



Facultad de Educación
Universidad de La Laguna

AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera): Un estudio de los obstáculos de este proyecto educativo europeo.

Trabajo de Fin de Máster:

Máster en Formación del profesorado de Educación
Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Tutor: Alejandro F. López de Vergara Méndez Curso: 2018-2019

Alumno: Pablo Hernandez Ramirez

Facultad de Educación | Universidad de La Laguna





ÍNDICE:

1. ABSTRACT.....	4
2. Introducción.....	5
3. Bilingüismo.....	7
a. Definición de bilingüismo.....	7
b. Tipos de bilingüismo.....	8
4. El bilingüismo en el sistema educativo europeo.....	10
5. Los comienzos y el desarrollo de la introducción de programas de impulso del bilingüismo en Canarias.....	13
6. Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera.....	16
a. ¿En qué consiste el programa AICLE?.....	17
b. La adopción del programa AICLE en Europa.....	18
c. Beneficios estimados del programa AICLE.....	19
d. Normativa vigente.....	23
e. PILE (El predecesor de AICLE).....	26
7. El Proceso de Enseñanza en AICLE	27
a. Profesorado de AICLE.....	28
b. Metodología y enfoque didáctico.....	35
c. Materiales adaptados a AICLE.....	45
d. Asignaturas de AICLE.....	50
8. Dificultades de implementación que presenta el proyecto AICLE en la Comunidad Autónoma de Canarias.....	52
9. Opiniones y observaciones de docentes de AICLE.....	57
10. Conclusiones globales.....	59
11. Referencias.....	62
12. Anexos.....	72



ABSTRACT

With the expansion of bilingual education in the European Continent, which is intrinsically part of the pursuit of the objectives of the Europe 2020 Strategy which chases to provide contemporary society of an improvement of linguistic competence among its citizens; the target is to increase the competitiveness of these individuals in regards to the increasingly demanding job market. One of the fundamental initiatives developed at a major scale being Content and Language Integrated Learning (CLIL). The relatively recent implementation of this educational project in academic curricula has generated a concerning challenge, taking into account the short span of time in which it has been executed and the educational revolution it involves. Thus, this paper intends to unravel and analyze the numerous factors affecting the development of CLIL, with the intention of identifying these, and thus evidencing the achievements and shortcomings present in this educational approach at the present time.

Key words: *bilingual education, CLIL, challenge, Europe 2020 Strategy.*

RESUMEN

Con la expansión de la educación bilingüe en el continente europeo, que conforma una parte fundamental de la consecución de los objetivos de la Estrategia Europa 2020, que tiene como meta dotar a la sociedad contemporánea de una mejora competencial lingüística de los ciudadanos, se pretende que estos logren ser competitivos en un entorno laboral cada vez más exigente. Una de las principales iniciativas más destacadas de este ámbito es el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE). La puesta en marcha de este proyecto educativo en los currículos escolares ha supuesto todo un reto, teniendo en cuenta la brevedad con la que se ha implantado y la revolución educativa que conlleva. Por este motivo, este trabajo procura desglosar y analizar los diferentes factores que afectan al desarrollo del proyecto, con el objetivo de señalarlos y así poder evidenciar los logros y las carencias que existen en este enfoque educativo en la actualidad.

Palabras clave: *AICLE, dificultades, educación bilingüe, Estrategia Europa 2020, reto.*



1. Introducción.

En la sociedad globalizada en la que vivimos actualmente, ser competente o dominar más de una lengua se convierte cada vez más, en una necesidad tanto a nivel laboral, como social. Vivimos en la era digital, la era de las tecnologías de la comunicación y la información, que ha conformado una aldea global en la que la población mundial está conectada exponencialmente, y en la que cada individuo tiene al alcance de un click información de toda índole con independencia de su localización geográfica. De esta revolución nace la necesidad de adquirir uno o varios idiomas además de nuestra lengua materna para poder beneficiarnos de las nuevas oportunidades que ahora están a nuestro alcance, desde conseguir un empleo hasta recabar información para nuestros propósitos académicos. De no aprender otros idiomas, nos vemos abocados a un aislamiento inminente del mundo. El aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente de la lengua inglesa, que se ha consolidado en el panorama internacional como *lingua franca*, ha tomado un papel central y prioritario en las últimas dos décadas en la política común europea. Prueba de dicha iniciativa del fomento del aprendizaje de lenguas extranjeras es AICLE (*Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera y la formación del profesorado*).

AICLE es uno de tantos proyectos de la Comisión Europea en materia de educación, que tiene como objetivo crear una sociedad políglota en la que los ciudadanos dominen al menos tres lenguas diferentes (Estrategia Europa 2020) para una mejor integración y cohesión entre las naciones que conforman la Unión Europea, y una mejor funcionalidad de sus individuos en esta nueva etapa de la globalización.

La iniciativa AICLE persigue, además de esto, testar y ejecutar metodologías y acciones pedagógicas innovadoras en todo el plano educativo elemental, con especial énfasis en las técnicas de adquisición de lenguas extranjeras, de un modo diverso, pragmático y significativo para el alumnado, en el cual los estudiantes se convierten en sujetos autónomos encargados de su aprendizaje. AICLE pretende alejar a los alumnos y alumnas de un modelo tradicional y teórico e introducirles a un modelo de aprendizaje más vivencial y comunicativo que genera individuos independientes capaces de emplear la lengua extranjera con éxito en todo tipo de contextos y entornos.



El proyecto AICLE se comenzó a implantar hace relativamente poco a lo largo de la pasada década, y en el caso de la comunidad autónoma de Canarias en el año 2004. A fecha de hoy se han realizado un gran número de estudios evaluando el sistema de ejecución metodológica, los resultados de su implantación, además de evidenciar los beneficios y carencias del proyecto. Estas evaluaciones del programa AICLE no son fiables en su totalidad, y es debido a los obstáculos que afronta el proyecto.

En la comunidad Canaria, la implantación del proyecto no se ha efectuado de manera homogénea, dado que cada centro educativo ha adoptado este programa lingüístico de distinta forma contemplando prioridades y objetivos dispares. Esto hace que los estudios llevados a cabo no reflejen la tendencia o el rumbo global del proyecto, haciendo que los resultados sean parcialmente válidos.

Este trabajo describe un análisis del bilingüismo y sus vertientes, además de su importancia actual en la política educativa de la Unión Europea. Asimismo se detallará de manera exhaustiva la presencia del bilingüismo en Canarias y se hará un análisis del desarrollo y resultados de los programas educativos de fomento del aprendizaje de lenguas extranjeras en esta región de España. A posteriori, se expondrá el tema central de este trabajo: el AICLE, desglosando las distintas partes del proyecto para posteriormente destacar las características que lo definen, los objetivos que pretende alcanzar, así como los beneficios que puede aportar y la normativa vigente que lo regula en la actualidad.

Seguidamente, se hará hincapié en lo que concierne a la formación del profesorado que forma parte del proyecto y las metodologías empleadas, mencionando brevemente a los demás integrantes de manera directa o indirecta en este proyecto educativo pionero en su campo. El propósito principal es el de observar si existe una tendencia constante en lo que se refiere a la elección de las asignaturas y del material a emplear en las clases de AICLE.

Subsiguientemente, se nombrarán y describirán varios de los obstáculos a los que se ha enfrentado en el pasado y a los que se enfrenta AICLE a fecha de hoy. A continuación se analizarán las respuestas a un cuestionario cumplimentado por profesores inmersos en el



proyecto para hacer una comparativa entre los estudios presentados sobre este tema, y las observaciones de los distintos profesionales, en resumen, una comparativa entre el plano teórico y el plano práctico que puede entenderse como la realidad de educación bilingüe en Canarias.

Como final, se presentarán las conclusiones deducidas del proceso y se procederá a enumerar una serie de sugerencias que posibiliten una mejora de los puntos flacos que presenta este programa educativo.

2. Bilingüismo.

2.A. Definición de Bilingüismo

El bilingüismo es un vocablo que posee matices en su significado, y del cual no existe un estándar del concepto uniforme comúnmente aceptado al que nos podamos referir. Aun así las definiciones facilitadas por la mayoría de los expertos en este fenómeno convergen en afirmar que “El bilingüismo es la capacidad de una persona para utilizar dos lenguas de manera indistinta, puede ser nativo o adquirido” (Pérez Porto y Merino, 2014).

Segun la el diccionario de la Real Academia Española, el bilinguismo se entiende como el “uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona” (la 23a edición, 2014). Si nos basamos en la definición que aporta la RAE, el exclusivo uso de dos lenguas ya produce una situación de bilingüismo. Está definición de bilingüismo puede diferir en cierto modo de la apreciación popular del término, ya que comúnmente se tiende a asumir que el bilingüismo se halla en el uso y el dominio de dos lenguas por parte de un individuo o una comunidad.

La ambigüedad de este término reside en los parámetros que definen usar o dominar una lengua. Podemos asumir que el hablante de las lenguas en cuestión tenga un dominio total o avanzado de las dos lenguas, o podemos contemplar hablar dos lenguas cuando se produce una situación en la que el hablante posee competencias lingüísticas notables en



algunas de las cuatro destrezas principales de un idioma, y en la mayoría de situaciones de esta índole aludimos a la interacción oral.

Se produce una contradicción cuando hablamos de “el dominio de una lengua”. Ningún sujeto es competente y domina todas las áreas de su lengua materna. Es posible tener un conocimiento avanzado de la lengua que se hable, pero es claramente una aproximación relativa y no una aserción categórica que un individuo domine una lengua. Además de esto cabe resaltar que las personas no simplemente hablamos uno o más idiomas, “nadie habla el español, el inglés o el mapudungun -que son abstracciones-, sino variedades diversas de estas lenguas históricas” (Wagner, 2016).

2.B. Tipos de Bilingüismo

De la misma forma que no existe un consenso sobre la definición de “bilingüismo”, no encontramos que los tipos de bilingüismo descritos por cada autor en la materia sean homogéneos. Pero bien es cierto, que aunque la nomenclatura para referirse a los distintos tipos es cambiante, si existe una concordancia general con las diferentes situaciones de bilingüismo que se identifican a día de hoy.

Al hablar de bilingüismo, podemos referirnos a dos significados distintos que definen dos vertientes del mismo fenómeno. Por un lado existe el bilingüismo social, que alude a el fenómeno que tiene lugar en un territorio en el que coexistan dos lenguas, y por otro “el bilingüismo individual, que hace referencia a la capacidad de un sujeto para comunicarse de forma independiente y alterna en dos lenguas” (Centro Virtual Cervantes, s.f.).

En este trabajo me centraré en la vertiente individual del concepto del bilingüismo. A colación con el apartado anterior, vemos que las concepciones del término más estrictas describen el bilingüismo individual con el dominio a nivel de primera lengua de dos lenguas distintas, sin embargo las concepciones menos ceñidas y más permisivas incluyen en esta clasificación a todo sujeto con conocimientos básicos sobre una segunda lengua.



Hay lingüistas académicos que se aproximan más a la segunda noción más laxa de lo que es el bilingüismo como U. Weinrich (1952), el cual afirmaba que este fenómeno era la “práctica de dos lenguas usadas alternativamente”, y otros como M. Siguán y W. Mackey (1986) que se postulaban más afines con el primer concepto, para quienes es bilingüe la persona que, además de la competencia que posee en su primera lengua, presenta una competencia similar en otra, que puede utilizar con semejante eficacia.

En el Centro Virtual Cervantes , que es la sección virtual de El Instituto Cervantes aparece una síntesis que clasifica y explica detalladamente los tipos de bilingüismo individual convencionalmente aceptados, y son los siguientes (Centro Virtual Cervantes, s.f.):

- El *bilingüismo equilibrado*: El sujeto tiene una competencia avanzada y similar en los dos idiomas, así como la capacidad para darles un uso eficaz en circunstancias de todo tipo.
- El *bilingüismo fluido*, poco fluido e incipiente: Supone que los hablantes mantienen cierta dependencia de su lengua dominante para emplear la segunda lengua.
- El *bilingüismo productivo*: Hace referencia habilidad de un sujeto para hablar, escuchar, leer y escribir en dos idiomas diferentes.
- El *bilingüismo receptivo*: Supone que un individuo competente en su primera lengua, muestra la aptitud necesaria para escuchar y leer en la segunda lengua, pero por contrario no manifiesta un manejo substancial para hablarla o escribirla de manera correcta.
- El *bilingüismo funcional*: Los tipos anteriores aluden a las capacidades de un sujeto para comunicarse en dos idiomas, pero el bilingüismo funcional consiste en cómo emplea dichas capacidades al participar en los diferentes contextos comunicativos.

Además de las categorías mencionadas, existen dos tipos que aluden a el dominio idéntico a nivel de primera lengua o lengua materna por parte de un sujeto, de dos lenguas. Este fenómeno menos habitual se denomina equilingüismo o ambilingüismo, y no es común entre los sujetos bilingües, dado que en su mayoría, estos individuos utilizan los dos idiomas en situaciones y contextos dispares y con intenciones diferentes, lo que produce que desarrollen destrezas lingüísticas diferentes y su comunicación en un idioma es notablemente



distinta al usar cada lengua. En todo caso, la competencia bilingüe no es estática y permanente, es variable a lo largo de la vida de cada individuo. (Centro Virtual Cervantes, s.f.).

El bilingüismo individual puede surgir en dos tipos de situaciones:

- Por un lado tenemos el bilingüismo infantil simultáneo, que viene a referirse a los sujetos que están expuestos de manera más o menos equilibrada a dos lenguas diferentes antes de la edad de tres, y de ahí su nombre.
- Luego está el bilingüismo secuencial, que hace alusión a la adquisición sucesiva de dos idiomas, una como lengua materna, y la otra adoptada y aprendida tras los tres años como segunda lengua. Esta segunda lengua puede evolucionar de manera formal en contextos académicos, o de manera más informal y cotidiana.

3. Bilingüismo en el Sistema Educativo Europeo.

Debemos ser conscientes de que el bilingüismo en la educación no es una tendencia reciente como algunos podrían llegar a pensar. La educación bilingüe comenzó en Europa aproximadamente a finales de la década de los sesenta, cuando algunos colegios comenzaron a ofertar asignaturas del currículo en una lengua extranjera, a menudo se trataba de una lengua regional o minoritaria, tal como señala La Red Europea de Información sobre Educación, Eurydice (2006). Los colegios que se aventuraron a iniciarse en el modelo educativo bilingüe estaban en su mayoría localizados en dos entornos: Las grandes ciudades o en las regiones fronterizas expuestas a diferentes idiomas o en las que cohabitaban dos lenguas.

La finalidad de esta iniciativa educativa consistía en posibilitar que los alumnos de estos colegios, que se criaban en un entorno social lingüísticamente inusual, lograran ser capaces de tener un buen comando de las lenguas a las que estaban expuestos con una competencia similar a la de un nativo.



Desde un principio, Europa miro hacia Canadá para lograr una inmersión educativa exitosa en los colegios. En el caso de esta nación americana, su territorio está dividido lingüísticamente, ya que en gran parte del país, concretamente en la región de Quebec que representa un 23% de la población canadiense según Statistics Canada (2016), la primera lengua es el francés y no el inglés. De esta dicotomía nació la necesidad por parte de los padres angloparlantes que residían en Quebec, de que sus hijos pudieran ser competentes en la lengua francesa a través de una educación académica francófona, teniendo en cuenta que en el entorno que vivían, era la lengua oficial.

Europa basó sus primeros proyectos piloto de enseñanza inmersa en el sistema de enseñanza bilingüe de Canadá que había tenido éxito en muchos aspectos. Este fue el primer paso que posteriormente dio lugar en la década de los noventa a el programa de inmersión lingüística CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), traducido al castellano AICLE (*Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera*). Este programa educativo establece un patrón distinto al anterior en lo que a metodología se refiere:

“CLIL is the platform for an innovative methodological approach of far broader scope than language teaching. Accordingly, its advocates stress how it seeks to develop proficiency in both the non-language subject and the language in which this is taught, attaching the same importance to each. Furthermore, achieving this twofold aim calls for the development of a special approach to teaching in that the non-language subject is not taught in a foreign language but with and through a foreign language. This implies a more integrated approach to both teaching and learning, requiring that teachers should devote special thought not just to how languages should be taught, but to the educational process in general.”

(Eurydice, 2006. pág. 7)

Como bien apunta este organismo oficial europeo en este párrafo, la metodología de AICLE busca que los enseñantes dediquen especial interés en impartir las asignaturas pertinentes en la lengua extranjera de manera integrada y asertiva, y que nunca se produzca una situación de simple adaptación superficial desde la primera lengua a la lengua extranjera sin tener en cuenta la necesidad de adaptar la metodología para que los contenidos sean correctamente transmitidos a los alumnos.



El origen de AICLE reside en el proyecto común europeo de esta época que tenía como principal objetivo facilitar la movilidad de los ciudadanos europeos entre los respectivos países para lograr una comunidad europea más cohesionada e interconectada, al igual que mejorar la competencia lingüística de los estudiantes con múltiples fines. A fecha de hoy, el programa AICLE sigue en auge, y hasta ahora ha tenido muy buena acogida por la mayor parte de los involucrados en el proyecto. Esto es un síntoma claro de que existen ventajas en este sistema pedagógico, siendo la primordial y a más destacable que AICLE permite la enseñanza intensiva de una lengua extranjera sin afectar de manera drástica la impartición de los contenidos y los horarios.

