimiento de una hipótesis se formula en condicional. En el aula AICLE la atención se focaliza prioritariamente en las formas relevantes para un tema y en un texto específico. En una descripción de un paisaje en inglés, por ejemplo, se focalizarían las terceras personas del singular y plural de los verbos, sin necesidad de revisar el paradigma completo del presente simple.
 4. *La lengua necesaria para la gestión de la tarea.* La gestión de una tarea escolar entre dos o más coparticipantes exige un tipo de lengua que depende estrechamente de la tipología de dicha tarea. Si los estudiantes están trabajando en tándem utilizando internet, necesitarán utilizar la terminología común al uso de ordenadores: *click here, scroll down*, etc. Si, en cambio, la tarea consiste en ordenar un conjunto de

tarjetas para obtener un texto coherente sobre los volcanes, entre otras cosas, probablemente se necesitará decir: *esta va aquí porque, creo que esta es la segunda, etc.* Y si la tarea consiste en fabricar una balanza, es probable que las alumnas necesiten decir: *pásame la sierra o ten cuidado.* El trabajo en equipo también requiere de expresiones como *¿qué tenemos que hacer?* o *¿esto cómo se hace?* Un análisis de necesidades afinado de este tipo de lengua y su presentación y práctica en el aula contribuyen enormemente a incrementar la cantidad y la calidad del uso de la lengua meta en el trabajo en grupos.

5. *Las estrategias interactivas.* Posibilitan la conversación y facilitan las relaciones interpersonales, la colaboración y la comunicación intercultural. El trabajo colaborativo y otras formas de promover la interacción de calidad entre aprendices se abordan a menudo desde la perspectiva de las actitudes o de la motivación. Lo cierto es que la colaboración o las relaciones personales de calidad se construyen a través del lenguaje verbal y también del lenguaje no verbal. Por ello es importante llamar la atención de los aprendices sobre las formas verbales y no verbales apropiadas para tratarse con respeto (*por favor, gracias*); solicitar, tomar o ceder el turno (*ahora me toca a mí*); reparar de forma socialmente aceptable un enunciado emitido por un compañero; mostrar interés por lo que piensan los demás (*¿y tú qué opinas?, ¡qué interesante!*); proponer ideas (*¿por qué no hacemos...?*); solicitar una justificación (*¿y esto por qué lo dices?*); expresar acuerdo (*gesto de asentimiento*) o desacuerdo (*¿y si en lugar de eso hiciéramos...?*); iniciar una secuencia destinada a resolver discrepancias o pequeños conflictos (*vamos a ver...*); compartir los pequeños éxitos (*¡somos un buen equipo!*); o darse ánimos cuando las cosas no van del todo bien (*la próxima vez nos saldrá mejor*).

4.4. Selección, diseño y secuenciación de tareas de aprendizaje: introducción de ajustes y apoyos

Según Mohan (1986),

Una lengua es un sistema que relaciona aquello de lo que se habla (contenido) y el medio utilizado para hablar de ello (expresión). En el aprendizaje de contenidos disciplinares descuidamos el papel que la lengua desempeña como mediadora del aprendizaje. En el aprendizaje de la lengua, descuidamos el hecho de que hay un contenido por comunicar (traducción de la autora).

El doble foco de la enseñanza AICLE exige que las actividades y los materiales de enseñanza-aprendizaje superen la dicotomía entre procedimientos para la enseñanza de la lengua y procedimientos para la enseñanza de contenidos curriculares señalada por Mohan. En efecto, actividades y materiales deben aspirar a promover un pensamiento crítico de alto valor cognitivo y, simultáneamente, ofrecer oportunidades reales de comunicación. Sin embargo, aspirar de forma simultánea a que los aprendices logren altos retos cognitivos y comunicativos puede crear un estrés contraproducente tanto en el docente como en el alumnado.

La matriz de la figura 4.1 ayuda a comprender cómo se puede compensar la dificultad de las tareas graduando los retos cognitivos y comunicativos.

