

## **PREPRINT: ¿Cómo enseñar una segunda lengua en el aula? Beneficios asociados al enfoque AICLE**

## **PREPRINT: How to teach a second language in the classroom? Benefits associated with the CLIL approach**

## **PREPRINT: Como ensinar uma segunda língua na sala de aula? Benefícios associados à abordagem AICLE**

María José Bolarín-Martínez  
Universidad de Murcia  
Murcia, España  
[mbolarin@um.es](mailto:mbolarin@um.es)  
<http://orcid.org/0000-0002-9716-8584>

Mónica Porto-Currás  
Universidad de Murcia  
Murcia, España  
[monicapc@um.es](mailto:monicapc@um.es)  
<http://orcid.org/0000-0002-4938-0572>

María Lova-Mellado  
Centro de Educación Infantil y Primaria San Francisco  
Murcia, España  
[maria88\\_trebol@hotmail.com](mailto:maria88_trebol@hotmail.com)  
<http://orcid.org/0000-0001-5456-9567>

**Resumen: Introducción.** El presente artículo expone como el enfoque Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) favorece la construcción de un aprendizaje bilingüe, que aporta diferentes beneficios al alumnado. **Objetivo.** El objetivo de la discusión de este trabajo reside en valorar si los cambios conceptuales, metodológicos y culturales que aporta la enseñanza de una segunda lengua mediante el enfoque AICLE conllevan, no sólo una mejora del aprendizaje que realiza el alumnado, sino también una revisión y renovación de la práctica docente de los profesores implicados. **Análisis.** En el artículo se realiza una aproximación a la conceptualización del enfoque AICLE para, a continuación, exponer detenidamente las estrategias metodológicas que los profesores deben emplear para facilitar la implementación de este enfoque en el aula. **Conclusiones.** La revisión de estas estrategias metodológicas permite a las autoras resultados, conclusiones

que para poder desarrollarlas en la práctica es necesario que los docentes efectúen una reflexión profunda sobre la enseñanza que están realizando y los objetivos que pretenden alcanzar. Si esta reflexión se genera y generaliza entre todo el profesorado participante en Programas de Enseñanza Bilingües, se estarán consiguiendo muchos de los retos pedagógicos que desde hace décadas se reclaman a la educación obligatoria, permitiendo tanto la renovación de la enseñanza de las lenguas como del sistema educativo en general.

**Palabras Clave:** Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras; Programas Bilingües, metodología; estrategias; profesorado.

**Abstract: Introduction.** This article exposes how the content and Languages Integrated Learning (CLIL) favors the construction of bilingual learning, which brings different benefits to students. **Aims.** This research aims to assess whether the conceptual, methodological and cultural changes brought by the teaching of a second language through the CLIL approach involve, not only an improvement in the learning done by students, but also a review and renewal of the teaching practice of the teachers involved. **Analysis.** To do this, the article makes an approach to the conceptualization of the CLIL approach in order to explain in detail the methodological strategies that teachers should use to facilitate the implementation of this approach in the classroom. **Conclusions.** The review of these methodological strategies allows the authors to conclude that it is necessary for teachers to make a deep reflection on the teaching they are doing and the objectives they intend to achieve in order to develop them in practice. If this reflection is generated and generalizes among all the teachers participating in Bilingual Teaching Programs, many of the pedagogical challenges that have been claimed for compulsory education for decades will be being achieved, allowing both the renewal of language teaching and the system educational in general.

**Keywords:** Content and Language Integrated Learning; methodology; strategies; evaluation; classroom.

**Resumo: Introdução.** O presente artigo explica como a abordagem da Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Línguas Estrangeiras (AICLE) promove a construção da aprendizagem bilíngue, que traz diferentes benefícios para os alunos. **Objetivo.** O objetivo da discussão deste trabalho é baseado em avaliar se as mudanças conceituais, metodológicas e culturais oferecidas pelo ensino de uma segunda língua através da abordagem AICLE levam, apenas a uma melhoria na aprendizagem que os alunos fazem, além de uma revisão e renovação da prática docente dos professores envolvidos. **Análise.** Assim, o artigo aproxima-se a conceituação da abordagem AICLE e, além disso, explica cuidadosamente as estratégias metodológicas que os professores devem utilizar para facilitar a implementação dessa abordagem em sala de aula. **Conclusão.** A revisão dessas estratégias metodológicas permite que os autores que, para desenvolvê-los na prática, é necessário que os professores façam uma reflexão profunda sobre o ensino que eles estão fazendo e os objetivos que visam alcançar. Se esta reflexão é gerada e generalizada entre todos os professores participantes de Programas de Ensino Bilíngues, muitos dos desafios pedagógicos que têm sido chamados para a educação obrigatória por décadas serão alcançados, permitindo tanto a renovação no ensino de línguas, como do sistema educativo em geral.