La educación bilingüe en Europa no solo está presente en la educación primaria y secundario, sino que también ha permeado en el sistema educativo universitario gradualmente. De acuerdo con un estudio conjunto realizado en diecinueve países por la plataforma de búsqueda de educación global ‘Studyportals’ en el año 2017, en la última década se ha apreciado una proliferación en los grados universitarios o ETBD (*English-taught Bachelor Degrees*) que se enseñan en inglés en Europa, ya que se han convertido en una característica cada vez más común de la educación superior internacional (Sandström, Neghina, 2017).

Los países con el mayor número de ETBD registrados son Turquía, Países Bajos y España, mientras que Suiza y los Países Bajos tienen el mayor porcentaje de instituciones de educación superior que ofrecen ETBD, seguidos de Dinamarca, Finlandia y Suecia, según el informe de la EAIE (European Association for International Education, 2017).

Los Países Bajos están liderando tanto en el número de ETBD como en la difusión de dichos programas en sus instituciones de educación superior. Rumania, Francia, Polonia, Italia, Turquía y Alemania, por el contrario, tienen el porcentaje más bajo de instituciones de educación superior con ETBD (Sandström, Neghina, 2017).

Para concluir este apartado, habiendo descrito de manera resumida los principios y la actualidad de la educación bilingüe y el programa AICLE en Europa que viene detallado en Eurydice (2006) basándonos en el reporte elaborado por esta agencia de información europea,



es vital hacer mención de la variedad de apoyos que recibe esta iniciativa por parte de la Comisión Europea.

En el Consejo de Educación de mayo de 2005, la presidencia de Luxemburgo informó sobre los resultados del simposio titulado ‘El cambiante aula europea: el potencial de la educación plurilingüe’, que se celebró unas semanas antes en marzo. Entre las principales conclusiones, se enfatizó la necesidad de garantizar que los alumnos formen parte del proyecto AICLE a lo largo de todos los niveles de la educación escolar, así como la conveniencia de alentar a los docentes a recibir capacitación especial en AICLE.

También se debe hacer referencia a otras iniciativas que apoyan los enfoques de tipo AICLE. Incluyen ‘la etiqueta europea para la innovación en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas’, otorgada por primera vez en 1998, y ‘la red europea EuroCLIC’, las cuales son clases que integran lenguaje y contenido, que está formada por docentes, investigadores, formadores y otros interesados en la implementación de AICLE y ha sido cofinanciado por la Comisión Europea desde 1996.

El debate sobre AICLE en toda la Unión Europea continúa estando muy vivo. En los últimos años se han emprendido una serie de nuevas iniciativas para promover este enfoque metodológico en auge. Las deliberaciones de los expertos dentro del Grupo de Idiomas, así como la difusión de información sobre buenas prácticas en el ámbito de AICLE en los Estados miembros, contribuirán sin duda a su desarrollo.

4. Los Comienzos y el Desarrollo de la Introducción de Programas de Impulso del Bilingüismo en Canarias.

A mediados del siglo pasado en Europa, se comenzó a popularizar el modelo de educación bilingüe o monolingüe en idiomas extranjeros, mayormente como consecuencia del inicio de la globalización como la conocemos hoy en día. Canarias no fue una excepción en este caso, contando con más de cinco centros escolares de este tipo a finales de los años sesenta.



Tanto en el continente Europeo como en las islas Canarias, esta iniciativa se desarrolló en un principio únicamente en el sector de la educación privada, y no en los sistemas públicos de educación. En el caso de la región Canaria, el principal factor que motivó dicha iniciativa fue que el archipiélago ya por ese entonces contaba con una población considerable de extranjeros europeos que deseaban importar a su lugar de residencia los respectivos sistemas educativos de sus países de origen, con la finalidad de que sus hijos tuvieran la oportunidad de estudiar en un centro escolar que se asemejara a los colegios e institutos de su lugar de procedencia.

Se podría decir que la andadura de la educación bilingüe o en lengua extranjera en Canarias comenzó con la fundación del Colegio Alemán de Tenerife en 1909 y la del Colegio Oficial Alemán de Las Palmas de Gran Canaria en 1920. Posteriormente en la década de los sesenta es cuando observamos un auge de este tipo de centros académicos: La inauguración del colegio sueco Svenska Skolan Maspalomas en 1965 y los colegios anglófonos como The British School of Gran Canaria en 1966, The American School of Las Palmas y el Colegio Heidelberg en 1967 y el colegio International British Yeoward School en 1968.

En la década de los setenta continúa el auge de los colegios internacionales en las islas con la fundación del colegio noruego Den Norske Skolen y los respectivos liceos franceses en cada isla capitalina, además de otro colegio británico Trinity School of Tenerife. A lo largo de la década de los ochenta continúa esta expansión en el archipiélago, no solo en las islas capitalinas, sino también en Lanzarote y Fuerteventura. A partir del comienzo del nuevo milenio se paraliza este auge al haberse consolidado los colegios mencionados previamente como opción predilecta.

Los colegios previamente citados generalmente tenían como objetivo emular las prácticas y el sistema educativo llevado a cabo en Reino Unido, Alemania o Francia, además de ofrecer una enseñanza acorde de la lengua castellana. A día de hoy, la enseñanza en esta modalidad de colegios internacionales está estructurada de tal manera en que la mayoría de las asignaturas que se ofrecen se imparten en la lengua extranjera en cuestión y en un menor porcentaje se enseña asignaturas en castellano, que comúnmente son Lengua Castellana,



Historia de España y Conocimiento del medio en los niveles de secundaria, y varía en los bloques de primaria y bachillerato.

Por estos motivos los alumnos de estos colegios privados normalmente logran ser competentes en las dos lenguas ofrecidas por el centro, y por ende se consigue que los alumnos sean bilingües, y en algunos casos políglotas. En gran medida tenían y tienen a día de hoy en día un carácter internacional, mayormente atrayendo a aquellos padres y madres de procedencia extranjera con recursos económicos considerables.

A diferencia de los centros educativos mencionados con anterioridad, desde la década de los sesenta han aparecido una serie de centros educativos de carácter bilingüe como el Colegio Hispano-Inglés de Santa Cruz, el Colegio Hispano-Británico y el Colegio Luther King en Tenerife, y los centros Hispano-Inglés de Las Palmas y Colegio Arenas en Gran Canaria. La enseñanza en estos centros difiere de los colegios internacionales mencionados anteriormente, teniendo en cuenta que en estos centros bilingües los alumnos cursan la mayor parte de asignaturas en castellano y en menor porcentaje asignaturas en otro idioma extranjero, en este caso, en inglés. A diferencia de los colegios internacionales, normalmente estos centros académicos no cuentan con profesores nativos de la lengua extranjera en la que se imparten los contenidos, y los alumnos reciben menos horas de docencia en la lengua extranjera.

Hasta la década de los dos mil, todas las iniciativas educativas de enseñanza bilingüe se limitaban al ámbito de la educación privada de pago, ya que a nivel público Canarias no ofertaba centros educativos de este tipo. Esta dinámica dio un giro en el año 2003 cuando la Comisión Europea promovió un plan de ejecución para propiciar el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística en Europa. Fue en este año cuando se adoptaron una serie de propuestas que tenían como objetivo procurar un cambio categórico en la incentivación de estos aspectos. En Canarias, el organismo encargado de ejecutar dichas medidas, la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, ha impulsado multitud de acciones formativas con la meta de mejorar la adquisición de las lenguas extranjeras, especialmente la lengua inglesa, por parte de los estudiantes y a la par mejorar las dotes comunicativas del alumnado mediante la implantación de un currículo en el que se emplea el idioma extranjero como



instrumento de aprendizaje de los contenidos que no están vinculados a el área lingüística. Estos objetivos van en línea paralelamente con el plan de sostenibilidad desarrollado por la Comisión Europea *Estrategia Europa 2020*, la cual fue creada con la finalidad de promover un crecimiento inteligente, sostenible e inclusivo. Este programa nació con el fin de superar las flaquezas estructurales de la Unión Europea en temas económicos, optimizando la productividad y competitividad en el territorio, y aspira a que en el año 2020 el alumnado domine con fluidez al menos tres lenguas (su lengua materna y otras dos más).

El proyecto AICLE, el cual trata este trabajo, es uno de tantos recursos de esta índole implantados en los sistemas educativos europeos. En el caso de Canarias, su implantación es de las más tempranas (2004) y ha conseguido aportar una multitud de beneficios al alumnado que ha cursado esta modalidad, consiguiendo convencer a muchos escépticos de las ventajas evidentes que supone el aprender en un entorno multilingüe. (Gobierno de Canarias. Bailón Casanova, J.R., 2016). Es de interés resaltar la importancia que conlleva el dominio de varias lenguas extranjeras en la Comunidad Autónoma Canarias a diferencia de otras regiones europeas, teniendo en cuenta su población multicultural y su principal actividad económica, el turismo. Estos factores reflejan una especial necesidad por parte de la población Canaria de dotar al alumnado con las herramientas comunicativas necesarias con el prospecto de buscar la sostenibilidad económica y social.

5. Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera

Esta sección del ensayo aspira a concretar y detallar el programa de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera, comúnmente conocido como AICLE o CLIL en inglés. El primer apartado está dedicado a describir las características esenciales y los objetivos principales que se pretenden lograr con esta iniciativa, al igual que los motivos por los que se ha puesto en marcha. Seguidamente en el segundo apartado se ejemplifica los múltiples beneficios y mejoras que evidencian las razones para la continuación y promulgación de esta modalidad en los centros escolares. Posteriormente se expondrá los conceptos troncales que regulan el proyecto explícitos en la normativa vigente en España, haciendo especial hincapié en la Comunidad Autónoma de Canarias. Finalmente, como



aportación necesaria , se hará mención al predecesor de AICLE en el sistema educativo, el PILE (Plan de Impulso de Lenguas Extranjeras), y los aspectos que comparte con el programa educativo AICLE.

5.A. ¿En qué consiste el programa AICLE?

Uno de los avances sustanciales en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas de los últimos años debe ser el aumento significativo y la adopción generalizada del programa educativo AICLE. Aunque esta modalidad existía desde 1995, en la última década ha generado un creciente interés por parte de la comunidad educativa en Europa y se ha extendido rápidamente desde entonces.

AICLE (CLIL en Inglés) es un término que se usa ampliamente en Europa, aunque recientemente también ha sido adoptado en otras regiones del planeta, como es el caso en Asia y América del Sur. Se refiere a un doble enfoque de enseñanza y aprendizaje en el que una materia no relacionada a idiomas se imparte en una lengua extranjera, consistiendo el doble enfoque en la adquisición de conocimientos y competencias de la materia, así como las habilidades y competencias en la lengua extranjera en la que se imparte la asignatura. Este enfoque dual es lo que distingue principalmente a AICLE de otros métodos pedagógicos, los cuales acostumbran a emplear contenido de idiomas con fin último del aprendizaje de la lengua extranjera.

AICLE se basa en un marco teórico sólido que lo valida como un enfoque de aprendizaje potencialmente eficaz. Se puede alegar que es la etapa de desarrollo más reciente del enfoque de la enseñanza del lenguaje comunicativo (Communicative Language Teaching). Se ha descrito como la "metodología comunicativa definitiva" (Coyle, Hood y Marsh, 2010) y pretende implementar las características básicas de CLT al proporcionar un contexto para una comunicación auténtica y significativa, así como ofrecer oportunidades para los alumnos de tener una mayor exposición a la lengua extranjera en cuestión y así participar en un aprendizaje más proactivo. AICLE también incorpora características del aprendizaje basado en tareas, ya que los estudiantes se centran en tareas reales de aprendizaje



de contenido, como puede ser crear un mapa de su escuela o realizar un experimento y usar el lenguaje como herramienta para llevar a cabo la tarea, en lugar de aprender la lengua sin necesidad de aplicarla de un modo constructivo para producir un resultado.

AICLE reúne los principios fundamentales del aprendizaje basado en tareas y CLT al crear un entorno auténtico de aprendizaje significativo en el que los estudiantes pueden explorar y descubrir el mundo mientras emplean una lengua extranjera. A esto hay que sumar el hecho de que AICLE crea un contexto en la que los estudiantes aplican el idioma a medida que lo aprenden, en lugar de pasar años en una ‘dinámica repetitiva’ de practicar la lengua extranjera en una clase de idiomas para tener la oportunidad de usar el idioma en el futuro. AICLE también trasciende el aislamiento que a veces caracteriza el campo del aprendizaje de idiomas al fortalecer su conexión con las teorías de educación general, como las teorías del aprendizaje sociocultural y constructivista, a través del enfoque en el desarrollo de los estudiantes y la construcción del conocimiento mediante una relación dialógica con sus compañeros, su profesor, y los materiales.

5.B. La adopción del programa AICLE en Europa

El proyecto AICLE no es una corriente completamente nueva (Mehisto, Marsh y Frigols 2008, entre otros), más bien es una fusión de varias teorías y enfoques. En esencia, es una fusión donde lo mejor de la educación lingüística se une a lo mejor de la educación general. Esta fusión óptima resulta atractiva a varios colectivos educativos y es por eso que ha habido un rápido aumento en los afiliados a los distintos programas de AICLE, desde la educación preescolar hasta la educación terciaria, en toda la Unión Europea.

Además de su atractivo teórico, existen otras razones que podrían explicar la adopción generalizada de AICLE. Los responsables políticos de la UE han sido algunos de los partidarios más importantes de AICLE. Desde 1995, la UE ha reconocido oficialmente el valor de AICLE y lo ha promovido constantemente en una serie de documentos oficiales (por ejemplo, la Comisión Europea 1995, 2003, 2005, 2008). También ha ofrecido notables



cuantías económicas a programas que promueven y desarrollar AICLE a través de la formación docente, el desarrollo de materiales o la investigación en este campo.

This method [CLIL] can contribute to individual and collective prosperity and can strengthen social cohesion. The method thus presents a practical tool for promoting European citizenship while increasing student and worker mobility. (Consejo de la Unión Europea, 2005)

Como se puede deducir de la cita anterior, este apoyo a AICLE se debe a la búsqueda de la UE en enfoques efectivos de aprendizaje de idiomas que puedan ayudar a lograr objetivos trascendentales de la UE como 'Lengua materna +2' para todos sus ciudadanos, cohesión social, mayor movilidad dentro de la UE, y especialmente la mejora de la fortaleza económica y la competitividad.

AICLE también puede ser atractivo para los padres que comulgan con las ideas principales de este proyecto y que pueden verlo como una forma práctica de aumentar la exposición de sus hijos a uno o más idiomas extranjeros. Su apoyo en la introducción, el establecimiento y las etapas de implementación de los programas AICLE es crucial.

El apoyo de los padres y madres a los programas de AICLE también se puede vincular con el hecho de que han logrado apreciar el alcance y el valor de las lenguas extranjeras para el futuro y porvenir de sus hijos y tienen un papel proactivo en brindar a sus hijos las mejores oportunidades posibles de acceder y adquirir idiomas extranjeros (Pavlou y Ioannou Georgiou 2008). Además, la UE se ha dirigido específicamente a los padres en el pasado (campana Piccolingo) para alentarlos a promover el aprendizaje de idiomas para sus hijos.

5.C. Beneficios estimados del programa AICLE

Presuntamente son numerosos los beneficios y mejoras que conllevan las modalidades de AICLE y así se especifica en el folleto de Plan de Impulso de Aprendizaje de Lenguas



extranjeras del Gobierno de Canarias (Gobierno de Canarias. Folleto PILE), que hace especial hincapié en la inclusión de todo el alumnado en este enfoque pedagógico. En este documento vienen recogidos factores clave como el aumento de los niveles motivacionales del alumnado, la capacitación del mismo para enfrentarse exitosamente a las situaciones de aprendizaje que se lleven a cabo, a la vez que el alumnado consigue mejorar exponencialmente su competencia lingüística al contar con la oportunidad de poner en práctica el idioma extranjero de manera distendida y espontánea en un contexto real. Las capacidades cognitivas de los alumnos se ven estimuladas como resultado de emplear más de una lengua en el mismo contexto. A esto hay que sumar que se produce un puente entre las distintas asignaturas curriculares, creando así un trabajo colaborativo e inclusivo por parte del profesorado, eliminando la separación en bloques de los conocimientos del currículo. Con la iniciativa AICLE, el profesorado contará con la ventaja de poder enlazar su asignatura con la de sus compañeros y trabajar de manera transversal y colaborativa hacia unos mismos objetivos, con el aliciente de desarrollarse profesionalmente además de contar con posibles mejoras salariales y la posibilidad de participar en programas de intercambio como explican Pavesi, Bertocchi, Hofmannová, Kazianka y Langé (s.f.).

A nivel lingüístico, los resultados de la puesta en marcha del proyecto ponen en evidencia un avance en la adquisición del idioma extranjero. Como argumentan Attard Montalto, Walter, Theodorou y Chrysanthou (s.f.), en su Guía CLIL, tras formar parte de AICLE de manera prolongada, el alumnado que curse las asignaturas de este proyecto adquirirá los contenidos de la materia y perfeccionará su nivel de idiomas a la par, y en algunos casos mejor que aquellos que reciban la enseñanza en clases independientes. Estos autores en concreto, hacen especial hincapié en que a través de AICLE, se les facilita al estudiantado las herramientas y la preparación necesaria para su futuro en una sociedad globalizada e interconectada en la que el aprendizaje autónomo es cada vez más imprescindible, en la que ser resolutivos e independientes sea una necesidad y se espera que sean capaces de manejar ágilmente las distintas fuentes de información y en la que se trabaja en equipo y es necesaria la competencia comunicativa en otras lenguas para colaborar con otros profesionales de procedencia extranjera (Attard Montalto, Walter, Theodorou y Chrysanthou, s.f. pág. 7).