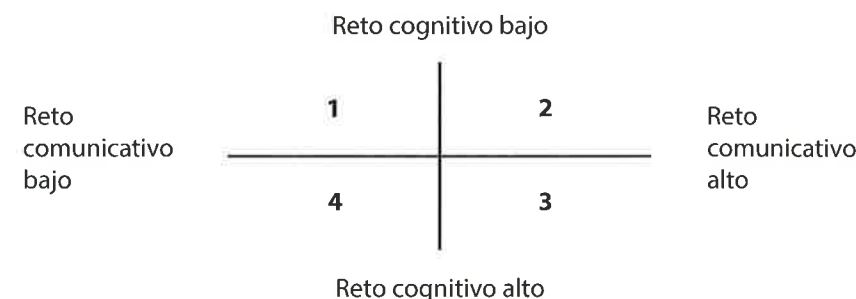


Figura 4.1. Matriz de retos cognitivos y comunicativos.

Fuente: Coyle, 2002, basada en Cummins, 1984.

En la bibliografía tradicional se indica que el ámbito de actuación preferente en el aula AICLE se sitúa en los cuadrantes 2 y 4 y que las actividades que encajan en el cuadrante 1 tienen poco sentido en cualquier tipo de aula, AICLE o no. Abordar los retos comunicativos (cuadrantes 2 y 3) requiere con frecuencia despertar la atención de los estudiantes sobre determinadas características lingüísticas o discursivas de los textos que se proponen. Invitar a los aprendices a descubrirlas probablemente les ayudará a familiarizarse con los recursos que la lengua extranjera pone a su alcance y comenzar a tomar control sobre ellos. La figura 4.2 ilustra una actividad de toma de conciencia sobre la lengua insertada en una secuencia en la cual la actividad que la precede es una explicación de la profesora centrada casi exclusivamente en el contenido (actividad de recepción) y la que le sigue es la redacción de un texto sobre las selvas tropicales (actividad de producción).

RAINFOREST DETECTIVES

1. Look at the words in the box below. They are all in different colours according to a code. Can you break the code? Time: 3'

YELLOW means

GREEN means

means

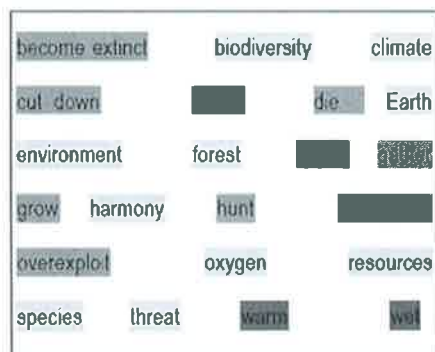


Figura 4.2. Ejemplo de tarea para promover la atención a la lengua.

Fuente: <http://grupsderecerca.uab.cat/led>.

4.4.1. Tareas que funcionan en el aula AICLE o las múltiples utilidades de una bola de papel

- **Encestar una buena pregunta.** Formular una buena pregunta es una habilidad esencial no solo de la persona científica, sino del ciudadano crítico y responsable y, por ello, aprender a generarlas forma parte de los objetivos de algunas áreas curriculares, como por ejemplo las ciencias (Márquez *et al.*, 2004). Por ello es frecuente que una secuencia didáctica de ciencias comience con una lluvia de preguntas formuladas por los aprendices y que posteriormente se discutan para reconvertirlas en preguntas “científicas”. A este altísimo reto cognitivo, en el aula AICLE se le superpone el reto comunicativo que conlleva la utilización de la lengua extranjera en su formulación. Un procedimiento para afrontar este reto podría ser el siguiente: se pide a las alumnas que escriban su pregunta en una hoja de papel de tamaño DIN A4, invitándoles a que lo hagan en la lengua meta. Si no recuerdan una o más palabras, pueden escribirlas en español. A continuación, se les pide que hagan una bola con el papel y que se sitúen en

círculo en torno a un cesto. A la voz de “¡ya!”, todas lanzan su bola procurando encestarla. La profesora (o también las mismas alumnas) recoge las bolas, selecciona las preguntas que pueden dar más juego –incluyendo alguna de las estudiantes que raramente se autoseleccionan para participar en las discusiones de aula–, corrige los probables errores de lengua o las traduce y, por último, las presenta a discusión para estudiar y reformular su contenido.