**Palavras-chave:** Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Línguas Estrangeiras; Programas Bilíngues; metodología, Estratégias, Professores.

## Introducción

La sociedad actual apuesta por una globalización, por un acercamiento de los pueblos y, dicha globalización, se debe plantear desde diferentes facetas sociales, entre las que se encuentra, sin duda, la educación. En esta línea, el conocimiento de una segunda lengua contribuye a conocer otros contextos, aunar culturas y al desarrollo de un país. Desde esta premisa, se manifiesta la necesidad de fomentar una sociedad conocedora de varias lenguas que le permita transitar, estudiar y desenvolverse en una sociedad plural, competitiva abierta y en continua evolución (Roza, 2005). Dejando a un lado las bondades

de diferente naturaleza (económicas, políticas, socio-culturales, etc.), el bilingüismo conlleva numerosos beneficios para el alumnado y para el resto de la Comunidad educativa, que se presentan de manera resumida a continuación.

En primer lugar, *mejora la competencia lingüística* de la lengua materna, los estudiantes realizan grandes progresos en su lengua materna al enfrentarse a estructuras de la segunda lengua. Se produce así una transferencia positiva, el aprendizaje de dos idiomas lejos de afectarse negativamente, se apoya mutuamente (Dobson, Pérez y Johnstone, 2011). En este sentido, el aprendizaje del vocabulario de una segunda lengua favorece el incremento y adquisición del significado de nuevas palabras en la lengua materna y contribuye a mejorar la comprensión de la lengua materna. Más concretamente, la comprensión de la relación simbólica existente entre las palabras escritas y su significado (Signoret, 2003).

En segundo lugar, favorece el *aprendizaje de nuevas estrategias cognitivas*. “El estudiante bilingüe puede utilizar dos niveles diferentes de razonamiento lógico y un sistema de clasificación extendido” (Ardila, 2012, p.100), siendo capaz de dirigir la atención selectivamente e inhibirla ante información irrelevante pero más compleja (Signoret, 2003). En consecuencia, demanda un desarrollo de la atención y favorece la creatividad y flexibilidad cognitiva (Cummins, 2002) al obligarle a usar los recursos que posee en los dos idiomas. De esta forma, ayuda a desarrollar un número mayor de estrategias de comunicación y de resolución de problemas (Cummins, 2002; Döpke, 2003; Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011; Signoret, 2003) al emplear los recursos en las dos lenguas y permite poseer un mayor desarrollo y uso de estrategias de comunicación y resolución de problemas (Bialystok, Barac, Blaye & Poulin-Dubois, 2010 y Cummins, 2002), pues ante un conflicto lingüístico son capaces de adaptarse al contexto y controlar mejor esta nueva situación.

En tercer lugar, *mejora resultados académicos* (Dobson, Pérez y Johnstone, 2011) y la actitud positiva hacia el aprendizaje en general (Aragón-Méndez, 2007).

Y, en cuarto lugar, *desarrolla la competencia cultural*. Aprender una o varias nuevas lenguas y dominarlas para desenvolverse con naturalidad en situaciones cotidianas, implica la transferencia de la cultura que sustenta, con los valores, intereses y visiones del mundo propios de la misma (Pavón and Rubio, 2010; Pérez Márquez, 2008 y Pérez Vidal, 2008).

Desde esta perspectiva, este artículo tiene el propósito de presentar el enfoque denominado Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) o de contenidos e idiomas que se han ido generalizando en toda Europa, con el fin de valorar si los cambios conceptuales, metodológicos y culturales que este enfoque conlleva suponen una revisión y renovación de la práctica docente de los profesores implicados. El informe publicado por EURYDICE (2006) constató que hoy día es uno de los enfoques más ampliamente conocidos y con mayor envergadura en el ámbito educativo en el aprendizaje de una segunda lengua.

### **Enfoque Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras**

Este enfoque surge especialmente, pero no únicamente, como una estrategia para el logro de habilidades lingüísticas y aprendizaje de las lenguas extranjeras. La propia delimitación del término AICLE entraña dificultades reflejadas sobre todo en el debate existente acerca de su definición como enfoque, como metodología, como modelo o como estrategia. La definición más completa la aportan Maljers, Marsh, Wolff, Genesee, Frigols-Martín, Mehisto (2010), que lo consideran como un enfoque educativo con una clara finalidad: utilizar la segunda lengua para enseñar y, por tanto, aprender contenido y lengua a la vez que promover el dominio del contenido y el lenguaje. Es por ello, que la integración de contenidos académicos y lengua

facilita que se conciba como un enfoque exitoso si los estudiantes aprenden tanto los contenidos académicos de las áreas enseñadas en la segunda lengua como la lengua en sí misma. De esta naturaleza dual se infiere que el aprendizaje paralelo de contenidos y lenguas, no sólo afecta al qué sino también al cómo: desde esta perspectiva se requiere un cambio sustancial en la metodología, que debe considerar la implementación de nuevas habilidades y estrategias de enseñanza.