La evidencia empírica derivada de un estudio de la implementación de AICLE publicado por la Universidad de Chipre en el 2011 viene a demostrar que el hecho de adquirir contenido a través de una segunda lengua (L2) ofrece oportunidades para que el alumnado adquiera el contenido e idioma en entornos significativos. Da lugar a la interacción lingüística con el docente y los compañeros de clase, lo que permite que se produzca un afianzamiento continuo de lo aprendido y promueve no solo los aspectos académicos comúnmente perseguidos, sino también las destrezas sociales en la lengua extranjera, lo cual es algo clave (Xanthou, 2011). Claramente, el desarrollo del lenguaje depende en gran medida de diversos factores, como la afiliación cultural y lingüística con la pedagogía ejecutada y el enfoque metodológico del docente en cuestión. Los resultados de los dos experimentos a pequeña escala avalan las teorías ofrecidas por Kaufman (2004) que principalmente viene a afirmar que la simbiosis de idioma extranjero y contenido parece ser prometedor en cuanto a la mejora de la adquisición de idiomas extranjeros.

En general, los hallazgos de numerosos análisis y estudios parecen apoyar el impacto positivo de AICLE en adquisición de contenido y desarrollo del vocabulario en L2. AICLE proporciona más oportunidades de exponer a los alumnos al conocimiento del vocabulario L2 en situaciones significativas. Relacionando las palabras a su entorno se aumenta la probabilidad de comprensión y retención (Schmitt & Schmitt, 1995, p. 133). La interacción profesor-alumno permite conformar una plataforma óptima para el conocimiento constructivista, además de estimular el pensamiento crítico y el conocimiento lingüístico a través del intercambio de ideas y el debate creando así un terreno fértil para la adquisición de contenido y aprendizaje de idiomas (Piaget, 1963). Ciertamente, la interacción lingüística llevada a cabo exclusivamente en L1 puede facilitar más oportunidades para la interacción que en L2, sin embargo los beneficios de la fusión del uso conjunto de L2 junto con el aprendizaje de contenido en entornos AICLE pueden justificar el empleo de este enfoque educativo.

Distinguidos autores en la materia como Marsh (s.f.) señalan múltiples beneficios en su análisis *Using languages to learn and learning to use languages*, en el que defiende la idea de que AICLE crea una dinámica lo más parecida a una contexto cotidiano en la vida real posible, haciendo que el alumnado vea reforzada su autoestima y esté motivado al observar



sus propias capacidades de aprendizaje al ver que, aun sin tener la competencia lingüística de un nativo en la lengua extranjera en cuestión, logran notables mejoras y fluidez en L2 y por ende asimilan que el progreso en materia de idiomas está a su alcance. A esta dinámica se suma el factor de la adquisición de L2 basada en la experiencia y la práctica continua, que hace que el alumnado interiorice el idioma en su pensamiento de manera efectiva, ya que cada día los estudiantes hacen uso constante de lo aprendido hasta la fecha (Marsh, s.f.).

Esta teoría también es ratificada por Pavesi, Bertocchi, Hofmanova, Kazianka y Lange (s.f), los cuales llegan a afirmar que este método de ajustar el entorno académico a un contexto natural del aprendizaje de L2 tiene como resultado la consecución de avances competenciales en la lengua extranjera. Siguiendo este enfoque que pretende emular en cierto modo, la adquisición natural de L1 o lengua materna de los individuos, el alumnado tienen la oportunidad de emplear la lengua de manera espontánea y natural, asimilando mediante la repetición las estructuras gramaticales y expresiones comunes además de los diferentes registros que conforman la lengua. En el contexto descrito previamente los alumnos se ven avocados a la interacción con el o la docente y con el resto de alumnos, creando un clima idóneo para el aprendizaje, en el que el alumno se ve empujado a mejorar de manera autónoma sus recursos lingüísticos para poder desenvolverse con soltura en la clase y para acomodarse a las metas establecidas en la materia. A esto se debe añadir el estímulo del pensamiento creativo y autónomo mediante las actividades enfocadas al aprendizaje constructivista tan presente en AICLE, que consigue que el alumnado se centre en el contenido y no en el medio de transmisión. (Pavesi, Bertocchi, Hofmannová, Kazianka y Langé, s.f. págs. 78-80, 86).

Los beneficios de AICLE no deben ser únicamente resumidos a la mejora de la competencia lingüística. Cuando los estudiantes llegan a acostumbrarse al uso de L2, esta lengua se convierte en parte de su esquema de pensamiento y por ende, florecen nuevas estructuras de pensamiento, al igual que se magnifica el conocimiento conceptual, dando lugar a una alineación de los conceptos y mejora de las capacidades globales del alumno (Marsh, s.f.).



Expuestos los beneficios, es de especial relevancia este proyecto educativo, que consigue facilitar el aprendizaje de idiomas y la adquisición de habilidades necesarias para que las generaciones venideras sean capaces de encajar en la nueva era globalizada e interconectada.

5.D. Normativa Vigente

En la Comunidad Autónoma de Canarias, el proyecto educativo AICLE cuenta con un marco administrativo reflejado en varios documentos oficiales con el fin de regular la implementación y el transcurso del mismo. La *Resolución de 31 de agosto de 2016 de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa por la que se dictan instrucciones para el desarrollo del programa experimental PILE y de la modalidad de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) en centros públicos que imparten enseñanza de régimen general en la Comunidad Autónoma de Canarias para el curso 2016-2017*, es el documento que regula actualmente AICLE, y en el se distingue una serie de apartados que serán desglosados a continuación con el fin de esclarecer los parámetros y directrices de este programa de educación.

En lo que concierne a los aspectos organizativos generales describe como objetivo principal del proyecto

la mejora en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera inglesa y el incremento de las horas de inmersión en el idioma en la enseñanza de régimen general, por lo que se impartirán las materias completas en inglés y se adoptarán medidas para facilitar la adaptación del alumnado que no haya cursado el programa con anterioridad (Gobierno de Canarias. Bailón Casanova, J. R., 2016. pág. 5);

Con vistas a perseguir este objetivo general, los centros educativos de las islas toman un papel central en el que se les otorga cierta autonomía para facilitar y agilizar el proceso de implantación de AICLE, haciendo que los centros educativos cuenten actualmente con un margen de maniobra considerable para la puesta en marcha de las distintas acciones formativas que cada claustro contemple óptimas para fomentar AICLE.

a) Harán uso de su autonomía para la gestión y optimización de los recursos humanos con los que cuentan para dar la mayor cobertura posible al programa.



- b) Darán mayor visibilidad al programa y fomentarán la comunicación con todos los agentes educativos.
 - c) Favorecerán la inclusión en el programa de todos los proyectos y redes a los que el centro esté adscrito, así como de cualquier actividad no curricular con el fin de incrementar el número de horas de inmersión lingüística.
5. Los centros facilitarán la participación de las familias en las actividades organizadas dentro del programa.

(Gobierno de Canarias. Bailón Casanova, J. R., 2016. pág. 5);

Para una coordinación eficiente del programa, está establecido que el equipo directivo de cada centro debe hacer una propuesta de asignación de grupos de acuerdo con las necesidades de implementación y regularización del programa, además de nombrar entre el profesorado que participe en el proyecto una persona para coordinar el programa y asistir a las reuniones convocadas por la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa.

Ciñéndonos a la rama escogida, este apartado del trabajo no contempla la normativa específica asociada con el programa PILE, se centrará únicamente en las etapas que abarca AICLE, las cuales son Secundaria y Bachillerato. Según esta resolución se busca una progresión y una continuidad desde el predecesor de AICLE (PILE) con el fin de que el alumnado tenga una incorporación adecuada.

los centros AICLE de Educación Secundaria se adaptarán en función de sus recursos al Plan PILE, extendiendo el programa al mayor número posible de grupos del primer nivel de la etapa y garantizando que no haya un único grupo. (Gobierno de Canarias. Bailón Casanova, J. R., 2016. pág. 7);

Se dan situaciones en las que existen impedimentos para la generalización de AICLE al inicio de Secundaria por escasez en la plantilla destinada a dar cabida a este proyecto. Cuando se da este caso se procede a

dar respuesta al máximo número posible de alumnado solicitante del programa sin hacer prueba de acceso, según lo dispuesto en el artículo 8.3 del Decreto 315/2015, de 28 de agosto sobre los criterios de admisión del alumnado al programa, donde se especifica que entre los criterios de admisión no se incluirán requisitos lingüísticos. (Gobierno de Canarias. Bailón Casanova, J. R., 2016. pág. 7);



Se puede dar la casualidad de que el número de plazas demandadas sea mayor que el de las ofertadas, en estos casos el centro se lo comunicará al Director General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa (DGOIPE) para posibilitar una ampliación de la oferta. Cuando esta propuesta no tenga cabida, los criterios de admisión serán los siguientes:

- Que el alumnado haya cursado el programa con anterioridad.
- Los recursos económicos, dando prioridad a la adscripción del alumnado cuyas familias tengan las rentas más bajas.

A nivel de materias y profesorado, viene recogido en la normativa que la asignación de los grupos, los docentes que cuenten con una plaza definitiva AICLE o que estén adscritos a una comisión de servicios por participación en el programa, deberán asumir todos los grupos que su horario les permita. Si entre el profesorado del centro, hay más de un docente con la acreditación mencionada, deberá asumir grupos para la extensión y generalización del programa. A esto hay que añadir que este tipo de profesorado acreditado no debe impartir docencia en más de cuatro niveles distintos. Los centros que cuenten con los recursos suficientes, podrán ofrecer una continuación de AICLE en la etapa de Bachillerato.

Como se comentó previamente, los centros educativos adscritos a AICLE deben insertar en el Proyecto Educativo del Centro los aspectos procedimentales y metodológicos del plan PILE, que deben quedar plasmados en la Programación General Anual, procurando aumentar gradualmente el número de cursos académicos y de igual forma la cantidad de grupos en los que AICLE será implementado, facilitando así la continuidad del proyecto educativo con el fin de abarcar el mayor número de alumnos posibles.

Entre las obligaciones del centro, se encuentra la responsabilidad de asegurar las sesiones semanales de coordinación del equipo docente implicado en el programa en las horas lectivas y las horas complementarias. Cuando se de la situación de escasez de profesorado que imposibilite la coordinación y reparto de las horas necesarias para llevar a cabo el proyecto, dicha coordinación deberá dividirse por niveles o se procederá a establecer un acuerdo que posibilite el trabajo grupal para que se pueda trabajar AICLE de manera



transversal como está previsto. Asimismo, se procurará la asistencia a las reuniones de seguimiento celebradas por DGOIPE al grupo de coordinación de AICLE, además de hacerles partícipes de las reuniones de Comisión de Coordinación Pedagógica, con la intención de comunicar tanto las posibles dificultades como los progresos conseguidos.

Cabe añadir en lo que a la evaluación se refiere, que el centro educativo debe tomar un papel activo en la supervisión y seguimiento del proyecto con vistas a favorecer la mejora de los aspectos propuestos desde la Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa (ACCUEE) y desde la Consejería de Educación y Universidades como principal precursor del proyecto. Además, los centros deben participar en la gestión de una memoria en la que se detalla la programación académica elaborada por el profesorado AICLE, en la que debe constar los nivel de satisfacción del alumnado y sus respectivos tutores.

Es responsabilidad de las direcciones de los centros realizar junto a la Inspección educativa la valoración de las Comisiones CLIL así como del desarrollo del programa y comunicarán a la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa cualquier incidencia relacionada con su participación (Gobierno de Canarias. Bailón Casanova, J.R. 2016. pág. 9).

A esta responsabilidad se añade la expectativa de que los centros educativos contribuyan a la promoción de los intercambios internacionales entre el alumnado de las islas y el europeo con vistas a impulsar el desarrollo de la competencia comunicativa a través de los programas de eTwinning, y especialmente de Erasmus +. Es importante resaltar que se espera del centro la colaboración en en lo que a la acreditación lingüística del alumnado se refiere, que tiene que estar en concordancia con los parámetros que recoge la regulación vigente.

5.E. PILE (El predecesor de AICLE)

Como se viene mencionando en el transcurso de este trabajo, AICLE sigue el marco teórico de PILE (Plan de Impulso de Lenguas Extranjeras) que el Gobierno de Canarias



define como “el conjunto de actuaciones con el que la Consejería de Educación y Universidades pretende la generalización gradual de la adquisición de al menos una lengua extranjera a través del aprendizaje integrado de contenidos y lengua (AICLE)” (Gobierno de Canarias. *PILE 2016/22*). El mismo organismo especifica que los centros PILE “son centros que utilizan su autonomía pedagógica para articular los currículos de forma integrada, ya que el AICLE significa usar las lenguas extranjeras para aprender, a la vez que se aprenden las lenguas usándolas. Son centros que utilizan su autonomía organizativa para dinamizar la práctica educativa y desarrollar una cultura de participación y comunicación de todo el profesorado del centro”.

Los centros PILE no solo son impulsores del bilingüismo sino que “son centros innovadores que organizan el aprendizaje en torno a proyectos colaborativos que promueven un aprendizaje relevante para todo el alumnado y que tienen en cuenta los aspectos socio-afectivos y el desarrollo de la expresión artística así como de los diferentes tipos de inteligencia.” En definitiva son centros educativos que promueven un entorno académico revelador y vanguardista en los que se fomenta la participación e implicación de las familias en los procesos de aprendizaje, pudiendo conformar una comunidad educativa inmersa en el desarrollo del programa.

6. El Proceso de Enseñanza en AICLE

Esta parte del trabajo tiene como objetivo observar las características y competencias que deben manejar los docentes inmersos en el proyecto AICLE, además de la formación que deben cursar y la formación que se les oferta y sus peculiaridades. Posteriormente se analizarán dos estudios llevados a cabo por varios autores, el primero sobre los cursos de lengua extranjera ofrecidos por la Universidad de Alcalá y el segundo estudio sobre las necesidades formativas esenciales del profesorado, en el que se enfatiza la necesidad de entrenar y formar a los docentes del futuro desde las instituciones universitarias, insertando materias de AICLE y promoviendo la mejora de la destreza lingüística de los profesores en grados y enseñanzas superiores.



6.A. El Profesorado de AICLE

Conforme a los datos ofrecidos al British Council por las respectivas consejerías de educación de las Comunidades Autónomas de España, las cuales se ven recogidas en el estudio de Levy (2015), en España hay aproximadamente 5000 colegios públicos de Educación Primaria y 2000 Institutos de Educación Secundaria adscritos al proyecto AICLE, y como es de esperar estos números han aumentado considerablemente en estos últimos cuatro años. En el momento en que se publicaron estas cifras, de todos estos centros educativos públicos, 482 se encontraban en Canarias. De este total 390 son Centros de Infantil y Primaria y solo 92 son Institutos de Secundaria, según Ma Pilar Navarro Betancor (2015), coordinadora del área de lenguas extranjeras en La Consejería de Educación y Universidades. Dado el gran espectro que abarca el programa, formar a los docentes es esencial, y son los respectivos organismos educativos de cada Comunidad Autónoma los que se encargan de diseñar y ejecutar sus propios programas formativos, los cuales no se rigen por un estándar concreto en lo que se refiere a duración y contenido, consistiendo principalmente de cursos de metodología y de mejora del nivel de inglés (Levy, 2015).

Como se viene haciendo en el transcurso de este trabajo, nos centraremos en el caso de Canarias, y es por eso que se comenzará por detallar los aspectos que recoge la normativa vigente de esta comunidad autónoma, detallados en la Resolución de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa por las que se enumeran las instrucciones para la implantación del programa piloto PILE y del proyecto AICLE en centros públicos canarios para el curso 2016-2017, mencionado previamente en este trabajo. Por lo que viene estipulado en este documento, los agentes autorizados a participar en el proyecto AICLE abarca todos los docentes de la especialidad de inglés, al igual que el de otras especialidades no lingüísticas que estén en posesión de acreditación oficial de un nivel B2 o superior en lengua inglesa. Todos los docentes que tengan intención de formar parte de este programa deberán acreditar 30 o 40 horas de participación en cuanto al profesorado de coordinación, siempre y cuando desempeñen alguna de las acciones de formación ofertados (cursos de actualización metodológica en AICLE, guía formativa del Plan de Formación del centro o los seminarios y equipos de colaboración entre los diferentes centros educativos para la conjunta



elaboración de Situaciones de Aprendizaje y recursos estipulados desde los CEP, sesiones de observación de buenas prácticas en aquellos centros AICLE que hayan logrado buenos resultados y los cursos de actualización para el profesorado ofertados por las EOI (Escuelas Oficiales de Idiomas) y otros cursos de metodología convocados por entidades oficiales y homologados por la DGOIPE, contando con un mínimo de 20 horas lectivas (Gobierno de Canarias. Bailón Casanova, J.R., 2016. págs. 11-12).

En la resolución ya mencionada, se recogen una serie de compromisos que deben ser atendidos por los docentes. Uno de los compromisos hace referencia a que las materias AICLE se deben impartir únicamente en la lengua extranjera, idioma que se empleara en todos los contextos aplicables que promuevan una mejora competencial comunicativa del alumnado, encargándose de la correcta adaptación el profesorado, el cual debe participar de manera activa en los procedimientos de acreditación lingüística cuando se estime oportuno (Gobierno de Canarias. Bailón Casanova, J.R., 2016. págs. 11-12).