- **Formular y comprobar hipótesis.** Ayudados por imágenes fijas que se proyectan en la pizarra digital, se propone a la clase el siguiente experimento mental: si lanzamos desde una altura dos hojas de papel exactamente iguales, ¿cuál llegará antes al suelo? ¿por qué? Y si arrugamos en forma de bola una de las hojas, dejamos la otra igual y repetimos el experimento, ¿cuál llegará antes al suelo? ¿por qué? Una vez formuladas las preguntas, se deja un tiempo para que los grupos de alumnos discutan sobre el problema (probablemente en español o mezclando español e inglés). Seguidamente, se pide que redacten sus conclusiones. Como apoyo, se proyectan en la pizarra las opciones de la figura 4.3.

Escoge y copia en tu libreta la mejor opción y completa el texto.

Experimento 1

- Si desde una altura de 2 metros lanzamos dos hojas de papel exactamente iguales, las dos llegarán al suelo aproximadamente al mismo tiempo porque...
- Si desde una altura de 2 metros lanzamos dos hojas de papel exactamente iguales, una de ellas llegará al suelo unos segundos antes porque...

Experimento 2

- Si desde una altura de 2 metros lanzamos una hoja de papel estirada y una hoja de papel exactamente igual pero arrugada, las dos llegarán al suelo aproximadamente al mismo tiempo porque...
- Si desde una altura de 2 metros lanzamos una hoja de papel estirada y una hoja de papel exactamente igual pero arrugada, la hoja estirada llegará al suelo unos segundos antes porque...
- Si desde una altura de 2 metros lanzamos una hoja de papel estirada y una hoja de papel exactamente igual pero arrugada, la hoja arrugada llegará al suelo unos segundos antes porque...

Figura 4.3. Material de apoyo.

Los alumnos escogen, copian y completan las dos hipótesis que consideran correctas. El profesor solicita a varios grupos elegidos al azar que comuniquen sus hipótesis a la clase. Por último, se procede a comprobar la hipótesis: con la ayuda de una escalera o tarima segura se invita a dos o tres grupos a realizar el experimento. Dado que las hipótesis formuladas por algunos alumnos no se suelen cumplir, el experimento es un buen punto de partida para explorar los conceptos de gravedad, rozamiento y resistencia al aire y caída en el vacío.

- *Una simulación.* Esta tercera actividad es una simulación diseñada para que los estudiantes comprendan el problema de la inequidad social. Se pide a los estudiantes que escriban su nombre con letra clara en una hoja de papel DIN A4, y que la arruguen hasta formar una bola. Colocamos un cesto junto a la pizarra y anunciamos que, sin moverse de sus sillas, a la voz de “¡ya!” deberán lanzar las bolas e intentar encestarlas. Todos los estudiantes que logren encestar obtendrán un sobresaliente. Aquellos que no acierten el tiro, habrán suspendido la práctica, lo cual probablemente comportará la satisfacción de los que se sientan cerca de la cesta, y las protestas y solicitud de cambio de criterio de los estudiantes sentados al fondo de la clase. Este es el punto de partida para una discusión donde se exploran conceptos como el privilegio, los movimientos proequidad y la movilidad social.

4.4.2. Estrategias docentes

Con la finalidad de generar criterios que puedan contribuir a la selección y adaptación de actividades para el aula AICLE, se revisan ahora algunas de las estrategias docentes que configuran las actividades que se han presentado a lo largo del capítulo.