### **Implementación del enfoque: metodología de enseñanza**

El lenguaje es el instrumento empleado para la comprensión y adquisición de nuevos contenidos académicos por parte de los estudiantes, es el medio para el intercambio de ideas acerca de los conocimientos aprendidos entre el alumnado y el alumnado-profesorado. Por ello, la metodología adquiere gran relevancia en este enfoque y el profesorado implicado necesita salir de su zona de confort y cambiar los métodos y estrategias empleadas para enseñar los contenidos en una segunda lengua. En consecuencia, una implementación con éxito reclama: una planificación fundamentada, la integración de ambas lenguas y estrategias metodológicas adecuadas.

#### **Planificación**

Al profesorado le corresponde la elaboración del currículo integrado de las lenguas junto al profesorado de áreas no lingüísticas. Para ello, se deben tener en cuenta los elementos en el marco de las 4Cs (Coyle, Hood, & Marsh, 2010), que suponen el marco conceptual empleado en la planificación y diseño de actividades y tareas. Se considera una herramienta de planificación de gran utilidad al integrar las cuatro dimensiones claves: contenido, comunicación, cognición y cultura.

a) *Contenido*: hace referencia a los contenidos académicos de las diferentes áreas enseñadas a través de la segunda lengua. Es el eje de la

enseñanza bilingüe, el punto inicial del proceso de planificación de los conocimientos, determinando así el aprendizaje de contenidos y habilidades, proporciona oportunidades para estudiar el contenido mediante diversas perspectivas que favorecen una mejor y más profunda comprensión de los mismos. Asimismo, permite entender la terminología específica de las áreas en la segunda lengua y prepara a los alumnos para estudios futuros y para su vida laboral.

b) *Comunicación o lenguaje*: alude a la lengua que el alumnado va a necesitar para comprender los contenidos académicos, para participar en las actividades de aprendizaje e interactuar con sus compañeros sobre los aprendizajes. El lenguaje ha de ser claro y comprensible con el fin de facilitar a los estudiantes la adquisición de los nuevos conocimientos y se debe considerar el lenguaje del aprendizaje, el lenguaje para el aprendizaje y el lenguaje a través del aprendizaje. Se trata de planificar qué vocabulario y frases concretas los alumnos necesitarán a lo largo de cada unidad didáctica, qué tipo de lenguaje va a ser preciso para la producción oral y para las actividades en parejas o en grupo como debates, así como las estructuras y expresiones lingüísticas determinadas que los niños usarán.

c) *Cognición*: está ligada al contenido pues se trata de activar procesos y habilidades cognitivas complejas promoviendo un aprendizaje más exitoso. Para ello, trata de animar a los estudiantes a pensar con el fin de que sean capaces de entender y crear sus propias interpretaciones de los conocimientos aprendidos. [Coyle \(2002\)](#) recomienda usar los seis procesos cognitivos (conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación) para fomentar habilidades de pensamientos superiores o complejas.

d) *Cultura*: favorece la construcción de conocimiento y comprensión intercultural, puede fomentar el desarrollo de habilidades de comunicación intercultural y el aprendizaje sobre diferentes países o regiones, así como introducir a los estudiantes a un contexto cultural más amplio. Se refiere, por tanto, a la relación existente entre las lenguas y la cultura.

## **Integración de ambas lenguas**

Los estudiantes deben aprender el discurso relativo a los conocimientos de las áreas impartidas en la segunda lengua, se emplea la segunda lengua para aprender las áreas a la vez que se aprende a usar esa lengua. Por ello, se contribuye al dominio de ambas habilidades comunicativas, siendo la estructura de contenidos la que va a marcar la secuenciación lingüística, de forma que se aborda la gramática conforme los conocimientos lo requieren. Por ello, los docentes deben meditar y planificar las estrategias necesarias para practicar y fomentar la segunda lengua

### **Estrategias metodológicas**

Las estrategias deben facilitar la comprensión de los contenidos académicos a los estudiantes y promover un uso activo de la lengua. Se exponen las principales a desarrollar:

#### *Uso de ambas lenguas con fines comunicativos:*

Desde este enfoque se deben ofrecer oportunidades para que los estudiantes aprendan la segunda lengua de manera natural e innovadora, que potencien la comunicación real (Dalton-Puffer, 2008; Maljers, Marsh & Wolff, 2007; Wolff, 2012). Para ello, el profesor debe proporcionar un entorno favorecedor que fomente la motivación de los alumnos por el uso de esta lengua, de lo contrario, se limitarán a utilizar siempre la lengua materna. Kiely (2011) expresa algunos principios clave relativos al uso de las lenguas: maximizar la exposición y uso de la segunda lengua en las clases bilingües; comprobar la comprensión utilizando la lengua materna; enseñar los términos de las áreas impartidas a través de la segunda lengua en la lengua materna y usar la lengua materna para apoyar el aprendizaje. En definitiva, la idea que parece subsistir acerca del empleo de la lengua materna y la segunda lengua en los contextos escolares es la flexibilidad en el empleo de ambas.