Uno de los requisitos para la certificación que debe cumplir el profesorado es la realización de una o más modalidades de formación que se les ofrece, siempre que acumulen los créditos equivalentes a 20 horas lectivas durante el curso académico, que le permita mantenerse al corriente de las nuevas prácticas y metodologías y en lo que se refiere al aspecto competencial lingüístico. Asimismo, el profesorado que formen parte de proyecto AICLE deberán acudir periódicamente a las reuniones de coordinación y colaborará en la selección y diseño de situaciones de aprendizaje conjuntas y participará en la evaluación del programa dictaminado por la Consejería de Educación y Universidades. En cuanto a la coordinación del programa, los docentes que asuman la comisión deberán contar con un perfil que se ajuste a las necesidades del puesto. Los coordinadores deben ser capaces de gestionar, planificar y liderar el equipo que elabore las situaciones de aprendizaje y actividades que garanticen el desarrollo positivo del proyecto y que además cuente con formación y experiencia relevante en la enseñanza integrada de lengua y contenidos. Como es de esperar, el equipo docente inmerso en AICLE tendrá que ceñirse a los parámetros y requisitos estipulados en la Resolución para el curso 2016-17 (Gobierno de Canarias. Bailón Casanova, J.R., 2016. págs. 11-12).



La normativa vigente es la encargada de servir de filtro para que la docencia en el programa AICLE sea impartida por un profesorado suficientemente competente para desempeñar el cometido que figura en los objetivos del proyecto, pero este marco no debe contemplarse como el único posible para este proyecto. Existen publicaciones sobre esta temática que pueden servir de guía o de las que se pueden extraer ideas beneficiosas en lo que se refiere al profesorado de AICLE tales como *Teaching through a foreign language*, una publicación escrita por Pavesi, Bertocchi, Hofmannová, Kazianka y Langé (s.f.) que arroja luz sobre los distintos perfiles docentes que pueden ser contemplados para incorporar al proyecto. Estos autores observan que los profesores de AICLE pueden estar en posesión de doble cualificación: en la asignatura que normalmente imparten y en la materia de L2; con lo cual pueden ser docentes de la materia en cuestión con una acreditación oficial de la lengua extranjera que le otorga la posibilidad de poner en uso su dominio de L2 como herramienta de instrucción; y asimismo, profesorado de programas de intercambios ofrecidos a por las consejerías, instituciones y ministerios de educación europeos.

Los autores mencionados también aluden a la serie de características que ellos contemplan beneficiosas para el desarrollo de AICLE en el aula. Entre estas se señala que el profesorado que tiene la misma lengua materna que su alumnado generalmente tiene una mayor conciencia de las dificultades más acusadas que atraviesan los alumnos cuando aprenden a través de la lengua extranjera en cuestión, así como las principales confusiones entre los dos idiomas. (Pavesi, Bertocchi, Hofmannová, Kazianka y Langé. s.f. pág. 87; Marsh, s.f. págs. 13-14). Uno de los motivos que explican los autores para apoyar esta propuesta es que en su gran mayoría, las sesiones en AICLE se imparten empleando ambos idiomas, la lengua materna y la lengua extranjera que especifique el programa, de tal manera que la primera es usada cuando se necesita tratar o explicar una parte primordial del contenido especialmente compleja o que los alumnos tienen especial dificultad en entender, y la segunda es usada en la mayoría de actividades y explicaciones que no requieran de especial énfasis. Es más como señala (Marsh, s.f. pág. 14), esta fórmula conforma uno de los aspectos generales del aprendizaje integrado, que contempla oportuno el cambio de una lengua a otra basándose en las necesidades de los procesos de adquisición de contenido.



(Pavesi, Bertocchi, Hofmannová, Kazianka y Langé, s.f. pág. 87) hacen hincapié en que no es solo necesario el dominio de los aspectos socioculturales, cognitivos y psicologicos que forman parte del aprendizaje de L2; es esencial que el profesorado de AICLE cuente con las habilidades para trabajar en equipo ya que es un requisito esencial para el funcionamiento del proyecto. Además de este aspecto colaborativo, es de gran importancia que el profesorado participe activamente en proyectos de investigación relacionados con la educación bilingüe y sus principios, al igual que traten de mantenerse actualizados a través de otras vías como lectura o la formación complementaria sobre metodologías innovadoras en el plano lingüístico.

Como señalan Mehisto, Frigols y Marsh, (2008, págs. 232-236) en Hillyard (2011), el profesorado AICLE debe contar con el ingenio suficiente para elaborar y organizar ejercicios y actividades que fusionen el contenido y las herramientas lingüísticas, pudiendo readaptar las programaciones anteriores y el material escogido y sumando a estos actividades innovadoras que estén en la vanguardia del aprendizaje en L2. Como apuntan los autores mencionados, la prioridad es conformar un entorno en el que se fomente exponencialmente y se propicie el uso del segundo idioma para hacerlo accesible al alumnado, y esto incluye modificar y adaptar los procesos de evaluación para que estén en concordancia con la enseñanza llevada a cabo en cada supuesto como aboga Papaja (2013).

A día de hoy, los cursos formativos relacionados a AICLE ofertados por los distintos organismos que avalan el proyecto son en su mayoría cursos orientados a el profesorado que está en activo, pero como bien exponen Pavesi, Bertocchi, Hofmannová, Kazianka y Langé, (s.f) sería interesante hacer un mayor énfasis en incorporar esta formación al bloque formativo universitario, cuando los futuros docentes están cursando las asignaturas de grados o master que se presupone que les preparan para la enseñanza. Según estos autores, se debe preparar a los futuros docentes para que adquieran las competencias exigidas en AICLE, de tal manera que sean capaces de crear programaciones que abarquen todo el espectro metodológico que persigue AICLE. Además de esto, los futuros docentes deben ser preparados para hacer uso de las estrategias digitales empleando las herramientas TIC, las cuales resultan ser muy efectivas a la hora de presentar el contenido al alumnado y conseguir que se produzca la interacción en el aula. Asimismo, estos futuros docentes deben tener muy



presente los tiempos, dado que a la hora de integrar AICLE los alumnos deben atravesar una fase de adaptación en la que el aprendizaje suele ralentizarse, sobre todo en las primeras fases del proyecto. (Pavesi, Bertocchi, Hofmannová, Kazianka y Langé, s.f. págs. 101-102). Los tres aspectos mencionados son contribuciones directas que el profesorado puede aportar al proyecto para garantizar el éxito del mismo.

A este paradigma se puede añadir el hecho de que ninguna de las certificaciones y acreditaciones que se suele requerir a los docentes que participan en AICLE están ligadas a su enseñanza o su enfoque metodológico, sino que meramente se limitan al desarrollo de las competencias lingüísticas (Eurydice, 2006, pág. 41). En el informe de Eurydice (2006) se exponen los problemas más acusados que por aquel entonces existían en España a la hora de instaurar AICLE, y entre estos destacaba la falta de profesorado propiamente cualificado y el elevado coste que conllevaba equipar a estos docentes en lo que se refiere a formación y dotamiento de materiales adaptados a las necesidades del proyecto. En el documento se recogen las quejas de estos docentes la escasez de cursos enfocados exclusivamente a el aprendizaje de la lengua extranjera mediante la impartición de contenido regular y los métodos necesarios para esto (pág. 51-52). Dada esta situación, es conveniente analizar el los elementos y características que conforman estos cursos formativos que se contemplan dentro del ámbito del enfoque AICLE que cursan los docentes del proyecto en cuestión.

Dejando a un lado los estudios que hacen hincapie en que el principal problema que presenta el proyecto es la escasez de dominio de la lengua extranjera entre el profesorado como recogen Hurajová y Luprichová (2015), el mayor desafío que supone el proyecto en el sistema educativo es el profundo cambio metodológico que viene ligado a el. Hillyard (2011) establece tres dimensiones imprescindibles para el correcto funcionamiento de AICLE: Conocimiento de la asignatura, conocimiento del idioma extranjero y el conocimiento de la metodología que se debe aplicar. Está autora que ha participado e impartido cursos formativos que ofrece el *Norwich Institute for Language Education* (NILE), comenta en su artículo que en este instituto se tienen presente las tres dimensiones mencionadas a la hora de impartir su formación. En lo referido a la dimension metodologica, se tiene como objetivo enseñar a los docentes a producir situaciones de aprendizaje que favorezcan el rendimiento de los estudiantes, mediante el desarrollo de organizadores gráficos, la taxonomía de Bloom, los



conceptos BICS y CALP Cummins, los diferentes enfoques del AICLE, etc. (Hillyard, 2011. pág. 5).

La adaptación que debe producirse por parte del profesorado a un nuevo tipo de enseñanza necesita un tiempo y conlleva un desafío considerable, con lo cual es primordial encontrar la dinámica óptima logre consolidar esta adaptación. Hillyard (2011) propone un mecanismo que no sería una solución rápida y que supone un coste mayor que otras iniciativas, pero que puede ser la llave para una mejor adaptación. La autora defiende un modelo en el que se prepararía al profesorado de AICLE de manera progresiva haciendo que acudan a una serie de sesiones mensuales en los que se pongan sobre la mesa las dificultades con las que se han topado y se hablen de las metas que han logrado. Posteriormente los profesores serían partícipes de seminarios que la autora menciona como “*train the trainers*”, en los que se aprendería a enseñar a otros docentes, multiplicando así el uso de una metodología óptima que se ha puesto a prueba y que es el producto de las mejores prácticas (pág. 9). Este mecanismo que promulga la autora, si se lleva a cabo de manera extensiva podría ser una dinámica que logre una mejor inserción y que consiga eliminar la mayoría de los costes de los numerosos cursos formativos complementarios, que no deberían ser erradicados sino reducidos en número teniendo en cuenta que los tiempos cambian y siempre florecen nuevas herramientas, técnicas y metodologías de interés que pueden contribuir a mejorar la formación del profesorado.

Para ratificar lo mencionado anteriormente podemos tomar un estudio llevado a cabo por Pérez Cañado (2016), en el que también se incluyen otros estudios realizados en su mayoría en España, para evidenciar un factor común, que es que los docentes de materias AICLE consideran que necesitan una mejor y mayor formación idiomática y metodológica. Es importante destacar que se detectan varios condicionantes según la Comunidad Autónoma. En este estudio podemos encontrar datos reveladores obtenidos por Pena Díaz y Porto Requejo (2008) sobre el panorama de AICLE en la Comunidad de Madrid, en los que se puede observar un déficit en la formación idiomática (sólo un 16% cree tener el suficiente dominio para enseñar en esa lengua) y la metodología (el 40% cree no saber nada acerca de la metodología bilingüe).



Para enmendar esta tendencia Halbach (2015) señala en su trabajo el modelo llamado *loop input* propuesto por Teresa Woodward (1986) como una posible metodología efectiva para que el profesorado de AICLE desarrolle las capacidades necesarias para el proyecto en los respectivos grados, postgrados y master relacionados a la formación bilingüe. El *loop input* es en términos generales la utilización y puesta en práctica durante la explicación la metodología que se está explicando. El problema detrás de la puesta en marcha de esta metodología radica en los docentes universitarios únicamente llegan a conocer esta metodología mediante la lectura de estudios o investigaciones y en su mayoría no han estado expuestos a esta.

Otros trabajos como el de Elorza Aday (2015) describen otros métodos que pueden ser muy efectivos como el que se viene desarrollando en la Escuela de Magisterio de San Sebastián con sus alumnos, que se basa en la impartición de tres asignaturas didácticas en lengua extranjera, seguido por la elaboración de un Practicum III y el Trabajo de Fin de Grado, todas las anteriores bajo un mismo marco de análisis de las prácticas de AICLE. En este modelo los alumnos deberán elaborar un número de situaciones de aprendizaje que llevarán a cabo con los compañeros de su clase, con el objetivo de que estos aporten su feedback sobre su valoración de la actividad y se haga una reflexión común de los aspectos a mejorar. Posteriormente estas situaciones de aprendizaje y actividades se pondrán en práctica en una clase real para ponerlas a prueba (pág. 24). Todo este recorrido se ve plasmado después en el Trabajo de Fin de Grado en el que los alumnos ahondarán en las reflexiones y conclusiones a las que han llegado mediante observación y análisis de sus prácticas y la de sus compañeros (pág. 25).

En el estudio llevado a cabo por Pérez Cañado (2015) señala el déficit en la competencia lingüística e intercultural y la desinformación sobre los pilares en los que se fundamenta AICLE entre el profesorado. La autora considera que este fenómeno promueve la difusión de falsos mitos que desprestigian la labor del proyecto y sus precursores y hace alusión a la necesidad de formación en metodología y materiales (pág. 26 - 28). La autora refleja en su trabajo que dicha formación debe ser integrada en forma de materias específicas en los Grados, a la vez que se promueve que los alumnos dediquen sus trabajos de Fin de Grado a líneas de investigación relacionadas o ligadas al desarrollo de AICLE. En el trabajo



(pág. 29) también se explica la necesidad de orientar el Máster en Formación del Profesorado hacia las necesidades de AICLE ofreciendo 6 créditos optativos de materias de enseñanza bilingüe, además de añadir a el currículo de la asignatura de innovación Docente aspectos de AICLE (pág. 30).

Pérez Cañado (2015) se postula a favor de la creación de masters específicos de enseñanza bilingüe como el *Máster Universitario en Educación Bilingüe* ofertado por la UNIR o el *Máster en Teacher Development for Foreign Language Education and Content and Language Integrated Learning* ofertado por La Universidad Autónoma de Barcelona o el *Máster en Educación Bilingüe: AICLE* que se puso en marcha en el 2017 desde la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna, coordinado por Plácido Bazo Martínez.

Como se viene comentando en este apartado, un gran número de autores concedores de AICLE señalan el valor que conlleva adelantar la formación en AICLE a la docencia impartida en el ámbito universitario. Se ha convertido en una necesidad el dominio de la competencia lingüística en la lengua extranjera y principalmente, de las metodologías que permitan la continuidad y el éxito del programa. Esta estrategia de acercar AICLE al estudiantado universitario orientado a la enseñanza para conseguir familiarizarles con las mejores prácticas para desempeñar el proyecto, debe ser complementario a los cursos formativos relacionados al proyecto ofrecidos por las instituciones y administraciones educativas, que han logrado en el profesorado una adaptación al nuevo enfoque educativo. Estos cursos son esenciales para la actualización de la metodología de este ámbito por parte del profesorado y debe ser una práctica extensiva.

6.C. Metodología y enfoque didáctico

En este apartado se detallará las peculiaridades del enfoque didáctico y la metodología que se ha de aplicar en AICLE, que en el caso de la Comunidad Autónoma de Canaria, está regida por la normativa vigente nombrada anteriormente: Resolución de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa. En esta normativa vienen recogidas las instrucciones para consolidación del programa experimental PILE y del programa AICLE en



los centros educativos públicos en los que se desarrolla la enseñanza reglada en el territorio Canario para el curso académico 2018-2019. En este documento con firma oficial el 3 de Septiembre de 2018, se informa de las orientaciones metodológicas generales que se han de seguir en los centros educativos para el transcurso del programa AICLE y hace especial mención a la adquisición de competencias claves por parte del alumnado. Este, debe tomar un papel central, ya que el profesorado en este caso debe servir de guía y de puente hacia el aprendizaje, haciendo que el estudiantado adquiera el conocimiento de un modo interactivo y autónomo mediante el trabajo en equipo y el aprendizaje vivencial basado en experiencias que logre crear un ambiente lo más real posible para alcanzar un contexto óptimo para el aprendizaje de la lengua extranjera. Es por esto que el profesorado debe tener presente que el libro de texto no debe ser el instrumento de guía que marque el desarrollo de la programación, sino más bien como parte del material a emplear en conjunto con otros recursos y situaciones de aprendizaje.

La normativa describe como parte del desarrollo de la metodología la mejora de las destrezas orales y de comprensión, interacción y expresión; y hace especial énfasis en la flexibilidad que se requiere para poder prestar atención a los diferentes ritmos y modos de adquisición de competencias, siendo necesario la incorporación de herramientas de evaluación que se ajusten a la velocidad de aprendizaje de cada alumno. Otro de los aspectos que destacan en la normativa vigente hace alusión a la colaboración que se debe dar entre todos los agentes que conforman el proyecto, principalmente docentes, alumnos y familias. En el subgrupo de los docentes y el equipo del centro educativo se deberá perseguir un modelo de trabajo interdisciplinar que busque la transversalidad a través de las situaciones de aprendizaje que deben diseñar de manera colaborativa (Gobierno de Canarias. Miguel Yonathan Martín Fumero, 2018. pág. 5).

Coyle (2005) señala cuatro pilares que debe tener en cuenta el profesorado de AICLE cuando procede a diseñar una programación didáctica. La autora acuña estos 4 pilares fundamentales como las '4C', que hace referencia a 1. Contenido 2. Comunicación 3. Cognición y 4. Comunidad. Estos cuatro pilares tienen las respectivas funciones de: Promover el desarrollo del conocimiento, la interacción y el empleo de lengua extranjera



como herramienta de aprendizaje, el acuerdo entre el pensamiento y la interpretación de datos, y la ética moral y social (Coyle, 2005. pág. 5).

Está autora defiende la idea de que la primera ‘C’ que hace referencia a contenido conforma el soporte o la base necesaria para la adquirir conocimiento de forma significativa “*At the heart of the learning process lie successful content or thematic learning and the acquisition of knowledge, skills and understanding*” (pág. 5).