- *El objetivo de hoy es.* Compartir con el alumnado los *objetivos* de la SD y promover la *auto- y coevaluación* fomenta la autonomía del aprendiz (*aprender a aprender*) y su sentido crítico.
- *Dibuja la flor.* La *actividad manual*, como el dibujo, la construcción de modelos, máquinas u otros objetos, así como los experimentos de laboratorio, son un excelente comienzo sobre el que construir progresivamente saberes de un mayor nivel de abstracción.
- *Apruebas si encestas.* Los *juegos de rol*, las *simulaciones* y otras actividades experienciales en las que se recrean problemas sociales, artísticos, matemáticos o científicos (véase un ejemplo de simulación sobre la propagación del sonido en Eixarch, 2014) permiten a los estudiantes experimentar la realidad desde una perspectiva diferente.

- *Todos preguntan.* Las actividades que garantizan que todos los estudiantes tengan oportunidad de participar verbalmente y de consultar sus dudas sin poner su imagen en peligro son altamente recomendadas (véanse ejemplos de actividades de este tipo en Echeverría *et al.* 2010).
- *Cuerpo, mente y voz trabajando a una.* Todas las actividades anteriores suelen exigir movimiento por parte de los alumnos dentro o fuera del aula, es decir, participación no solo intelectual y verbal, sino también *corporal*, estimulante del aprendizaje en todos los casos, y especialmente adecuada para el alumnado de perfil menos escolástico.
- *Detectives.* Invitar a las alumnas a descubrir las reglas de funcionamiento de la lengua y de los usos lingüísticos contribuye a optimizar las oportunidades de aprendizaje de la L2.

Los retos comunicativos que se plantean en las aulas AICLE hacen que la utilización de estas y otras estrategias docentes innovadoras sea ineludible. De hecho, se ha comprobado que la utilización de actividades innovadoras se manifiesta incluso entre el profesorado que en sus clases habituales recurre a planteamientos pedagógicos más bien tradicionales. La interpretación de este hecho es que la aguda percepción por parte del profesorado de los retos comunicativos específicos del contexto AICLE provoca una revisión profunda de los propios planteamientos pedagógicos –qué se enseña y cómo se enseña y evalúa– y una evolución manifiesta de las estrategias docentes que se despliegan hacia planteamientos más centrados en el aprendizaje (Escobar Urmeneta, 2009).

Actividad

- ✓ Revisar libros de texto, portales de internet, manuales de didáctica de diferentes áreas curriculares y de lenguas extranjeras y localizar actividades que se puedan explotar desde una doble vertiente: aprendizaje de la lengua y aprendizaje del contenido. Aquí se ofrecen algunos ejemplos que se pueden utilizar como guía de búsqueda:
 - Actividades para fijar la atención, encontrar diferencias, descubrir regularidades o resolver e inventar problemas de diferentes tipos: de razonamiento, de relaciones sociales, aritméticos, geométricos, etc.
 - Actividades de comunicación mediada por ordenador con los mismos compañeros de clase o con estudiantes de otra ciudad o país.
 - Actividades de lectura acompañadas de tareas guiadas para organizar la información de forma visual (véase Dale y Tanner, 2012).
 - Juegos clásicos para desarrollar la competencia interactiva: crucigramas orales, versiones del Tabú o del Quién es quién jugados con terminología, conceptos o personajes relevantes.

- Resolución o creación de pasatiempos que ayudan a la fijación de conceptos, palabras y patrones lingüísticos, tales como crucigramas, sopas de letras, jeroglíficos, dominós, la Oca u otros juegos de mesa.
- Actividades que generan altos niveles de atención a la lengua y al discurso, como el *dictogloss* (Swain, 1995), o pedir al alumnado, después de visionar un vídeo, que completen o corrijan un texto.

4.5. Determinar si una actividad es buena

La mejor de las planificaciones es aquella que consigue que en el aula AICLE emerja una interacción de calidad, generadora de un doble aprendizaje curricular y lingüístico. Las actividades sugeridas en el apartado anterior lo son solo en potencia. Para confirmarlo, necesitamos aplicar la “prueba del nueve” del aula AICLE: poner en práctica la actividad que deseamos evaluar, grabar en vídeo la ejecución de esta y visionar la grabación con sentido crítico. Este ejercicio, no fácil de llevar a cabo, aporta una gran cantidad de información al docente y le ayuda a mejorar porque le ayuda a comprender cuál es el resultado de sus acciones.