### *Uso de las metodologías activas*

Este enfoque exige un cambio de paradigma de enseñanza, centrado en un traspaso del protagonismo entre los roles profesor-estudiantes y la máxima calidad didáctica: “La metodología de la enseñanza de contenidos cambia para hacerse más activa y centrada en el alumno” ([Halbach, 2015, p. 18](#)). El cambio en la enseñanza de la lengua conlleva cambios en la metodología ([Coyle, 2002](#)): conlleva la redefinición de metodologías que tengan en cuenta el lenguaje de los docentes y alumnos, que deriva en una mayor participación e interacción en las lecciones. El diálogo e intercambio de ideas entre escolares juega un rol fundamental en estos programas, relegando a un segundo lugar la tradicional interacción profesor-alumno. Los docentes han de moverse de la interacción educador-estudiante a la interacción alumno-alumno ([Guazzieri, 2008](#)). Este enfoque involucra al alumno en procesos cognitivos exigentes, ya que requiere un esfuerzo extra de los alumnos por comprender los contenidos académicos, decodificar la información transmitida en una lengua diferente a la materna y comunicar sus conocimientos acerca de lo aprendido ([Pavón & Ellison, 2013](#)). La enseñanza supone una mayor implicación de los alumnos haciéndolos sentir partícipes imprescindibles en los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde la interacción social cobra un papel relevante ([Guazzieri, 2008](#) y [Pastor, 2011](#)).

### *Empleo de estrategias de andamiaje*

El esfuerzo cognitivo de los estudiantes al comprender y adquirir contenidos académicos en una lengua diferente a la materna requiere que los docentes les proporcionen oportunidades facilitadoras del aprendizaje de los conocimientos y de la segunda lengua. Por ello, es imprescindible que los profesores conozcan y desarrollen diversas estrategias de enseñanza, siendo una de las más importantes las “estrategias de andamiaje” ([De Matos, 2014](#) y [Pavón & Ellison, 2013](#)). A partir de la propuesta de [Applebee \(citado por Demastro, 2008\)](#), se proponen los siguientes criterios a tener en cuenta por los

docentes para lograr un efectivo andamiaje:

- Crear un ambiente estructurado y organizado que propicie el desarrollo natural del pensamiento y de lenguaje del alumnado. En definitiva, se trata de crear las condiciones que motiven al alumnado a aprender.
- Las propuestas y/o tareas deben estar centradas en el alumnado y, por ello, combinar niveles de dificultad, con posibilidades de realización. Es decir tareas que le supongan un reto y un aprendizaje al alumnado, a la vez que se adapten a sus posibilidades de realización, teniendo en cuenta su grado de madurez.
- El progreso del alumnado implica una mayor responsabilidad e interacción sobre el desarrollo de la tarea y un aumento en su nivel de competencia.
- Asumir la responsabilidad compartida, las tareas se realizan a través de la interacción, en este sentido, el maestro colabora en el aprendizaje del alumnado.

En definitiva, se trata de “proporcionar al alumnado apoyos o herramientas auxiliares, andamiajes [para resolver] la tarea con el apoyo del profesor o trabajando con otros compañeros, en su zona de desarrollo próximo (donde es posible el aprendizaje con ayuda) y una vez asentado el conocimiento, será capaz de completar la misma tarea de forma individual sin ayuda (Bolarín, Porto y García-Villalba, 2012, p. 264). En esta línea, Massler, Ioannou-Georgiou and Steiert (2011) proponen una clasificación de estrategias de andamiaje que distribuyen en 3 grupos: verbales, de contenido y de procesos de enseñanza aprendizaje (ver Tabla 1).

**Tabla 1:** Estrategias de andamiaje

A. Técnicas de andamiaje verbal	Uso adecuado del lenguaje Lenguaje de animación Repetición en las lecciones Modelo del uso correcto del lenguaje Uso de la lengua materna
B. Técnicas de andamiaje de contenidos	Seleccionar y adaptar al nivel de los estudiantes Partir de conocimientos y experiencias previas Definir y revisar contenidos y objetivos con el alumnado
C. Técnicas de andamiaje de procesos de enseñanza-aprendizaje	Potenciar el uso de diversas estrategias de aprendizaje

**Nota:** Elaboración propia

#### A. Técnicas de andamiaje verbal

Estas técnicas pueden estar focalizadas en hacer accesible a los estudiantes el lenguaje empleado por los profesores y orientadas a las ayudas que se le pueden suministrar a los alumnos para que sean capaces de expresar su comprensión de los contenidos y, a su vez, participar de manera activa en las clases a pesar de sus diferentes niveles de competencia lingüística.