La segunda ‘C’ que detalla Coyle (2005) es un concepto del aprendizaje de idiomas que va en línea con los métodos de enseñanza AICLE “*learning to use language and using language to learn*”, que hace referencia a la compatibilidad y la conveniencia que yace en aprender cómo usar la lengua mientras se usa para el aprendizaje. La autora asume que es conveniente que no solo se ahonde en el aspecto gramático de la lengua, sino que se emplee la lengua extranjera al mismo nivel que la primera lengua para que los alumnos desarrollen plenamente sus capacidades en el segundo idioma mediante la interacción en la que se comparten conocimiento y comprensión, y es por esto que el trabajo grupal en las clases de AICLE es un aspecto primordial, ya que ante todo se persigue poner en práctica el idioma.

Coyle (2005) destaca que la tercera ‘C’, que hace alusión a la cognición, propone retar y poner a prueba a los alumnos con actividades que desarrollen su criterio y creatividad, que les hagan elevar su nivel cognitivo, y de esta manera provocar que los alumnos generen su propio entendimiento. “*For CLIL to be effective, it must challenge learners to think and review and engage in higher order thinking skills*” (pág. 5).

El último pilar que describe (Coyle, 2005. pág. 5) hace referencia a la globalización y el mundo multicultural y políglota al que estamos expuestos. La autora considera que el aprendizaje de la lengua extranjera dentro de su marco cultural original expone al alumnado a otras formas de pensamiento que incitan a la tolerancia, el respeto y la comprensión, lo cual desemboca en un mejor entendimiento internacional entre las respectivas comunidades.

En el trabajo de Coyle (2005) se hace especial mención a la taxonomía de Bloom, la cual es un sistema de clasificación del aprendizaje que encaja muy bien en los parámetros



metodológicos de AICLE. La taxonomía es un conjunto de tres modelos jerárquicos utilizados para clasificar los objetivos de aprendizaje educativo en niveles de complejidad y especificidad. Las tres listas cubren los objetivos de aprendizaje en dominios cognitivos, afectivos y sensoriales. La lista de dominios cognitivos ha sido el enfoque principal de la mayoría de la educación tradicional y se usa con frecuencia para estructurar los objetivos, evaluaciones y actividades del aprendizaje curricular. En este área se pretende que los alumnos sean capaces de emplear el conocimiento adquirido y los contenidos recibidos para la resolución de problemas y la producción de conocimientos nuevos y propios. El propósito que yace detrás es la evitación de la memorización vacua y la búsqueda del aprendizaje funcional, significativo y por consiguiente, duradero. El empleo de la metodología implícita en taxonomía de Bloom trae ciertos beneficios como la atención a los diferentes ritmos de aprendizaje que requiere cada alumno, favorecer el pensamiento crítico y analítico, y en lo que se refiere a los docentes, se le facilita una observación del proceso de aprendizaje de cada alumno y alumna que hará posible la identificación de las fortalezas y debilidades que presentan los mismos en las distintas áreas, para así poder atender la diversidad de manera efectiva.

Para que se den estos beneficios es esencial entender los niveles que aparecen en el proceso de aprendizaje y que yacen en orden jerárquico en la taxonomía de Bloom, teniendo en cuenta que es necesario asentar las bases de cada área en orden numérico (De 1 a 6) antes de continuar al siguiente bloque para garantizar que el proceso sea eficaz (ver figura 1). Los tres primeros niveles en orden (conocimiento, comprensión y aplicación) son entendidos por Bloom como los niveles cognitivos y de aprendizaje más bajos. Los tres últimos niveles (análisis, síntesis y evaluación) representan las destrezas de nivel más alto.

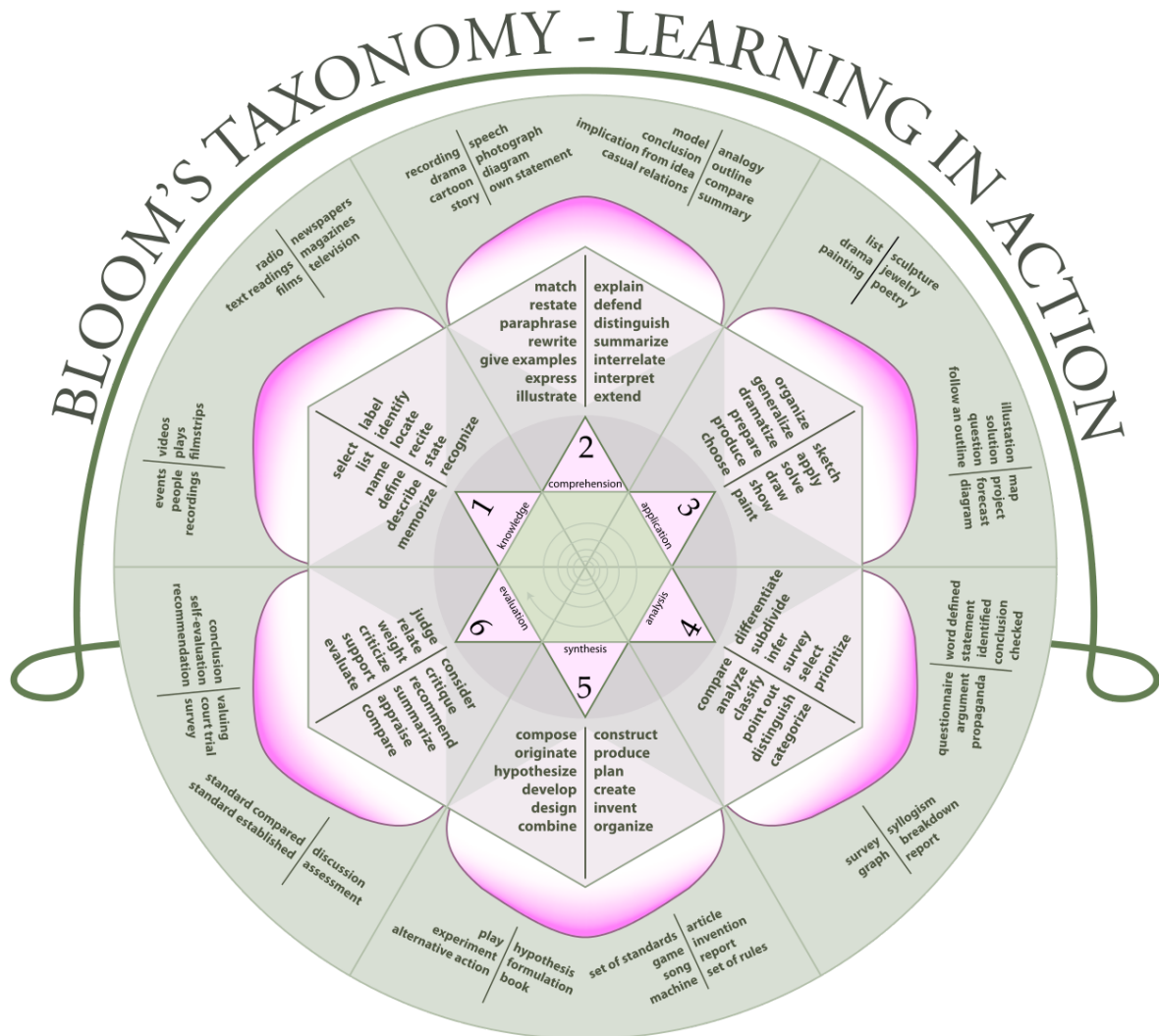


Figura 1: La rosa de la taxonomía de Bloom original (1956)

La taxonomía de Bloom fue actualizada en el 2001 por una serie de expertos liderados por un alumno de Bloom llamado Lorin Anderson y un compañero de profesión llamado David Krathwohl. Estos optaron por hacer una adaptación del planteamiento inicial introduciendo unos cambios. Entre estos cambios tenemos la modificación de los niveles que se designaban con sustantivos que posteriormente pasan a ser verbos, y el cambio de nombre de tres de las categorías (ver figura 2).



En este nuevo esquema, el conocimiento pasa a llamarse recordar y tiene el propósito de que los alumnos recuerde y utilice los conocimientos adquiridos previamente. El bloque de comprensión pasa a llamarse comprender, donde el alumno deberá construir significado además de relacionar los conocimientos para generar entendimiento, de tal manera que el pensamiento abstracto toma un papel de relevancia. Finalmente, lo previamente designado como síntesis pasa a ser crear, y en este bloque es donde el estudiante da uso a las competencias adquiridas para crear un todo con sentido empleando las herramientas de las que dispone para producir orgánicamente conocimiento nuevo y particular. Este bloque asciende a la cúspide de la taxonomía adoptada, reemplazando a evaluar que pasa ocupar un puesto inferior.

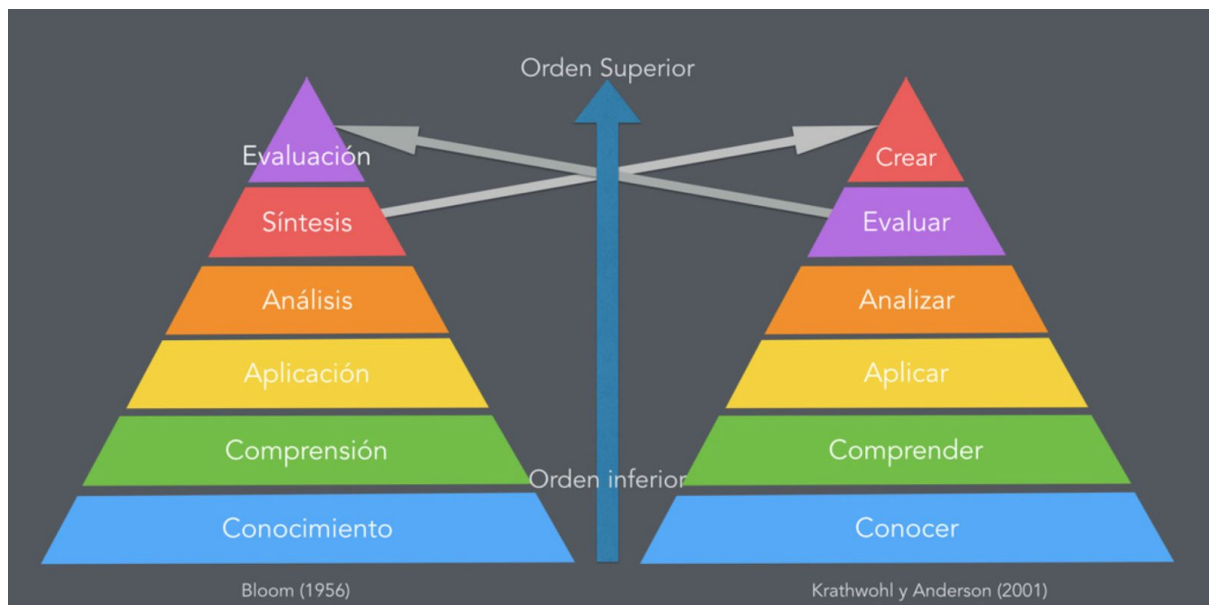


Figura 1. Comparativa de la pirámide de la taxonomía de Bloom original (1956) y su versión revisada (2001)

Con el fin de ahondar en las peculiaridades de la metodología de AICLE, la cual consiste en la impartición de asignaturas no lingüísticas usando como herramienta de comunicación la lengua extranjera, es necesario tener presente la popular división de competencia lingüística de Jim Cummins. Tal división es referenciada a través de dos abreviaciones principales:



BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) y CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*).

Hay una diferencia entre la adquisición del lenguaje social y el lenguaje académico. Como señala Cummins (1984), estas diferencias describen por un lado, el desarrollo de la fluidez coloquial en un segundo idioma, que son las habilidades comunicativas interpersonales básicas (BICS); y por otro el dominio del lenguaje académico cognitivo (CALP) que describe el uso del lenguaje en "decontextualized academic situations" (Bilash, 2011. pág. 1). (Ver figura 3).

Las BICS son las habilidades diarias que los estudiantes usan para comunicarse a nivel social con sus compañeros o en un ambiente distendido. Es el idioma utilizado en el recreo, durante las sesiones deportivas, reuniones sociales y cuando hablan por teléfono. Estas conversaciones ocurren dentro de un contexto y no requieren un gran esfuerzo cognitivo como señala Bilash (2011). El otro bloque de habilidades, CALP, se refiere al lenguaje académico que tiene una instrucción formal. Esto incluye los cuatro dominios del idioma, que son: escuchar, hablar, leer y escribir sobre el contenido de las distintas áreas temáticas. CALP es esencial para que los estudiantes logren atravesar las etapas educativas con éxito, pero requiere tiempo y apoyo. Los estudiantes pueden tardar entre 5 y 7 años en dominar el segundo idioma como menciona Bilash (2011) en su trabajo. (Ver figura 3).

The four Quadrants of the BICS/CALP Method

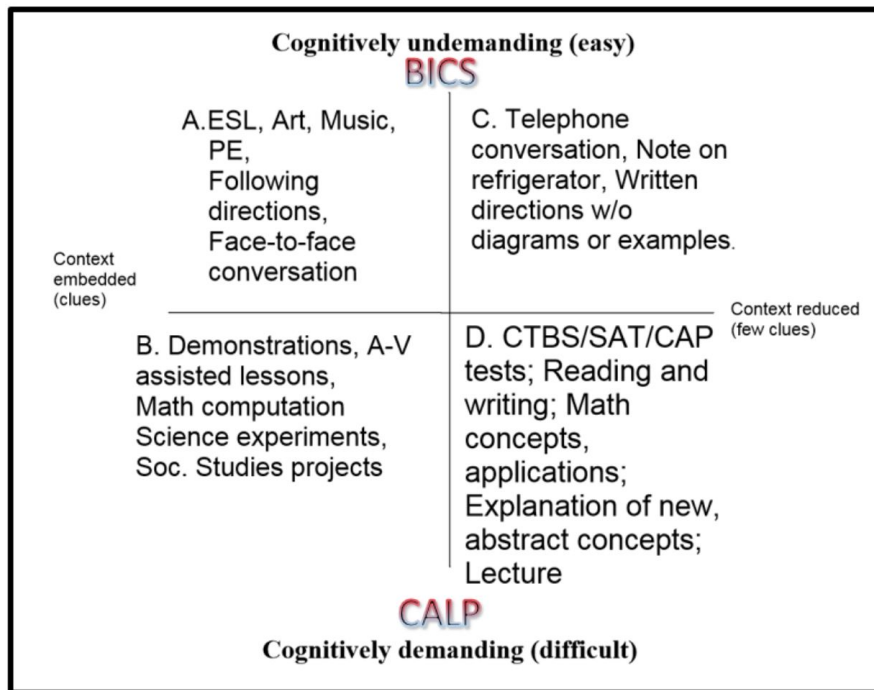


Figura 3. Matriz de Cummins en la que se exponen características y ejemplos de BICS y CALP. En el eje horizontal se expone una variación de situaciones que implican un contexto implícito con pistas (izquierda) a las que tienen un contexto reducido (derecha). El eje vertical muestra, en la parte inferior, el CALP, más exigente cognitivamente, y en la superior, el BICS, que presenta escasa demanda a nivel cognitivo (Imagen: Bilash, 2011).

Bilash (2011) sugiere que los aprendices del idioma inglés (ELL) pueden participar en lenguaje social o BICS mediante:

- La observación de la conducta no verbal de los oradores (gestos faciales, lenguaje corporal y movimientos oculares);
- Presenciar las reacciones de los demás;
- El uso de los registros de voz como frases, entonaciones y acentos;



- La observación de imágenes, objetos concretos y otras señales contextuales que están presentes “observing pictures, concrete objects, and other contextual cues which are present” (Bilash, 2011. pág. 1)
- A través de la repetición.

En el espectro opuesto, las características de CALP lo hacen impersonal y rígido:

- No se dan las pistas no verbales.
- La interacción cara a cara se ve disminuida.
- El lenguaje académico puede parecer intangible.
- Se dan grandes demandas de alfabetización, como el texto narrativo y expositivo, y los libros de texto pueden escribirse más allá de la competencia lingüística de los estudiantes. “Textbooks may be written beyond the language proficiency of the students” (Bilash, 2011, pág.1).
- El estudiante debe sentirse relacionado cultural y lingüísticamente para poder entenderlo en su totalidad.

Es esencial resaltar que el proyecto AICLE persigue una inmersión lingüística efectiva, que lleve al alumnado a ser capaces de comprender, producir e interactuar en la lengua extranjera, en otras palabras, que interiorice la segunda lengua y sea plenamente competente en esta. Para que esta situación llegue a producirse, es de esperar que los docentes de AICLE sean conscientes de que deben diseñar actividades y situaciones de aprendizajes destinadas al aprendizaje de los dos espectros de la lengua extranjera (BICS y CALP), ya que las habilidades comunicativas y por lo tanto, los objetivos que persigue cada actividad, son de alguna manera opuestos y necesitan ser atendidos por separado.

En los centros educativos con enseñanza tradicional (sin AICLE), existe la tendencia lógica de enfocar la enseñanza de L1 principalmente en el espectro de CALP mencionado anteriormente, ya que el espectro de BICS suele adquirirse fuera del contexto de las escuelas, en situaciones informales como puede ser el tiempo en familia. Este proceso resulta ser efectivo teniendo en cuenta que en principio, los estudiantes están expuestos a los distintos registros o espectros de su primera lengua, pero debemos ser conscientes que existe una situación distinta cuando se trata de AICLE. Lo óptimo en este caso, sería hacer que el



alumnado estuviese expuesto de manera equilibrada a los dos espectros mencionados previamente para hacer del aprendizaje de L2 un proceso natural en el que los alumnos consigan con el tiempo aprender a manejar correctamente la lengua extranjera en los distintos contextos a los que se pueden ver expuestos en un futuro.