A continuación se presenta una versión algo simplificada de dos fragmentos procedentes de dos aulas de ciencias de centros educativos de características similares, en las que se lleva a cabo la corrección de una actividad de *true-false* asignada previamente como deberes (Escobar Urmeneta y Evnitskaya, 2013). Obsérvense similitudes y diferencias entre ambas.

Fragmento 4.6.

Situación: extracto de una actividad de verdadero-falso. Interacción entre la profesora SOL (SOL), Arnau (ARN) y la mayoría de estudiantes (ALS) de la clase. En el turno 1 la profesora lee un enunciado sobre los usos del acero (*steel*).

- 1 SOL: steel has become the most used metal\(.)
- 2 ALS: (estudiantes de forma simultánea) true false true false
- 3 SOL: what/(\.) (finge toser) what/(\.) (señala “true” en la pantalla)
- 4 ALS: (varios estudiantes siguen gritando) true\| false\|
- 5 SOL: e:: (sonríe y se mueve rítmicamente) e::m\(.)
- 6 ARN: es false\(.)
- 7 SOL: it's TRUE\(.)
- 8 ALS: UUUUH (muestran satisfacción)
- 9 SOL: ok/(\.) it's true (asiente con una sonrisa y continúa la actividad leyendo el siguiente ítem)

En el fragmento 4.6 se observa que Sol obtiene inmediatamente la respuesta entusiasta de la mayoría de la clase. Con su actitud cálida, es capaz de mantener el interés del alumnado y de lograr su participación, algo que profesores de otras asignaturas no consiguen con el mismo grupo-clase. Las pistas que ofrece mediante recursos verbales y no verbales (tos fingida, aparentar no haber oído, señalar hacia la columna correcta) muestran su interés en que los alumnos tengan éxito. Sin embargo, el despliegue de recursos interactivos no consigue que se profundice en el contenido académico objetivo del ejercicio. Tampoco obtiene una respuesta lingüístico-discursiva que vaya más allá del *true-false*. La actividad se ha convertido en una adivinanza con un potencial limitado de generar aprendizajes científico-lingüísticos.

Obsérvese ahora una clase sobre la célula:

Fragmento 4.7.

Situación: interacción entre Mar, la profesora (MAR), Jaume (JAU), Joan (JOA) y la mayoría de estudiantes (ALS) de la clase. En el turno 1 la profesora cede el espacio interactivo a JAU, que es el encargado de leer el enunciado.

- 1 MAR: Jaume/(\.) the first one/(\.)
- 2 JAU: (lee) amoebas have a nucleus and a cytoplasm\(\.) e:
- 3 MAR: is it true or false/(\.)
- 4 ALS: true\(\.) true\(\.) vo false\(\.) \(\.)o false false\(\.) true true true
- 5 MAR: WHY/(\.) is it true or why is it false/(\.) you have to TELL me why\(\.)
- 6 ALS: it's true\(\.) it's true\(\.) It's true\(\.)
- 7 MAR: why it's true/(\.)
- 8 JOA: becau:se\(\.)
- 9 JAU: i found i:t_ (ha encontrado la solución en el libro)
- 10 JOA: They aaaare_
- 11 MAR: (mira a JAU, sonríe y niega con la cabeza) no no\(\.) this is not a reason\(\.)
- 12 JOA: they a:re eukaryotic cells\(\.)
- 13 MAR: very good\(\.) (asiente) amoebas a:re or have got eukaryotic cells\(\.) so_
- 14 ARN: it's_
- 15 MAR: they have got a nucleus and a cytoplasm\(\.) it's true