Las técnicas que tienen como objetivo hacer accesible a los estudiantes el lenguaje, aluden a los cambios que los docentes realizan en su lenguaje con el fin de lograr ser entendidos por los estudiantes. Y se pueden distinguir entre:

- a) **Uso adecuado del lenguaje:** Los docentes están tan preocupados por las exigentes capacidades cognitivas que la integración de la lengua y el contenido demanda en los estudiantes que tienden a simplificar demasiado su lenguaje, a usar solo frases muy cortas y sencillas y a repetir en diversas ocasiones las mismas estructuras. Basándonos en uno de los requisitos esenciales para un aprendizaje efectivo, que implica proporcionar una rica exposición a la segunda lengua, la simplificación del lenguaje no parece ser una de las mejores opciones.

Por ello, es recomendable, modificar el lenguaje, hacer el lenguaje más accesible a los estudiantes moderando la velocidad del discurso y enfatizando la entonación de palabras claves ([Pavón & Ellison, 2013](#)).

- b) Lenguaje de animación: un enfoque multimodal, la combinación del lenguaje verbal y no verbal es una de las estrategias más conocidas y empleadas por los docentes. Los gestos, mímica, expresiones faciales, recursos visuales, son esenciales. Acompañar el discurso docente con estos recursos facilita la comprensión del mismo y favorece un mayor éxito en el aprendizaje de los contenidos académicos.
- c) Repetición en las lecciones: el uso de repeticiones, sinónimos y antónimos y parafraseo ayuda a los alumnos a entender mejor la información transmitida por los educadores.
- d) Profesores como modelos de uso correcto del lenguaje: los profesores pueden ser el único modelo lingüístico accesible para los educandos. Es por ello, que los docentes pueden repetir o parafrasear las respuestas de los alumnos de manera adecuada con el fin de ir corrigiendo su uso de la segunda lengua y lograr pertinentes habilidades lingüísticas ([Massler, Ioannou-Georgiou & Steiert, 2011](#)). El énfasis en entornos AICLE reside en la comunicación frente a la norma. La capacidad para comunicarse con los demás empleando la segunda lengua adquiere más relevancia que la corrección en esa lengua. La fluidez prima frente a la exactitud. Aunque la atención en las clases se focalice en la comunicación de los estudiantes, encontrar momentos en los que se les modele sus discursos, ofreciéndoles una pronunciación adecuada, con el fin de asegurar una comunicación efectiva es esencial. Proporcionar vocablos correctos contribuye al aprendizaje de esas palabras adecuadamente desde sus inicios en la adquisición de una segunda lengua y al logro, con el transcurso del tiempo, de una precisión en sus habilidades lingüísticas.
- e) Uso de la lengua maternal: el rol concedido a las lenguas en la enseñanza bilingüe ha ocasionado distinciones en la implementación de los programas bilingües, los programas fundamentados en el

enfoque AICLE promueven un bilingüismo aditivo en el que tanto la lengua materna como la segunda lengua adquieren gran relevancia. [Lázaro and García-Mayo \(2012\)](#) y [Méndez and Pavón \(2012\)](#) resaltan el papel que posee la lengua materna como herramienta de aprendizaje. Ambas son lenguas vehiculares propiciando comunicación, enseñanza, aprendizaje y cultura.

## B. Técnicas de andamiaje de contenidos

Estas técnicas permiten apoyar la comprensión de los contenidos académicos a los estudiantes, de los conceptos así como de las tareas. Para ello, el profesorado debe:

- a) Seleccionar y adaptar el conocimiento del contenido al nivel de desarrollo y cognitivo de los estudiantes: los profesores han de utilizar técnicas con el fin de adaptar su discurso a los estudiantes y favorecer el aprendizaje tanto de la segunda lengua como de la comprensión de los conocimientos.
- b) Partir de conocimientos y experiencias previas, vinculando los intereses y la vidas de los estudiantes: instar a los estudiantes a reflexionar sobre lo que ya saben acerca de una temática determinada y preguntarles lo que les gustaría saber sobre la misma al inicio de la unidad didáctica permite relacionar los conocimientos con sus intereses e inquietudes y facilita la comprensión de los alumnos.
- c) Definir, mostrar y revisar contenido y objetivos de lenguaje con los estudiantes: expresar los conocimientos que los alumnos poseen sobre un tema y lo que les gustaría conocer sobre este al inicio de la unidad didáctica facilita hacerlos conocedores de los objetivos que se pretenden lograr al finalizar las explicaciones y tareas sobre el mismo. Asimismo, revisar profesores y alumnos lo mencionado al inicio de la unidad al concluir la misma, permite que los escolares sean conocedores de su aprendizaje.

De manera más concreta, las técnicas que promueven la comprensión de los conceptos son las siguientes: uso de técnicas de visualización, mediante el uso de imágenes y objetos de su entorno cercano que le son familiares, a los estudiantes la comprensión de conceptos; descubrimiento activo de conceptos, mediante actividades manipulativas y prácticas que le permitan explorar los nuevos conocimientos ([Massler, Ioannou-Georgiou & Steiert, 2011](#)). Se trata de que los alumnos “aprendan haciendo”, participen experimentando y manipulando siendo ellos los descubridores de los nuevos conocimientos; proporcionar revisión de vocabulario clave y conceptos clave de contenido durante las lecciones; verificar regularmente la comprensión y dar retroalimentación y comprobar la comprensión de los contenidos académicos de los estudiantes y dar una retroalimentación sobre su aprendizajes.

### C. Técnicas de andamiaje de procesos de enseñanza aprendizaje

Estas técnicas apoyan los procesos de aprendizaje de los estudiantes fomentando el uso de diversas estrategias de aprendizaje para facilitar la adquisición de conocimientos. Algunas de ellas son: lectura de textos, uso de técnicas de escaneo para leer un texto, enseñanza de contenido de estrategias de trabajo específicas (encuestas), enseñanza con la ayuda de organizadores avanzados o gráficos (líneas de tiempo, diagramas de flujo, mapas semánticos, etc.) y usando mnemotecnia ([Massler, Ioannou-Georgiou & Steiert, 2011](#)) que al favorecer la memorización de algún contenido promueven su asimilación.

## Conclusiones

El bilingüismo en las aulas no es sólo cambiar la lengua de enseñanza, este enfoque es mucho más que el incremento de la exposición a esa lengua haciendo lo mismo que en la lengua materna. Un modelo basado en la transmisión de conocimientos profesor-alumno, en la simple traducción de actividades de lengua materna a la segunda lengua es inviable para el

desarrollo de la competencia comunicativa que demanda la sociedad actual y para la adquisición de conocimientos. Para garantizar el éxito y la calidad de la implementación de este enfoque, el profesorado debe reflexionar y cuestionar sus formas de trabajar en el aula, un cambio de código de la lengua no es suficiente para la implementación exitosa de la enseñanza en una segunda lengua. Todo ello, implica un cambio en la manera de afrontar la tarea educativa en las aulas, el uso de diversas estrategias de enseñanza por parte de los docentes para facilitar la comprensión de los contenidos y garantizar un aprendizaje relevante.

Además, la adquisición de una segunda lengua puede ser la forma más directa “para entender que la lengua materna representa una forma específica y particular de organizar la realidad y las experiencias personales, no la única forma de conceptualizar el mundo” (Ardila, 2012, p. 100). Por ello, la enseñanza de una segunda lengua en las aulas debe ser un reto de las diferentes políticas para fomentar las relaciones sociales y la comunicación entre los diferentes pueblos y, en este punto, es donde tiene cabida los programas bilingües como opción para poseer un buen dominio de una segunda lengua. Dichos programas tienen como finalidad que el alumnado aprenda un segundo idioma sin olvidar el suyo propio; así, los idiomas se emplean como lenguas vehiculares a través de las cuáles los estudiantes logran los contenidos lingüísticos y académicos concretados en el currículo y la competencia comunicativa para manejarse de manera espontánea en situaciones de la vida cotidiana, otorgándole así una aplicación práctica (Cummins, 2002). Se destacan los beneficios cognitivos que la enseñanza de una segunda lengua posee en los alumnos y, en consecuencia, en su autonomía y en un mayor grado de madurez (Frigols y Marsh, 2014). Por tanto, se puede afirmar que el bilingüismo facilita el aprendizaje de una segunda lengua y contribuye al desarrollo de la competencia cultural y un sentimiento de ciudadanía más global, e integra la concienciación y la comprensión intercultural en el currículo (Coyle, 2002 y Ramos, 2011).

Como ya se expresó en un trabajo anterior ([Bolarin et al., 2012](#)), todo ello demanda la formación del profesorado para dar respuesta a tales necesidades, que debe incluir tanto aspectos teóricos como prácticos. Se requiere un conocimiento profundo de los elementos implicados en el aprendizaje de la lengua extranjera, del que dependen las metodologías que puedan favorecer y mejorar el aprendizaje de los estudiantes, puesto que sin ella se puede ver perjudicada la implantación de los programas bilingües ([Bovellán, 2014](#)). Y también la reflexión docente desempeña en el cambio un rol fundamental. La auto-reflexión adquiere gran relevancia en el ámbito docente al contribuir a que los educadores mediten sobre su enseñanza y justifiquen las decisiones de las mismas ([Harjanne y Tella, 2008](#)). Los profesores tienen que ser conscientes de sus prácticas educativas y reflexionar sobre ellas con el fin de mejorarlas. La reflexión permite llevar la teoría a la práctica, meditar sobre la labor que realizamos día a día, cuestionarla y, a su vez, cambiar la práctica docente y mejorarla.

En definitiva, los cambios introducidos en la implementación del enfoque AICLE por los docentes va más allá de las áreas impartidas en otra lengua, también abarca las áreas que se imparten en lengua materna. Las competencias y estrategias de enseñanza empleadas en la enseñanza de la segunda lengua son transferidas a la enseñanza en la lengua materna. Por ello, se puede mencionar que AICLE contribuye a una mejora de la práctica docente en lengua materna y a una nueva visión sobre la enseñanza y aprendizaje por lo que no se puede considerar un enfoque exclusivo de las áreas lingüísticas. Para concluir, las autoras consideran que el enfoque AICLE no solo supone un reto para profesorado y alumnado, sino para el sistema educativo en general, pues ayuda a revisar la renovación tanto de la enseñanza de las lenguas como de otras áreas curriculares.

## Referencias



- Applebee, A.N. (1986). Problems in Process Approaches: Towards a Reconceptualization of Process Instruction. In A.R. Petrosky & D. Bartholomae (Eds.). *The Teaching of Writing* (pp. 95-113). Chicago, Estados Unidos: University of Chicago Press.
- Aragón-Méndez, M.M. (2007). Las ciencias experimentales y la enseñanza bilingüe. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 4(1), 152-175. doi: [10.25267/Rev\\_Eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2007.v4.i1.10](https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2007.v4.i1.10)
- Ardila, A. (2012). Ventajas y desventajas del bilingüismo. *Forma y función*, 25(2), 99-104. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/39833/43254>
- Bialystok, E., Barac, R., Blaye, A & Poulin-Dubois, D. (2010). Word Mapping and Executive Functioning in Young Monolingual and Bilingual Children. *Journal of Cognition and Development*, 11(4), 485-508. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3010730/>
- Bolarin, M.J., Porto, M. y García –Villalba, R. (2008). Los programas bilingües en la Región de Murcia: situación y valoraciones de profesores de disciplinas no lingüísticas. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 255-288. Recuperado de: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/160811>
- Bovellan, E. (2014). *Teachers' Beliefs About Learning and Language as Reflected in their Views of Teaching Materials for Content and Language Integrated Learning (CLIL)* (Tesis doctoral). University of Jyväskylä, Finlandia.
- Coyle, D. (2002). Relevance of CLIL to the European Commission's Language Learning Objectives. In D. Marsh (Ed), *CLIL/EMILE The European Dimension. Actions, trends and foresight potential*. Jyväskylä, Finlandia: University of Jyväskylä.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata.
- Delmastro, A.L. (2008): El andamiaje docente en el desarrollo de la lectura y la escritura en lengua extranjera. *Paradigma*, 29(1). Recuperado de: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512008000100011](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512008000100011)
- Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. In W. Delanoy & L. Volkman (Eds.), *Future Perspectives for English Language Teaching* (pp 139-157). Heidelberg, Alemania: Carl Winter.
- De Matos, M. E. E. (2014). *CLIL as a Catalyst for Developing Reflective Practice in Foreign Language Teacher Education* (Tesis Doctoral). Universidad de Porto, Portugal.
- Dobson, A., Pérez, M.D. y Johnstone, R. (2011). *Programa de Educación Bilingüe en España. Informe de evaluación. Resultados de la investigación independiente sobre el Programa de Educación Bilingüe del Ministerio de Educación y el British Council en España*. Ministerio de Educación y British Council.
- Döpke, S. (2003). *Australian Newsletter for Bilingual Families*. [http://www.bilingualoptions.com.au/consANBF0\\_0.pdf](http://www.bilingualoptions.com.au/consANBF0_0.pdf)
- EURYDICE, Unión europea (2006). *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General de Educación.
- Frigols, M.J. y Marsh, D. (2014). *Informe de evaluación externa. Programa Clil de la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad de Canarias*. Canarias, España: Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad de Canarias.
- Guazzieri, A.V. (2008). Oral interaction in CLIL student-led cooperative group work. In M. Coonan (Ed.), *CLIL e l'Apprendimento delle Lingue. Le Sfide del Nuovo Ambiente di Apprendimento* (pp. 79-103). Venecia, Italia: University Ca' Foscari.

- Halbach, A. (2015). Una reflexión oportuna: la formación inicial del profesorado en CLIL. En Levy M. (Head). *Formación inicial para profesores de programas bilingües en inglés: políticas, prácticas y recomendaciones*. (pp.17-20). British Council: Universidad de Alcalá.
- Harjanne, P., & Tella, S. (2008). Strong signals in foreign language education, with a view to future visions. In S. Tella (Ed.), *From brawn to brain: strong signals in foreign language education: proceedings of the ViKiPeda-2007 Conference in Helsinki, May 21-22, 2007* / Seppo Tella (ed.) (pp. 55-84). (Research report / University of Helsinki, Department of Applied Sciences of Education; No. 290). Helsinki: University of Helsinki.
- Kiely, R. (2011). Understanding CLIL as an innovation. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 1(1), 153-171. doi: org/10.14746/sslit.2011.1.1.9
- Lázaro, A. & García-Mayo, M.P. (2012). L1 use and morphosyntactic development in the oral production of EFL learners in a CLIL context. *International Review of Applied Linguistics*, 50, 135-160. doi: https://doi.org/10.1515/iral-2012-0006
- Lorenzo, F.; Trujillo, F. y Vez, J. M. (2011) *Educación bilingüe: integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid: Síntesis.
- Maljers, A., Marsh, D., & Wolff, D. (Eds.) (2007). *Windows on CLIL. Content and language integrated learning in the spotlight*. La Haya, Holanda: European Platform for Dutch Education
- Maljers, A., Marsh, D., Wolff, D., Genesee, F., Frigols-Martín, M., Mehisto, P. (2010). In D. Marsh, & D. Wolff, D. (eds.) (2007) *Diverse Contexts – Converging Goals: CLIL in Europe*. Frankfurt, Alemania: Peter Lang.
- Massler, U., Ioannou-Georgiou, S. & Steiert, C. (2011). Effective CLIL teaching techniques. In S. Ioannou-Georgiou y P. Pavlou. (Eds.), *Guidelines for CLIL implementation in Primary and Pre-primary Education* (pp. 34-54). Brussels, Belgium: European Commission.
- Méndez, M.C. & Pavón, V. (2012). Investigating the coexistence of the mother tongue and the foreign language through teacher collaboration in CLIL contexts: perceptions and practice of the teachers involved in the

plurilingual programme in Andalusia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(5), 573-592.

Pastor, M.R. (2011). CLIL and cooperative learning. *Encuentro*, 20, 109-118.

Pavón, V. & Ellison, M. (2013). Examining teacher roles and competences in content and language integrated learning (CLIL). *Linguarum Arena: Revista do Programa Doutoral em Didáctica de Línguas da Universidade do Porto*, 4, 65-78. Recuperado de: [https://pdfs.semanticscholar.org/59c7/57b80db2c9ca320faa820b363ba592bd07b8.pdf?\\_ga=2.155536376.2142822189.1589626381-1396058422.1589626381](https://pdfs.semanticscholar.org/59c7/57b80db2c9ca320faa820b363ba592bd07b8.pdf?_ga=2.155536376.2142822189.1589626381-1396058422.1589626381)

Pavón, V. & Rubio, F.D. (2010). Teacher's Concerns and Uncertainties about the Introduction of CLIL Programmes. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las lenguas extranjeras*, 14, 45-58. Recuperado de: [https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero14/3%20Teachers%20Concerns%20and%20Uncertainties\\_V%20Pavon\\_F%20Rubio.pdf](https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero14/3%20Teachers%20Concerns%20and%20Uncertainties_V%20Pavon_F%20Rubio.pdf)

Pérez Márquez, M. E. (2008). La enseñanza del inglés: un después de la implantación de la enseñanza bilingüe. *Aula de Innovación Educativa*, 168, 17-20.

Pérez Vidal, C. (2008). El enfoque integrado de contenidos y lenguas en Europa: Principios sociales educativos y psicolingüísticos. *Aula de Innovación Educativa*, 168, 7-16.

Ramos, A.M. (2011). The cultural knowledge of monolingual and bilingual student. En, en D. Madrid y S. Hughes (eds.). *Studies in Bilingual Education*. (pp. 223-228). Frankfurtam-Main: Peter Lang.

Roza, M. B. (2005). *El Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas y su implicación en el ámbito escolar*. Recuperado de: [http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r\\_59/nr\\_641/a\\_8649/8649.htm](http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_59/nr_641/a_8649/8649.htm)

Signoret, A. (2003). Bilingüismo y cognición: ¿Cuándo iniciar el bilingüismo en el aula? *Perfiles Educativos*, 25(102), 6-21. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v25n102/v25n102a2.pdf>

Wolff, D. (2012). The European Framework for CLIL teacher education.  
*Synergies* 8, 105-116. Recuperado de:  
[https://gerflint.fr/Base/Italie8/dieter\\_wolff.pdf](https://gerflint.fr/Base/Italie8/dieter_wolff.pdf)

Preprint Preprint Preprint