Además de la consideración de los estudios de metodología en materia de idiomas mencionada previamente en este apartado, se precisa que en la enseñanza de AICLE los docentes incorporen abundantemente soportes visuales que colaboren a que el alumno comprenda el contenido impartido, además de proveer numerosos ejemplos para favorecer la asociación de conceptos y cerciorarse del grado de entendimiento de la clase. A esto se debe sumar el impulso de la motivación en el alumnado durante las clases para fomentar la interacción oral en el aula y la enseñanza de estrategias de aprendizaje efectivas que favorezca el aprendizaje autónomo. (Barrios Espinosa, s.f. págs. 34-35).

En lo que se refiere a los recursos empleados por los docentes de AICLE, hay a día de hoy una aceptación generalizada del libro de texto convencional como herramienta de enseñanza central, que rige el transcurso del aprendizaje en las aulas según Olivares y Pena Díaz (2013). Se puede apreciar entre el profesorado una ausencia de material relacionado con las TIC, que puede ser el resultado de la falta de tiempo. El libro de texto puede ser una gran herramienta pero “no cubre el enfoque comunicativo que ha de darse, puesto que carece de suficientes actividades para practicar la destreza oral y hay aspectos lingüísticos que se presentan de una manera muy superficial” (Olivares Leyva y Pena Díaz, 2013. págs. 91-92). Es importante que el profesorado se decida a desbancar al libro de texto como herramienta principal en la enseñanza de AICLE para la consecución de los objetivos que pretende alcanzar el proyecto.

Para concretar, en lo que concierne a los métodos de evaluación que se emplean en las materias de AICLE, ya que el contenido intrínseco de la asignatura conlleva la misma importancia que el desarrollo de la competencia lingüística, es necesario que exista un sistema de evaluación en que se evalúe por separado la competencia lingüística y el contenido original de la asignatura (Attard Montalto, Walter, Theodorou y Chrysanthou, s.f. pág. 17; Pavesi, Bertocchi, Hofmannová, Kazianka y Langé, s.f. pág. 97). Y este método incluye



inevitablemente el diseño de actividades concretas por parte del profesorado, que permitan esta evaluación bidimensional en la que se pueda observar el progreso académico de cada ámbito en su exclusividad.

6.C. Materiales adaptados a AICLE

En este apartado se ahonda en los recursos que se emplean en las clases de AICLE, y también se exponen las características por las que se debe guiar el diseño óptimo de material de calidad, el cual debe ajustarse a los principios educativos y necesidades del proyecto.

En principio, todos los materiales de aprendizaje están destinados a apoyar a los estudiantes y maestros, no a restringirlos. Cada maestro determina cómo y en qué medida se utilizará un libro de texto u otros materiales de aprendizaje. Mehisto (2012) explica en su trabajo sobre los criterios de producción de material AICLE, una serie de características, que juntas, garantizan la calidad del material académico que se debe usar a día de hoy en las escuelas, especialmente si hablamos de AICLE.

Según Mehisto (2012) los materiales de aprendizaje de calidad fomentan la creación de vínculos relacionales entre el aprendizaje previsto, las vidas de los estudiantes, la comunidad, y diversas asignaturas escolares. Ayudan a los alumnos a comprender lo que es el aprendizaje y cómo puede ser útil fuera del centro educativo. Estos materiales buscan construir una motivación intrínseca en el estudiantado para la resolución de problemas y aprendizaje autónomo. Se espera de los materiales que ayuden a guiar a los estudiantes en la búsqueda y el uso de otros recursos (fuentes) para aprender de manera constructiva. Son parte de una narrativa más amplia que busca desarrollar progresivamente el conocimiento del contenido en los estudiantes y sus habilidades lingüísticas para que puedan comprender, conceptualizar, sistematizar, apreciar y contemplar hechos y experiencias, y para que sean capaces de comunicar efectivamente sus propios entendimientos y opiniones a través del habla y la escritura. Además, los materiales de aprendizaje de calidad ayudan a los estudiantes a desarrollar técnicas y habilidades propias para el aprendizaje, por ejemplo, estableciendo objetivos y metas de aprendizaje/ resultados esperados, y diseñando la



planificación y evaluación del progreso en el logro de esos objetivos/ resultados deseados (Mehisto, 2012. pág. 16).

Además de lo mencionado, los materiales de calidad hacen más que solo comunicar información. Promueven críticas y dan lugar al pensamiento creativo, la discusión y la autonomía del alumno (Mehisto, 2012. pág. 16). Al mismo tiempo, los materiales de aprendizaje de calidad ayudan a los estudiantes a reconocer las limitaciones de su pensamiento y aprendizaje actuales. Ayudan a los estudiantes a entender cuando necesitan información adicional y ayuda. También promueven la comprensión mutua en situaciones sociales con el fin de contribuir a la resolución conjunta de problemas.

El contenido y las ilustraciones deben intentar evitar los prejuicios y estereotipos que incitan a la discriminación de clase social, género, etnia, cultura, o estilo de vida. Así, el alumnado adquiere conocimiento intercultural, habilidades y actitudes constructivas frente a pueblos y culturas diversas. Cuando se toman como un todo, los materiales de calidad deben incluir personas de todos los orígenes y profesiones que hacen una contribución positiva a la sociedad. Los materiales de calidad ayudan a que los estudiantes desarrollen destrezas relacionadas al mundo digital y las TIC, así como para navegar prejuicios y favorecer la inclusión (Mehisto, 2012. pág. 17).

Es importante que los materiales ayuden a los estudiantes a comprender su papel en la familia y demás núcleos sociales, al igual que en la sociedad en general, para que los estudiantes puedan hacer una contribución positiva en esos contextos. Los materiales deben alentar a los estudiantes a tratar a los demás con respeto, y deben promover un comportamiento que refleje una educación, un raciocinio y un sentido de responsabilidad activa (Mehisto, 2012. pág. 17). Dichos materiales también deben promover progresivamente el sentido de pertenencia y compromiso de los estudiantes como ciudadanos de su propio país, de organizaciones supranacionales como la Unión Europea, y del mundo en general.

Se asume que los materiales de aprendizaje específicos de AICLE apoyan la creación de entornos de aprendizaje enriquecidos donde los estudiantes pueden aprender tanto el contenido como el idioma, al mismo tiempo que desarrolla las capacidades necesarias para



aprender de ambas lenguas. Los materiales de calidad de AICLE son muy exigentes desde el punto de vista cognitivo para los alumnos que deben asumir el reto adicional que supone el aprendizaje a través de una L2. Sin embargo, se puede evitar una carga cognitiva excesiva incorporando el famoso andamiaje (*scaffolding*) y otros mecanismos de apoyo para ayudar a los alumnos a llegar más allá de lo que podrían hacer por su propia cuenta. Los materiales de aprendizaje de calidad mencionados anteriormente ayudan a los estudiantes a desarrollar un sentido de seguridad al experimentar con el lenguaje, el contenido y la gestión de su propio aprendizaje. Además, los materiales de AICLE deben ser integradores y de múltiples capas y de ayuda para aumentar la probabilidad de que tanto el aprendizaje del contenido como del idioma sea significativo (Mehisto, 2012. pág. 17).

Mehisto (2012) destaca diez criterios a tener en cuenta a la hora de diseñar, adaptar o escoger material para las clases de AICLE:

- Que las intenciones de aprendizaje (lenguaje, contenido, habilidades de aprendizaje) y el proceso sean visibles para estudiantes: Es importante dividir el aprendizaje previsto en resultados planificados a corto y largo plazo que son incorporados en los materiales de aprendizaje. Además, los materiales de calidad de AICLE establecen vínculos entre resultados a corto y largo plazo del lenguaje, contenido y habilidades de aprendizaje. También se espera que los resultados de aprendizaje sean realistas, pero a la vez, desafiantes.
- Que fomente sistemáticamente el dominio del lenguaje académico: Los materiales de una materia de contenido pueden incluir los resultados lingüísticos previstos para fomentar el progreso gradualmente en el uso del lenguaje académico por parte de el estudiante. Los resultados del lenguaje a corto plazo están vinculados a los resultados a largo plazo, así es que los estudiantes pueden ver con mayor claridad el progreso que han logrado y lo que aún les queda por aprender.
- Que promueva el desarrollo de habilidades de aprendizaje y la autonomía del alumno: En lugar de simplemente asignar una tarea de investigación a los estudiantes, los materiales de AICLE pueden pedir a los estudiantes que primero elaboren un plan de



investigación, y elaboren un informe sobre el mismo. Los materiales también pueden incluir consejos de habilidades de aprendizaje sobre cómo completar una tarea de manera eficiente. Los materiales pueden tratar de ayudar a los alumnos a determinar lo que piensan y sienten, así como proporcionar algún nivel de elección.

- Que incluya distintos métodos de evaluación como la autoevaluación y la evaluación entre compañeros.
- Que ayude a crear un ambiente de aprendizaje seguro: Es aconsejable que los materiales a usar eviten el sarcasmo y el ridículo. Los materiales deben ser respetuosos de la diversidad y fomentar la inclusión. Los materiales deben promover también la conciencia meta-afectiva al hacerles preguntas a los alumnos sobre cómo les hacen sentir ciertos ejercicios o tareas, y se estima oportuno sugerirles estrategias de afrontamiento emocional.
- Que impulse el aprendizaje cooperativo: “In a CLIL context, learning material would provide some of the language needed for doing peer cooperative work such as terminology and sets of phrases required to manage group work, to foster critical thinking and to test and analyse group work results” (Mehisto, 2012. pág. 21).
- Que persiga distintas formas de incorporar el lenguaje auténtico (BICS) y el uso del lenguaje natural: Los materiales pueden alentar la discusión y el dialógico en el que los estudiantes pueden clasificar y probar su pensamiento. Los materiales de aprendizaje pueden pedir a los alumnos que formulen preguntas en lugar de solo responderlas. Este método puede animar a los alumnos a ofrecer explicaciones sobre su razonamiento. “e.g. instead of asking the answer to a maths question, students first explain how to solve a problem, and to reflect on further ways to solve it” (Mehisto, 2012. pág. 22).
- Que promulgue el uso extensivo del pensamiento crítico: La mayoría de las preguntas y trabajos en materiales de AICLE deben evitar pedir a los estudiantes que respondan de manera automática simplemente ofreciendo datos. En su lugar deben centrarse en



hacer que los estudiantes apliquen, analicen, evalúen y creen algo basándose en la información que se recoge en los materiales.

- Que favorezca la fluidez cognitiva a través del andamiaje (*scaffolding*) de a) contenido, b) lenguaje, c) desarrollo de habilidades de aprendizaje, ayudando así a los estudiantes a llegar más allá de lo que podrían llegar a hacer individualmente.
- Que provoque que el aprendizaje sea significativo para el alumno: Los materiales de AICLE deben contribuir a explicar la relevancia del aprendizaje previsto. Se pide a los alumnos que expliquen de qué manera el aprendizaje adquirido está ligado a sus vidas, haciendo preguntas específicas sobre cómo este aprendizaje puede ser utilizado por ellos o por otros en su ámbito social cercano.

Las complejidades de AICLE y la educación en general son tales que los criterios anteriores están inextricablemente engranados. Hacer visibles los resultados de aprendizaje previstos y las partes que componen el lenguaje académico son centrales para la evaluación formativa, el fomento del pensamiento crítico sobre el proceso de aprendizaje y el favorecimiento de la autonomía y motivación en el alumnado. La creación de oportunidades para un aprendizaje significativo está conectada al uso del lenguaje natural propio de contextos sociales, lo que implica el uso de actividades cooperativas de grupo y proyectos transversales, así como la facilitación de oportunidades bien planteadas para poder entablar conversaciones con estudiantes de la lengua extranjera. El andamiaje continuo y conjunto de contenidos, lenguaje y el desarrollo de habilidades de aprendizaje puede hacer una contribución sustancial a los estudiantes para ayudarles a enfrentarse al desafío adicional de aprender a través de una L2 y pensar críticamente sobre el lenguaje y el contenido, que a su vez puede fomentar la autonomía del alumno.

En cuanto al uso de las herramientas y materiales TIC, son evidentes las ventajas que conlleva usarlos: son auténticos, están actualizados, se mejoran constantemente y son gratis para el público, lo que los hace atractivos tanto para profesores como para estudiantes. Además, existe una amplia gama de herramientas específicas y ayudas didácticas, como aplicaciones móviles o software para fonética, pronunciación, vocabulario, gramática, análisis



de cláusulas y diccionarios electrónicos. La ventaja de los recursos de audio y multimedia en línea es que pueden ser explotados por estudiantes fuera del aula, lo que aumenta el tiempo de aprendizaje y brinda oportunidades para la práctica. Ofrecen oportunidades para el aprendizaje autodirigido y diferenciado. Por ejemplo, la escucha individual en línea de podcasts a su propio ritmo y en un momento conveniente para el alumno, incita y motiva a los alumnos a mejorar las habilidades de escucha sin ser intimidado por un posible fracaso (Kavaliauskienė, 2009).

Sin embargo, sería un error suponer que el uso de materiales auténticos de fuentes en línea hace que las clases AICLE tengan éxito. Se requiere el diseño de actividades innovadoras que tengan en cuenta las experiencias, intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Aun así, el material audiovisual es una buena manera de proporcionar a los estudiantes un lenguaje auténtico y correcto y que la exposición a diferentes acentos, índices de habla y expresiones ayudan a los estudiantes a asimilar mejor el lenguaje y el contenido. Aplicándolo en una discusión o en un proyecto. “Teaching through English requires much more than just teaching in English” (Marsh, 2009).

6.D. Asignaturas de AICLE

Podemos partir de la base de que en principio, toda materia escolar puede ser impartida en una lengua extranjera, pero es posible definir una separación entre las asignaturas estrictamente dependientes de la comunicación verbal como pueden ser todas aquellas de la rama de humanidades; y otras que al ser más técnicas y al contener más soporte visual, no son tan dependientes de la comunicación verbal como son las materias orientadas a las ciencias puras (Pavesi, Bertocchi, Hofmannová, Kazianka y Langé. pág. 81). El primer bloque de materias requiere que los alumnos tengan un nivel alto del idioma extranjero antes de añadirlas a el currículo de AICLE. Estas asignaturas sirven de plataforma para que los alumnos ahonden en los diferentes tipos de textos, aprendan cómo debatir y aportar opiniones, etc. en el idioma extranjero. Según (Pavesi, Bertocchi, Hofmannová, Kazianka y Langé, s.f. pág. 82), con este bloque de materias, el alumnado puede adquirir un lenguaje más próximo a el habla cotidiana o de contexto social; sin embargo con el segundo bloque de



asignaturas asociadas con las ciencias, es más común aprender vocabulario más técnico y específico, que se aleja más de las maneras naturales de comunicarse en la lengua extranjera.

En lo que concierne al estado español, los centros escolares pueden escoger libremente las materias a impartir en la lengua extranjera. En el caso de Canarias podemos observar que la normativa vigente del Gobierno de Canarias (2016), no se hace ninguna mención específica a la elección de las asignaturas que debe abarcar el programa AICLE. Aun así si es posible observar ciertas tendencias que cumplen la norma como bien viene recogido en el informe Eurydice (2016), en el que se hace alusión a que en la educación secundaria, las asignaturas escogidas para impartirse en la lengua extranjera suelen ser de ciencias, tanto puras como sociales, y con cierta excepcionalidad se observa que algunos países cuentan con Educación Física. Sin embargo, en Educación Primaria se suele optar por las materias que tengan afinidad con la creatividad, el entorno natural o los deportes.

Se debe tener en cuenta el factor del profesorado a la hora de que los centros escojan las asignaturas de AICLE, ya que es un recurso con el que no siempre se puede contar. Según la preparación de los docentes que formen parte del equipo docente de un centro escolar, se podrá o no impartir la materia deseada en la lengua extranjera. Otro factor decisivo en cuanto a la elección de asignaturas como apuntan Pavesi, Bertocchi, Hofmannová, Kazianka y Langé (s.f.), es la similitud que existe entre la primera lengua de los alumnos y el idioma extranjero. Estos autores explican que cuanto más se acerque la L2 a la L1, más fácil y rápido es para los alumnos adaptarse al nuevo idioma, lo que hace que el alumnado tenga la competencia lingüística suficiente para comenzar a estudiar las asignaturas humanísticas como la historia o la literatura, en edades tempranas. Al contrario si la L1 de los alumnos se aleja de la L2 y no existe tanta similitud entre estas, sólo se podrían incorporar estas materias de densa comunicación verbal en etapas escolares superiores cuando el alumnado ya haya alcanzado un nivel considerable en el idioma extranjero.

Los idiomas extranjeros principalmente utilizados en AICLE en el Estado Español son con un gran margen el inglés, y en segundo plano, el francés según los datos oficiales publicados por Eurydice (2006). Esto es de esperar, puesto que el inglés es comúnmente aceptado como la *lingua franca* de este siglo. En algunas regiones de España, al igual que en



otros países de la Unión Europea, el programa AICLE toma un enfoque trilingüe, en vez de bilingüe, para satisfacer las necesidades plurilingües de territorios con idioma propio como Cataluña, Galicia, País Vasco o Valencia (pág. 17).