En el fragmento 4.7 se observa que la reacción inicial de los alumnos es similar a la que hemos observado en el fragmento anterior: aventuran respuestas sin razonarlas. Sin embargo, en los turnos 5 y 7 la profesora explicita que es necesario justificar la respuesta que se defiende. Para ello Mar utiliza dos palabras clave: *why* y *tell*, que resalta con su intensidad de voz y la repetición. Jaume (turno 9)

responde a la demanda de la profesora aportando un argumento de autoridad: ¡ha encontrado la respuesta en el libro! A lo cual la profesora (turno 11) responde explicitando la falta de rigor científico de dicha justificación, limitando con una sonrisa el impacto emocional que la corrección puede tener sobre Jaume. Mientras tanto, Joan a lo largo de los turnos 8, 10 y 12, construye con esfuerzo una justificación válida. Mar acepta su contribución (turno 13) y la devuelve remodelada en forma de doble enunciado completo y detallado (turnos 13 y 15).

En conclusión, las clases de Sol y Mar presentan numerosas coincidencias: ambas profesoras se hacen entender y fomentan y consiguen la participación entusiasta del alumnado, algo difícil de conseguir con adolescentes. Sin embargo, también se observan diferencias relevantes entre ambos fragmentos: la justificación verbal de la respuesta que de forma intensa y repetida exige Mar (*You have to TELL me why*) consigue obtener de su alumnado un razonamiento aceptable desde el punto de vista de la disciplina, y una cierta variedad de formas discursivas que evidencian una interacción de calidad potencialmente generadora de aprendizajes curriculares y lingüísticos que no aparecen en el aula donde se estudian los usos del acero.

Por último, se constata que la competencia comunicativa acreditada por Sol (C2 del MCER) es superior a la de Mar (B2). Así mismo, la competencia comunicativa de los alumnos de la clase sobre el acero es muy superior a la de los alumnos que estudian las células. Estas informaciones permiten concluir que el *savoir faire* de Mar a la hora de conducir la conversación, o sea, su competencia interactiva de aula, consigue un buen resultado interactivo. En resumen, la competencia comunicativa en la L2 del docente AICLE es condición necesaria pero no suficiente para ejercer una docencia AICLE de máxima calidad.

RESUMEN

- Los programas AICLE pueden suponer una estrategia eficiente para el aprendizaje de una lengua extranjera. Para ello el programa debe estar rigurosamente planificado y ejecutado por profesorado bien formado que sepa adaptarse al contexto social y a las necesidades que los aprendices hacen patentes en el día a día.
- La colaboración interdisciplinar y la elección y la adaptación del material docente forman parte esencial de la planificación, pero el mejor material resulta improductivo si el docente no es capaz de hacer emerger una interacción de calidad potencialmente generadora de aprendizajes curriculares y lingüísticos.
- Un docente interactivamente competente es capaz de desplegar un amplio abanico de recursos destinados a tres objetivos principales: la comprensión de los mensajes (lengua y contenido) por parte de todos los

aprendices (aunque no necesariamente todos los alumnos comprendan a la vez, ni en el mismo grado); el fomento y el logro de la participación de todo el alumnado en la conversación pedagógica; y el moldeado y (re)modelado de las producciones de los estudiantes, proponiendo y retornando versiones de sus enunciados completas y bien formadas.

- El docente AICLE sitúa el contenido del mensaje disciplinar en el centro de atención, introduce *apoyos lingüísticos* en el diseño de las tareas y *construye andamios interactivos* para que *a)* los aprendices consigan decir lo que quieren decir en la lengua extranjera; y *b)* lo hagan además de forma progresivamente más precisa y más en consonancia con la forma de “decir” de la disciplina.
- La grabación en vídeo de clases AICLE y su posterior análisis es esencial para determinar el grado de consecución de los objetivos docentes, y por ello es un instrumento de enorme valor formativo para el propio docente, para el centro escolar y para toda la comunidad educativa.

Nota: Agradecemos a los doctores Josep Coral y Conxita Márquez su asesoramiento sobre la formulación de objetivos en las áreas de Educación Física y Ciencias Naturales.