En cuanto a las edades de los alumnos y los cursos escolares en los que se inicia el programa AICLE, existe una gran variedad entre las distintas regiones de la Unión Europea, como viene reflejado en Eurydice (2006), en el que se puede observar que España es uno de los pocos países que implementa este programa desde las etapas escolares más tempranas (Educación Infantil y Primaria). Además, según Navarro Betancor (2015) en la Comunidad Autónoma de Canarias la mayoría de los centros adscritos a este proyecto son de Primaria e Infantil, habiendo 390 colegios frente a 92 institutos de secundaria al tiempo en que se realizó el registro. Aunque no todos, la mayoría de expertos en materia de AICLE como Marsh (s.f.) o Attard Montalto, Walter, Theodorou y Chrysanthou (s.f.), plasman en sus respectivos trabajos la convicción de que este enfoque educativo es ventajoso para los estudiantes de todas las edades, y siempre cabe la posibilidad de aplicarlo a cualquier etapa escolar, independientemente del nivel previo de los alumnos en el idioma extranjero.

Siguiendo la teoría de los autores mencionados en el párrafo anterior, considero que se logra una mejor incorporación del proyecto y una mayor adaptación a él por parte de los alumnos, si es iniciado en edades tempranas (Infantil y Primaria), en las que el alumnado es más flexible a los cambios y más permeable a nivel lingüístico. El riesgo de implantar AICLE en edades posteriores es que puede plantear un reto considerable modificar el proceso de aprendizaje de estudiantes que ya se hayan acomodado a el sistema tradicional.

7. Dificultades de implementación que presenta el proyecto AICLE en la Comunidad Autónoma de Canarias

Previamente en este trabajo, se ha descrito cómo opera y cómo se gestiona AICLE. También se han detallado los beneficios, avalados por estudios, que tiene esta modalidad educativa. En este apartado del trabajo se procederá a enumerar las dificultades en el correcto establecimiento e implementación de este programa en el sistema educativo español con la



intención de plasmar las problemáticas que subyacen en el desarrollo de AICLE. Debemos contemplar la importancia que conlleva hacer un repaso y una reflexión exhaustiva del funcionamiento del programa, ya que de esta forma es posible observar los aspectos del proyecto que pueden requerir revisión, con la finalidad de mejorar el transcurso de AICLE en los años venideros y así garantizar la eficacia y el éxito del mismo.

Como toda modalidad educativa nueva e innovadora, AICLE conlleva beneficios, así como desafíos y riesgos. Este proyecto educativo a gran escala nace de una iniciativa política impulsada por la Comisión Europea, y por ende es el resultado de una imposición de carácter político en los sistemas educativos europeos. Es por este motivo que AICLE no puede contemplarse como un proceso orgánico, sino como una revolución educativa a la que el sistema educativo y sus respectivos integrantes deben ajustarse. Es de esperar que en este tipo de situaciones nos encontremos con políticas educativas diseñadas inminentemente por organismos políticos, y no por los individuos encargados de impartir la formación, en su mayoría docentes. Este paradigma genera una situación de confusión entre las partes interesadas.

Mehisto (2008) señala que uno de los problemas que presenta la implementación de AICLE es la falta de conocimiento que tienen las partes interesadas sobre los objetivos del proyecto. Para poder implementar programas como AICLE, debe realizarse un serio análisis de las necesidades que deben ser cubiertas para ponerlo en funcionamiento (Butler, 2005; Ruiz-Garrido y Fortanet-Gómez, 2009), antes de que se pongan en marcha las acciones formativas previstas. Hasta la fecha no se ha barajado la posibilidad de instalar AICLE desde un modelo inductivo, el cual puede suponer un método mejor para garantizar que las implementaciones sean el producto de condiciones contextuales que varían según la región, el entorno académico o los docentes.

La falta de conciencia o conocimiento sobre esta modalidad educativa también se puede apreciar entre el profesorado, ya que a veces no sabe lo que se espera de ellos, especialmente cuando AICLE les exige trabajar de manera transversal para enlazar las materias de contenido con la lengua extranjera. Por ejemplo, Mehisto (2008) descubrió que



las clases de AICLE enfocadas únicamente a través de contenido, el profesorado se vio obligado a recurrir a la traducción de manera innecesaria.

Esto también llevó al descubrimiento de que en términos generales, los docentes se ven a sí mismos como profesores de contenido o profesores de idiomas, una visión perjudicial que afecta a la enseñanza transversal o en equipo y que impide una integración global de los componentes. Esta reticencia se encontró incluso en la falta de voluntad del profesorado a incorporar actividades y materiales más propias de las clases de lenguas extranjeras. A *grosso modo* el autor sugiere que la adopción de la enseñanza transversal con enfoque AICLE y el trabajo en equipo por parte de los docentes, es uno de los principales retos de esta modalidad educativa (Coyle, Hood & Marsh, 2010; Mehisto, Marsh & Frigols, 2008; Yassin, Tek, Alimon, Baharom y Ying, 2010).

Se reflejan más preocupaciones relacionadas con el profesorado en los estudios llevados a cabo por Pena Díaz y Porto Requejo (2008) como parte de un proyecto de investigación tras la implementación de programas bilingües-AICLE en 150 escuelas primarias en Madrid. Los resultados obtenidos pusieron de manifiesto que los maestros creían que sus prácticas podían ser mejoradas exponencialmente si desarrollaran un dominio más competente del inglés. En otras palabras, los profesores pueden equiparar el éxito en AICLE con su propio nivel de inglés y comprensión del contenido curricular. Es de relevancia comentar que, aunque los participantes en Pena Díaz y Porto Requejo (2008) carecían de capacitación formal sobre metodologías de educación bilingüe, la mayoría consideraba que no necesitaba ese tipo de formación teórica.

El artículo de Mehisto (2008) también incluye una revisión de entrevistas a docentes a los que se les preguntó qué factores ayudaron a lograr el éxito del programa AICLE. Los factores mencionados clasificados por orden de importancia fueron: las oportunidades de capacitación, el apoyo de los centros de inmersión y el material facilitado. Abordar estos factores es fundamental para garantizar la calidad en AICLE (Coyle, 2007). Sin embargo, cuando se entrevistó al equipo directivo de las escuelas, admitieron que estos factores rara vez se cumplían. Tal inacción causa estrés y confusión, así como una mayor resistencia a la innovación entre los profesores. Este estudio viene a evidenciar lo indicado al inicio de este



apartado. Esta desorganización tiene lugar cuando ocurren implementaciones desde el centro a la periferia donde los implementadores, es decir, los docentes, no están debidamente equipados por los entes administradores y los precursores de AICLE.

Con referencia a los materiales, Ballman (1997) afirma que los editores necesitan producir libros de texto relacionados con la vida de los alumnos en sus respectivos contextos y entornos. Sin embargo, esta sugerencia es incompatible con el espíritu de AICLE ya que los contenidos deben coincidir con el contexto y currículo de implementación y por lo tanto se presupone que las editoriales, especialmente en esta era del *libro de texto global*, pueden no estar interesadas en adaptar sus libros de texto genéricos de manera local para que concuerden con los planes de estudios nacionales o regionales de cada entorno. Esto requeriría una diversificación extrema que a nivel económico implica una gran inversión y pocas ganancias. Asimismo, se ha sugerido que los docentes que participan en modelos basados en el contenido pueden usar libros de texto para hablantes nativos para enseñar materias como la historia. El inconveniente de estos materiales es que no se ajustarían a otros currículos que no fueran el del alumno nativo. Por ejemplo, es muy improbable que un libro de historia producido para estudiantes británicos pudiera responder al currículo escolar de Canarias, ya que varía en contenido exponencialmente teniendo en cuenta que los alumnos canarios deben ser instruidos mayormente en la historia de su país y su región en concreto.

Esta falta de materiales AICLE implica evidentemente una mayor carga de trabajo para el profesorado. Sin embargo, son los profesores de cada región y país que abarca AICLE los que verdaderamente dominan y saben lo que figura en su currículo escolar, y por lo tanto se encuentran en la mejor posición para desarrollar materiales AICLE efectivos acordes a las necesidades curriculares, que podrían ser complementarios a otros materiales internacionales. Este desafío de programación didáctica puede verse como una oportunidad para que el profesorado se vuelva más autónomo y menos dependientes del mercado educativo y tengan la oportunidad de desarrollar sus propios materiales de AICLE. Incluso, se podría llegar a contemplar la idea de que los docentes produjeran sus propios materiales en colaboración con sus estudiantes para asegurar que los temas, las fuentes y las actividades sean relevantes y motivadoras para ambos, estudiantes y profesores (Huang, 2011).



Otra causa de disyuntiva entre docentes es en lo que se refiere a exámenes (Serragiotto, 2007). Mientras que AICLE procura analizar, en teoría, el lenguaje y el contenido de manera integral, los exámenes nacionales o regionales se centran exclusivamente en el contenido, creando una fractura en el sistema. En otras palabras, mientras que el proceso educativo tiene un conjunto de objetivos, los exámenes se guían por un cometido diferente.

Como propone Mehisto (2008), las partes interesadas, especialmente los equipos directivos de los centros educativos, deben ejercer un rol destacado cuando se adopta AICLE. Uno de los desafíos que los administrados de estos centros deben afrontar es el fomento y seguimiento de la colaboración entre los docentes de idiomas y los demás docentes que imparten contenido para que se produzca una capacitación del profesorado, el cual no ha sido previamente entrenado para esta modalidad formativa, y se desarrollen metodologías AICLE de manera conjunta para garantizar una mejor adaptación a este programa educativo. Si esto no se lleva a cabo, los docentes de las asignaturas no idiomáticas, que generalmente carecen de experiencia en formación lingüística, pueden tender a enfatizar en el contenido y descuidar el aprendizaje de la lengua extranjera (Kong, 2009; Creese, 2005). En estas situaciones, un coordinador de AICLE puede actuar como enlace entre los alumnos, los padres, el profesorado de contenido y el de idiomas (Pavón Vázquez & Rubio, 2010), encargándose así de garantizar el equilibrio adecuado entre contenido y lengua extranjera, sustentado por las metodologías y materiales desarrollados por el equipo, que ayudan a construir esta integración, especialmente cuando los docentes encuentren dificultades en generar esta transversalidad en las materias.

Todos estos desafíos no deben ser vistos por el profesorado como barreras, sino como posibilidades de desarrollo profesional y adquisición de conocimientos de los aspectos prácticos de la implementación de AICLE.



8. Opiniones y observaciones de docentes de AICLE.

Como ejercicio de observación y análisis de las peculiaridades y dificultades que presenta el proyecto desde la perspectiva de los participantes de AICLE, opte por llevar a cabo un pequeño estudio a través de cuestionarios cumplimentados por el profesorado y los coordinadores inmersos en este programa educativo en el IES Agustín de Betancourt. Todos los profesionales que cumplimentaron los cuestionarios han formado parte de este enfoque educativo durante al menos tres cursos académicos, lo cual les otorga la posibilidad de aportar información concreta de primera mano sobre cómo valoran el transcurso de este proyecto desde su experiencia particular.

Es posible dividir el cuestionario en tres bloques o secciones. Las primeras tres preguntas del cuestionario pretende identificar el perfil del encuestado y aportar información general que nos sirve para saber: El tiempo que lleva el docente siendo parte del profesorado AICLE, los cursos y materias en los que imparte la enseñanza , y los materiales que emplea para la misma.

En el segundo bloque de preguntas (4 y 5) tratan el tema de las dificultades y retos a las que se enfrentan por un lado los docentes, y por otro los alumnos. La respuesta del equipo AICLE a estas preguntas se asemejan entre sí, ya que se mencionan las mismas dificultades en la mayoría de las respuestas. Entre ellas, los participantes destacaron el hecho de que la formación en AICLE ofrecida por el Gobierno de Canarias es muy escasa y breve, y está únicamente orientada al funcionamiento del proyecto, y en menor medida a las técnicas y metodología útil a llevar a cabo en la enseñanza. Otro factor que destacan tres de las personas encuestadas es el cupo de plazas de estos cursos de formación, que en su mayoría suelen ser insuficientes y de poca calidad. Dos de las respuestas indican que los cursos formativos tienen un carácter genérico y no son específicos de la enseñanza de las distintas asignaturas, lo cual sería óptimo para suplir las necesidades que exige cada materia.

En lo que se refiere a los recursos didácticos, dos de los encuestados explicaron que al inicio del proyecto cuando fue implantado en el centro, atravesaron dificultades por la escasez de material de secundaria adaptado a AICLE que había disponible en el momento.



Esto provocó que el equipo de AICLE del centro se viese obligado a elaborar material de manera autónoma sin tener del todo claro los aspectos metodológicos de este sistema. Sin embargo señalan que en estos últimos años se ha paliado este problema parcialmente y el material ofrecido de esta índole está *in crescendo*. Una de las participantes afirma que es posible acceder a una gran cantidad de material de calidad, pero este debe aglutinar de manera autónoma ya que no es ofrecido por el centro, el equipo o la Consejería de Educación.

Quizás una de las mayores dificultades que reflejan los encuestados en sus opiniones es la carencia de nivel de inglés entre los alumnos y la falta de motivación entre el alumnado para comunicarse en este idioma o mostrar interés por aumentar su competencia lingüística. Entre todas las respuestas ofrecidas, una de las constantes que se recogía en la mayoría de los cuestionarios tenía relación con la falta de transversalidad y trabajo colaborativo entre el profesorado de AICLE, resaltando la ausencia de coordinación efectiva. Todos los encuestados destacaron que el proceso de AICLE había sido desarrollado mayormente a nivel particular e individual por cada docente, y esto se traduce siempre en una mayor carga de trabajo para los profesores y un desequilibrio en cuanto a la exigencia hacia los alumnos.

Una de las respuestas del cuestionario hace especial mención a la dificultad que supone tener que cubrir un contenido específico con unos criterios de evaluación concretos que a su vez no dan lugar a profundizar en lo que se está impartiendo y a disponer de tiempo suficiente como para hacer la enseñanza atractiva para los alumnos. El mismo encuestado consideraba la disparidad del nivel de inglés entre los alumnos como un impedimento a la hora de realizar las actividades y propone hacer una selección de alumnos para cada clase para hacer una clasificación según su nivel de inglés, pero era consciente de que esto no era algo fácil de poner en marcha puesto que se daría una situación de discriminación.

En relación a la última pregunta (pregunta 7) del cuestionario que alude a los resultados obtenidos en la modalidad AICLE desde la experiencia personal de los encuestados, todos los participantes destacaron la mejoría del nivel de inglés en los alumnos. Además de esto, cuatro de los participantes explicaron que generalmente no se logra la consecución de los objetivos previstos por todos los obstáculos mencionados previamente en este apartado, y consideran que al ser impartida la materia en la lengua extranjera, se ralentiza



el proceso de aprendizaje e inevitablemente tiene consecuencias. Dicho esto, todos los encuestados plasman su optimismo y esperanza en que el proyecto mejore y que puedan verse más aliviados en un futuro como resultado de los recientes cambios que vienen dándose en este enfoque educativo en Canarias.

9. Conclusiones globales

En este trabajo vienen recogidas las características y objetivos principales de la implantación del modelo educativo AICLE. Asimismo, se ha desglosado y analizado las carencias, dificultades y demandas que presenta a día de hoy. A esto se suman los datos facilitados y los estudios a escala nacional y europea, además de las respuestas recopiladas del cuestionario que han respondido el profesorado y coordinadores de AICLE. En este apartado se procederá a detallar las conclusiones derivadas de la elaboración de este ensayo.

Comenzando por las dificultades en relación al alumnado observadas en el cuestionario, es posible destacar dos conclusiones. La primera siendo la heterogeneidad del nivel de inglés entre los alumnos de una misma clase, lo que supone un reto para los profesores a la hora de impartir el contenido teniendo en cuenta que se debe atender las necesidades a nivel lingüístico de los alumnos para poder avanzar en la enseñanza, y esto dificulta en gran medida la adaptación a AICLE. Es por eso que varios de los encuestados señalaron la necesidad de dividir a los alumnos según su nivel de inglés. Al parecer este planteamiento es compartido por muchos de los docentes adscritos al proyecto, y puede suponer una mejora albergando ventajas tanto para docentes como para alumnos. Dicho esto, en el caso de que se procediera a hacer una prueba del nivel de inglés para componer las distintas clases, impartiendo los mismos contenidos y haciendo una adaptación de los aspectos relacionados al material didáctico, no se daría una situación de discriminación. Cuando en una misma clase existe homogeneidad entre los niveles del alumnado, es más fácil atender a las necesidades del estudiantado y avanzar al unísono sin ralentizar el aprendizaje algunos alumnos, y del mismo modo, que otros alumnos no se sientan presionados constantemente para alcanzar el ritmo de la clase. Además, como bien señala una de las encuestadas, los grupos pueden ser cambiantes y se puede hacer un reparto de alumnos cada



año académico para reorganizar a los alumnos según su nivel, ya que dicho nivel individual de cada alumno suele cambiar según las circunstancias.

En el cuestionario también se refleja otro aspecto negativo que alude a la falta de interés y motivación hacia este enfoque educativo por parte del alumnado. Esta apreciación es el resultado de una serie de factores, como puede ser la falta de concienciación de la importancia del dominio de idiomas en la actualidad por parte de alumnos y padres. A esto se suma lo explicado anteriormente en lo que concierne al nivel de inglés de los alumnos, ya que al suponer un reto el aprendizaje en esta lengua, el alumnado puede llegar a frustrarse y generar un rechazo hacia la enseñanza bilingüe. Por todo esto, se presenta como una necesidad la incorporación temprana de AICLE y otros programas de enseñanza en lengua extranjera en el sistema educativo, como proponen los trabajos de Marsh (s.f.) y Attard Montalto, Walter, Theodorou y Chrysanthou (s.f.), para lograr una transición fluida, y por ende, una mejor adaptación a AICLE por parte del alumnado. Asimismo, el hecho de que los estudiantes pongan en uso sus capacidades lingüísticas desde edades tempranas en contextos naturales consolida la base idiomática, favoreciendo la adquisición plena de la lengua extranjera en cuestión de manera ágil y menos desafiante.

Como tercer punto a destacar, es necesario comentar la trascendencia que conlleva la incorporación de asignaturas ligadas a la metodología de AICLE y las asignaturas de idiomas en los grados, postgrados y másteres de capacitación docente como puede ser el Grado en Magisterio o el Máster en Formación del Profesorado. Con esta fórmula se lograría una mejor preparación de los docentes para el desempeño de su labor en el marco de AICLE. En los últimos años se han desarrollado una serie de másteres específicos de educación bilingüe como los que se recogen en apartados anteriores, y este tipo de formación supone un avance exponencial en lo que se refiere a la preparación, teniendo en cuenta que el profesorado que lo imparte está formado en la materia en cuestión.

De la misma manera, sería óptimo aumentar la oferta y alcance de los cursos de formación facilitados para los docentes de AICLE, considerando las necesidades que se demandan. Sería aconsejable que estos cursos se alejaran de la formación genérica y lograsen ser más específicos (divididos por asignatura), centrándose en las distintas peculiaridades de



AICLE, con el objetivo de agilizar el proceso de preparación y ser de uso para los participantes. En un mismo plano y como apunta algunos autores como Pérez Cañado (s.f), los programas de intercambio de docentes y los programas de internacionalización pueden ser grandes alicientes para que el profesorado AICLE mejore su nivel de idiomas, y se mantenga motivado para continuar aprendiendo.

En cuarto lugar, dos de los encuestados señalan el impedimento que subyace en el equipo de AICLE a la hora de generar transversalidad en las materias. Estos docentes consideran esencial la colaboración y persecución de objetivos comunes a través del trabajo colaborativo. Sería de gran interés llevar a cabo algún método para integrar las distintas materias de AICLE y conseguir un aprendizaje más homogéneo y menos abrupto para el alumnado, con el fin de allanarles el camino hacia el aprendizaje bilingüe.

Finalmente, es importante señalar que la mayoría de los encuestados se muestran optimistas en lo que concierne a este ambicioso proyecto educativo. Estos docentes consideran que en términos generales, AICLE está teniendo éxito y se están alcanzando los objetivos del proyecto gradualmente. No obstante, como queda recogido en este trabajo, se debe pulir y mejorar muchos de los aspectos que integran este modelo educativo, pero debemos de ser conscientes del proceso de adaptación que requiere AICLE contemplando los cambios de metodología y la formación que se precisa. Hasta ahora, se han conquistado varias de las metas que exige el proyecto, y aunque quede un largo camino para llegar al fin último deseado, la distancia para llegar hasta este punto se acorta cada día.



10. Referencias.

- Academic Cooperation Association (ACA). (s.f.). Who we are. Recuperado de <http://www.aca-secretariat.be/index.php?id=30>
- Aparicio García, M. E. (2009). Análisis de la educación bilingüe en España. *Instituto Complutense de Estudios Internacionales. ICEIPAPERS. 12*. Recuperado de <https://www.ucm.es/data/cont/docs/430-2013-10-27-ICEIpaper12.pdf>
- Attard Montalto, S., Walter, L., Theodorou, M. y Chrysanthou, K. (s.f.). *Guía CLIL*. [PDF]. Recuperado de <https://www.languages.dk/archive/clil4u/book/CLIL%20Book%20ES.pdf>
- Barrios Espinosa, M.E. (s.f.). *Módulo 7: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE)*. [PDF]. Recuperado de https://ieselpalobilingual.wikispaces.com/file/view/AICLE_Elvira_Barrios-course-online.pdf
- Bereche Grasa, L.M. (s.f.). *Metodología para la preparación de materiales AICLE*. [PDF]. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_1/nr_823/a_11119/11119.html
- Bilash, O. (Enero 2011). BICS/CALP: Basic Interpersonal Communicative Skill vs. Cognitive Academic Language Proficiency. Recuperado el 8 de junio de 2017, de Best of Bilash. Improving Second Language Education <https://sites.educ.ualberta.ca/staff/olenka.bilash/Best%20of%20Bilash/bics%20calp.html>



- Bilingüismo (2014). Diccionario de la Real Academia Española, 23a edición. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=5Vuaof9>
- Bilingüismo individual (s.f.). En *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado el 4 de abril de 2017 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/bilingindiv.htm
- Blanco Macías, N. (s.f.). *¿Qué es el clil? ¿Qué es el aicle? ¿Y la enseñanza bilingüe?* [PDF]. Recuperado de <http://docpublicos.ccoo.es/cendoc/030733ClilAicleBilingue.pdf>
- Bloom's Taxonomy (2014, Mayo 3). Recuperado el 9 de junio de 2017 de The Glossary of Education Reform for journalists, parents and community members: <http://edglossary.org/blooms-taxonomy/>
- Caldeiro, G.P. (s.f.). Zona de Desarrollo Próximo. Recuperado de <http://vigotsky.idoneos.com/293538/>
- Cassany, D. et al. (2003). *Memoria de experimentación del PEL (Portfolio Europeo de las Lenguas) español de secundaria. Informe técnico*. [PDF]. Recuperado de: <http://www.sepie.es/doc/portfolio/MemoriaexperimentacionSecundaria.pdf>
- Comisión Europea (s.f.). Estrategia Europa 2020. Recuperado de https://ec.europa.eu/info/strategy/european-semester/framework/europe-2020-strategy_es
- Coyle D. (1999). 'Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts' in Masih J. (ed.). *Learning Through a Foreign Language* London CILT



- Coyle, D. (2005). *CLIL. Planing tools for teachers*. The University of Nottingham. School of Education. Recuperado de http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/coyle_clil_planningtool_kit.pdf
- Coyle D. Hood P., and Marsh D. 2010 *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Elorza Alday, I. (2015, febrero 2-3). Aicle es “hacer” idiomas Formación continua e inicial centrada en la actividad. Ponencia presentada en *Formación inicial para profesores de programas bilingües en inglés: políticas, prácticas y recomendaciones*. Universidad de Alcalá. Madrid. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/301587806_La_Formacion_del_Profesorado_para_la_Ensenanza_Bilingue_Pasado_Presente_y_Futuro
- Erasmus +. El programa europeo de educación, formación, juventud y deporte 2014 - 2020. (s.f.). Recuperado de <http://www.erasmusplus.gob.es/>
- Escuelas Católicas de Madrid (s.f.). ¿Qué es el programa BEDA? Recuperado de <https://www.ecmadrid.org/informacion/96-informacion-programa-beda>
- España. *DECRETO 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias*. Boletín Oficial de Canarias (BOC), 31 de agosto de 2015, núm. 169, págs. 25292, 25298 [Consultado el 4 de junio de 2017]
- Eur-Lex (2009, octubre 2). Aprendizaje electrónico: programa eLearning (2004-2006). Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV%3Ac11073>



- Eurostat y Eurydice (2012, julio). *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa*. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143ES.pdf
- Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe*. [PDF]. Recuperado de <http://languages.dk/clil4u/Eurydice.pdf>
- Exam English (s.f.). El Marco Común Europeo de Referencia. Recuperado de http://www.examenglish.com/CEFR/cefr_es.php
- Gobierno de Canarias. Bailón Casanova, J.R. (2015, septiembre 3). *Resolución de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa por la que se dictan instrucciones para el desarrollo de la modalidad de Aprendizaje Integrado de Lengua Inglesa y Contenidos de otras áreas o materias en centros públicos que imparten enseñanza básica en la Comunidad Autónoma de Canarias para el curso 2015-2016*. [Consultado el 29 de abril de 2017].
- Gobierno de Canarias. Bailón Casanova, J.R. (2016, agosto 31). *Resolución de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa por la que se dictan instrucciones para el desarrollo del programa experimental PILE y de la modalidad de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)*.



- Gobierno de Canarias (s.f.). PILE 2016/22. Plan para el Impulso del Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Recuperado de http://www.gobiernodecanarias.org/opencvmsweb/export/sites/educacion/web/programas-redes-educativas/galerias/galeria_documentos/hablarotralengua/folleto_pile.pdf
- Gobierno de Canarias (s.f.). ¿Qué es el programa AICLE? Recuperado de <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/programas-educativos/hablar-otra-lengua/programa-aicle/que-es-aicle.html>
- Gobierno de España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2007, Julio 25). El bilingüismo. Recuperado de http://recursos.cnice.mec.es/lengua/profesores/eso3/t2/teoria_2.htm
- Halbach, A. (2015, febrero 2-3). Una reflexión oportuna: la formación inicial del profesorado en CLIL. Ponencia presentada en *Formación inicial para profesores de programas bilingües en inglés: políticas, prácticas y recomendaciones*. Universidad de Alcalá. Madrid. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/301587806_La_Formacion_del_Profesorado_para_la_Ensenanza_Bilingue_Pasado_Presente_y_Futuro
- Hillyard, S. (2011). First steps in CLIL: training the teachers. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 4(2), 1-12. DOI:10.5294/laclil.2011.4.2.1 ISSN 2011-6721. Recuperado de http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/hillyard_first_steps_in_clil_training_the_teachers.pdf



- Hurajová, L. y Luprichová, J. (2015). Being a CLIL teacher. En Pokrivčáková, S. et al., *CLIL in Foreign Language Education: e-textbook for foreign language teachers*. (págs. 99-111). Nitra: Constantine the Philosopher University. 282 s. ISBN 978-80- 558-0889-5. Recuperado de <http://www.klis.pf.ukf.sk/dokumenty/CLIL/CLILinFLE-08Hurajova&Luprichova.pdf>
- Intefblog. Gobierno de España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014, Septiembre 5). Educación bilingüe: AICLE en las aulas. [Entrada de blog]. Recuperado de <http://blog.educalab.es/intef/2014/09/05/educacion-bilingue-aicle-en-las-aulas/>
- Julián Pérez Porto y María Merino. Publicado: 2011. Actualizado: 2014. Definición de bilingüe. Recuperado de <https://definicion.de/bilingue/>
- Kelo, M., Rogers, T., y Rumbley, L. E. (2010). English-taught programmes in European higher education. The Estate of play in 2014. Bonn: Lemmens Medien. Recuperado de http://www.aca-secretariat.be/fileadmin/aca_docs/images/members/ACA-2015_English_Tauht.pdf
- Kiely R. (2011) ‘CLIL—history and background’ in Ioannou Georgiou S. Pavlou P. (eds.). *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education* Nicosia Cyprus Pedagogical Institute.
- Kaufman, D. (2004). Constructivist issues in language learning and teaching. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 303-319.



- Levy, M., coord. (2015). Introducción en *Formación inicial para profesores de programas bilingües en inglés: políticas, prácticas y recomendaciones*. Universidad de Alcalá. Madrid. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/301587806_La_Formacion_del_Profesorado_para_la_Ensenanza_Bilingue_Pasado_Presente_y_Futuro
- Marsh, D. (s.f.). *Using languages to learn and learning to use languages*. [PDF] Recuperado de <http://www.tieclil.org/html/products/pdf/%201%20UK.pdf>
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., Aliaga, R., Asikainen, T., Frigols-Martín, M.J., Hughes, S., Langé, G. (eds) (2009) *CLIL Practice: Perspectives from the Field*. Rovaniemi/Jyväskylä: CLIL Cascade Network/University of Jyväskylä.
- Mehisto P. (2008). ‘CLIL counterweights: recognising and decreasing disjuncture in CLIL’ *International CLIL Research Journal* 1/193–119.
- Mehisto, P. (2012). *Excellence in Bilingual Education: A Guide for School Principals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mehisto P. Marsh D., and Frigols M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Guía didáctica del Portfolio de las lenguas para Enseñanza Secundaria*. [PDF]
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Portfolio Europeo de las Lenguas*. [PDF]



- Navarro Batancor, M.P. coordinadora área de lenguas extranjeras. (2015). Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad del Gobierno de Canarias en *Formación inicial para profesores de programas bilingües en inglés: políticas, prácticas y recomendaciones*. Universidad de Alcalá. Madrid. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/301587806_La_Formacion_del_Profesorado_para_la_Ensenanza_Bilingue_Pasado_Presente_y_Futuro
- NILE (s.f.). What is NILE? Recuperado de <https://www.nile-elt.com/whatisnile>
- Ohio University (s.f.). BICS & CALP. [PDF]. Recuperado de <http://linguistics.ohio.edu/opie/wp-content/uploads/2014/03/BICS-and-CALP.pdf>
- Olivares Leyva, M. y Pena Díaz, C. (Enero 2013). How do we teach our CLIL teachers? A case of study from Alcalá University. *Porta Linguarum*, 19, 87-99. Recuperado de http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero19/6%20Monica%20Olivares.pdf
- Papaja, K. (2013). *The role of a teacher in a CLIL classroom*. Glottodidactica XL/1. Adam Mickiewicz University Press Poznań, 148-153. Recuperado de <http://pressto.amu.edu.pl/index.php/gl/article/download/373/280>
- Pavesi, M., Bertocchi, D., Hofmannová, M., Kazianka, M. y Langé, G. (editor general). (s.f.). *Teaching through a foreign language*. [PDF] Recuperado de www.ub.edu/filoan/CLIL/teachers.pdf



- Pérez Cañado, M.L. (2015, febrero 2-3). La formación del profesorado para la enseñanza bilingüe: pasado, presente y futuro. Ponencia presentada en *Formación inicial para profesores de programas bilingües en inglés: políticas, prácticas y recomendaciones*. Universidad de Alcalá. Madrid.
Recuperado de
https://www.researchgate.net/publication/301587806_La_Formacion_del_Profesorado_para_la_Ensenanza_Bilingue_Pasado_Presente_y_Futuro
- Pérez Cañado, M.L. (2016). Are teachers ready for CLIL? Evidence from a European study. *European Journal of Teacher Education*.
DOI:10.1080/02619768.2016.1138104 Recuperado de
<http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2016.1138104>
- Piaget, J. (1963). The origins of intelligence in children. New York, NY: Norton and Company.
- Piñero, M. (2016, Septiembre 7). CLIL. El futuro de un aprendizaje de idiomas integrado. *Revista digital INESEM*. Recuperado de
<https://revistadigital.inesem.es/idiomas/clil-idiomas-integrados/>
- Proficiencia (s.f.). En *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado de
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/proficiencia.htm
- Siguán, M. y Mackey, W. F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana/ Unesco.



- Schmitt, N., & Schmitt, D. (1995). Vocabulary notebooks: Theoretical underpinnings and practical suggestions. *English Language Teaching*, 49 (2), 133-143.
- SclarTIC (s.f.). *Metodología taxonomía de Bloom*. [PDF]. Recuperado de https://www.scolartic.com/liferaylms-portlet/scorm/10154/10180/bb3078c2-5a8e-4564-8dab-8e45cf7efba7/contenidos/recursos/Metodologia_taxonomia_de_Bloom.pdf
- Weinreich, U. (1952). *Lenguas en contacto*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1974.
- Xanthou, M. (2011) English Teaching: Practice and Critique December, Volume 10, Number 4. Recuperado de <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2011v10n4art7.pdf.p.116-126>



11. Anexos

Anexo I. Cuestionario

El cuestionario llevado a cabo en este trabajo en el que se recoge información pertinente a el desarrollo de AICLE obtenida a través del equipo docente (profesorado y coordinación), fue elaborado con la herramienta digital google forms. Un total de 8 participantes de un mismo instituto (IES Agustín de Bethencourt) reflejaron sus opiniones profesionales y valoraciones personales respondiendo a las siete preguntas del cuestionario mostradas a continuación:

1. Materia(s) y curso(s) que imparte

2. Tiempo que lleva impartiendo AICLE

3. Principales características del material utilizado (libro, fichas, recursos online...)

4. Principales dificultades de este enfoque educativo como docente (formación, recursos...) *5. Principales dificultades de este enfoque en lo referente al alumnado*

6. ¿Cree que las principales necesidades formativas del nuevo profesorado AICLE se basan más en aspectos metodológicos, lingüísticos o ambos? ¿Cree que se deberían incluir asignaturas que preparen para impartir este enfoque en las carreras y másteres que capaciten para la docencia?

7. ¿Cree que realmente se alcanzan los objetivos que se pretenden con el AICLE?



El cuestionario cuenta, además, con la siguiente descripción previa en la que se explica a los participantes lo que se pretende hacer con sus respuestas.

Con este cuestionario se pretende recabar información sobre las opiniones de profesorado AICLE en activo acerca de diferentes temas (materiales, dificultades, formación...) que se incluyen en el desarrollo del trabajo de Fin de Máster que estoy realizando. Las respuestas obtenidas se analizarán y se compararán con la información ya recogida en dicho trabajo, plasmando también así una realidad educativa cercana.

Muchas gracias por su ayuda y colaboración.

Se puede acceder a dicho cuestionario a través del siguiente enlace: