

Los marcos fundamentales de la integración en el sistema educativo AICLE (CLIL) Parte 2¹: La perspectiva del profesor

Four perspectives of integration in CLIL educational system. Part 2:
The teacher's perspective

Renata MAJEWSKA²

Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku

Abstract


The article constitutes the second part of a series of articles pertaining to the basic perspectives of integration in CLIL educational system. At the beginning, the author's original concept of four perspectives of integration in CLIL was presented, ordered according to the student's perspective, the present didactic and pastoral perspective, i.e. the teacher's. In the subsequent part of the article the author discusses in detail the second perspective, as well as indicates the main aspects of didactic integration in CLIL: (1) by terminology, (2) by discourse, (3) by higher order processing tasks, (4) by intercultural comparison, (5) by authentic materials' scaffolding. Finally, the conclusions are presented.

Keywords: CLIL, Spanish bilingual sections, integration, didactic principles, bilingual teacher, terminology, discourse, intercultural comparisons, higher order processing, scaffolding

Resumen

El artículo constituye la segunda parte de una serie de artículos dedicados a los marcos fundamentales de integración en el sistema educativo CLIL. Al principio, se ha vuelto a presentar

¹ El presente artículo es el segundo del proyecto de cuatro artículos de la misma autora titulado "Marcos fundamentales de la integración en el sistema educativo AICLE (CLIL)". El primer artículo fue publicado en 2016 (Majewska, 2016a).

²  <https://orcid.org/0000-0002-1746-2506>.

el concepto original de la autora de los cuatro marcos de integración en CLIL, ordenados de acuerdo con la perspectiva del estudiante. A continuación, la autora analiza en detalle el segundo marco, es decir, el de carácter didáctico y pedagógico (actuación del profesor) y analiza los principales aspectos de la integración didáctica en CLIL: (1) por la terminología, (2) por el discurso, (3) por las tareas basadas en el procesamiento profundo de los contenidos (4) por las comparaciones interculturales, (5) por el andamiaje con el uso de materiales auténticos. Finalmente, se presentan las conclusiones.

Palabras clave: CLIL, secciones bilingües en español, integración, principios didácticos, profesor bilingüe, terminología, discurso, comparaciones interculturales, procesamiento de orden superior, andamiaje

1. Introducción

El presente escrito forma parte de un ciclo de artículos de carácter teórico dedicado a la integración en CLIL (ingl. *Content and Language Integrated Learning*, esp. *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras*) correspondiendo concretamente al segundo de la serie. A modo de recordatorio, en el primero de los artículos se ha propuesto analizar la integración en CLIL dentro de cuatro marcos intercalados que se presentan en el orden más lógico – si bien no el único posible – desde el punto de vista del alumnado (siguiendo el criterio de lo más a lo menos alejado de su realidad):

- "(1) Institucional y teórico (CLIL como sistema educativo y sus dimensiones)
- (2) Didáctico y pedagógico (sobre la actuación didáctica y pedagógica del docente)
- (3) De competencia comunicativa personal (integrada)
- (4) Personal de un alumno particular (tanto a nivel individual como interpersonal)" (Majewska 2013a, 2016a).

Este primer artículo, de carácter introductorio, fue dedicado a la integración en el marco del sistema educativo, o sea, a las condiciones iniciales (Majewska, 2016a).

El objetivo del presente artículo es continuar la reflexión acerca del concepto de integración, que es la idea clave de lo que se llama CLIL. En este texto se entenderá CLIL como sistema educativo en el que, además de clases dedicadas al aprendizaje de una lengua extranjera, parte de las asignaturas se dan en esa misma lengua (llamada en adelante L2) tal y como ocurre en las secciones bilingües españolas en Polonia. Las asignaturas llamadas no lingüísticas, que nosotros preferimos denominar asignaturas bilingües (en

adelante: AABB), elegidas para el aprendizaje bilingüe en español en nuestro país son sobre todo: la Geografía de España, la Historia de España y la Literatura Española, todas ellas impartidas por el profesorado español especializado en estas materias. No obstante, el sistema no excluye la posibilidad de que sean también otras las asignaturas que se impartan en castellano y de que los profesores no sean nativos (más detalles sobre las secciones bilingües españolas en Polonia: véase Tatoj et al. 2008; Majewska, Tatoj, 2009; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018).

Como es sabido, integrar significa interrelacionar los elementos de un sistema de tal modo que surja una calidad nueva y o una simple suma de los mismos. La integración tiene muchas dimensiones y puede convertirse en uno de los ideales de la educación llevándose a cabo en la realidad de una forma más o menos completa.

La segunda parte del ciclo seguirá hablando de la integración hipotética (los ideales y los principios) pero se acercará más a la realidad educativa, ya que tomará la perspectiva del profesor. Primero explicaremos el porqué de la necesidad de esa integración en forma de una estrecha colaboración del profesorado implicado en impartir clases a los alumnos de las secciones bilingües españolas. Después, presentaremos argumentos en contra de la elección de un método de enseñanza y a favor de apostar por guiarse por unos principios didácticos. Más adelante reflexionaremos acerca de los elementos que se deberían integrar en el sistema CLIL. A continuación se analizarán cinco modos de integrar contenidos, lengua y procesos cognitivos, que podrán constituir bases para formular los principios didácticos del profesorado de las secciones bilingües. Para finalizar se presentarán unas breves conclusiones.

2. ¿La perspectiva del profesor o de los profesores?

En Polonia, en las llamadas secciones bilingües (pol. *oddziały dwujęzyczne*) españolas, siempre trabaja un equipo docente compuesto por los profesores de Español Lengua Extranjera (llamado en adelante ELE) y los profesores de las asignaturas bilingües. Es relativamente frecuente que un mismo profesor dé clases tanto de las AABB como de ELE. Por otro lado, todo eso implica que el mismo grupo de alumnos tenga a más de un profesor que les enseña en español. La consecuencia más importante de este hecho es la necesidad de una fuerte colaboración de todo el profesorado implicado.

Los que enseñan ELE tienen que preparar a los alumnos a enfrentarse al reto de seguir las clases de AABB. Eso implica que también tienen que prestar atención a elementos lingüísticos propios de las asignaturas concretas. A modo de ejemplo, si la materia bilingüe es la Geografía, el estudiante tiene que saber en español: interpretar mapas, estadísticas, hacer e interpretar cálculos o entender textos sobre el medioambiente. En el caso de la Historia es necesario, por ejemplo, dominar bien los pasados, la voz pasiva, léxico relacionado con la política, saber tomar notas de discursos más largos, etc. Como se puede ver, el aprendizaje debe incluir técnicas de estudio que van más allá de las habituales en las clases de idiomas.

Por otro lado, los profesores de AABB sienten una fuerte necesidad de enterarse de los contenidos de ELE que han visto (o no) los alumnos y, por su parte, desarrollan las destrezas de comprensión y de producción en español de los alumnos, amplían su léxico tanto general como la terminología específica, contribuyendo de este modo al desarrollo de la competencia comunicativa del alumno.

Además, hay que tener en cuenta que el sistema educativo polaco no admite que la historia de Polonia y la geografía de Polonia sean enseñadas en otro idioma que el polaco. La colaboración entre los profesores españoles y polacos de la misma asignatura a menudo resulta dificultosa por falta de un idioma común. En consecuencia, son los alumnos los que tienen que integrar los contenidos que les explican dos profesores en dos idiomas diferentes.

En conclusión, el efecto final, tanto académico como lingüístico, de estudiar en la sección bilingüe es fruto del trabajo común de todo el profesorado, así como también lo es de la capacidad de integrar conocimientos por parte del alumnado. Por todo ello las condiciones de éxito son más complejas que en el caso de la enseñanza tradicional del idioma.

3. Métodos/enfoques versus principios didácticos del profesor

En primer lugar, hoy en día es difícil sostener la idea de que cualquier método, siendo rígido por su naturaleza, se adapte a todo el abanico de diferencias individuales de los alumnos que se suelen distinguir, como por ejemplo: introversión/extraversión, edad, diferencias de entorno, memoria (incluyendo memoria de trabajo), estilos cognitivos, inteligencia, ansiedad, dependencia del campo, autoestima, convicciones, actitudes y motivación, voluntad de comunicación (Shekan, 1998; Komorowska, 2002; Dörnyei 2005; 2009; Nęcka et al., 2007; Majewska 2013b).

Sin entrar en detalles en cuanto a la diferencia entre lo que es el método y el enfoque (véase p. ej., Melero Abadía, 2000; 2016; Richards y Rodgers, 2001; Sánchez Pérez, 2016) se podría decir que el enfoque, que comparte con el método la necesidad de tener bases teóricas concretas y coherentes, se diferencia por una mayor libertad en cuanto a las técnicas y posibilidades de su realización en la práctica y, por consiguiente, se adapta mejor a la diversidad de rasgos de los alumnos. Hay que mencionar que surgen propuestas de tratar el CLIL mismo no solo como sistema educativo, sino también como un enfoque pedagógico (p. ej. Coyle, 2008) o “enfoque didáctico y la metodología asociada” (European Commission, 2006, 10).

Sin embargo, el enfoque, como ha sido en el caso del enfoque comunicativo, a menudo se lleva a la realidad educativa en forma de libros de texto, que son fruto de las elecciones y convicciones de su autor, quien desconoce al grupo concreto de alumnos con los que se encuentra un profesor también concreto en su práctica docente diaria. Es lógico, puesto que los libros para tener éxito económico, tienen que tener un público lo más amplio posible, lo que es aún más difícil de conseguir en el caso del sistema CLIL. En nuestra opinión, de todos los enfoques, el que mejor se adapta al sistema CLIL es el basado en tareas, siempre y cuando sea adoptado concretando las condiciones de trabajo específicas de cada caso.

Además, compartimos la opinión de muchos investigadores (Żylińska, 2007; Samuda y Bygate, 2008; Kumaravadivelu, 2009; Koralewska, 2011) para los cuales el enfoque comunicativo ha acabado con la época de los métodos, dejando lugar a la época postcomunicativa. Hoy en día la tendencia general es la de sustituir los métodos por los principios educativos que son mucho más generales y flexibles por lo cual se adaptan mejor a las características individuales del alumnado.

4. Los elementos de la integración en CLIL: lenguas, contenidos de las AABB sociales y procesos cognitivos

Como el nombre mismo indica en CLIL se integran los contenidos y las lenguas. En nuestra opinión, hay un tercer elemento, igual de importante, que se tiene que interrelacionar para que la integración no quede finalizada a un nivel muy superficial: son los procesos cognitivos, sobre todo los de nivel superior. A continuación precisaremos los tres elementos básicos enumerados.

Si hablamos de lenguas en CLIL, sobre todo nos referimos a la L2, siendo esta la segunda lengua de la enseñanza, y a la lengua materna. Los objetivos del

sistema educativo CLIL incluyen el dominio de los contenidos de las AABB en estos dos idiomas así como la competencia comunicativa en los dos, tanto a nivel de la vida diaria como a nivel académico. Estos dos niveles se corresponden con la distinción de J. Cummins (2001a; 2001b) entre BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*), es decir, destrezas comunicativas interpersonales básicas y CALP (ingl. *Cognitive Academic Language Proficiency*) es decir, competencias lingüísticas académicas.

El repertorio de idiomas del alumno incluye, además, todos los idiomas que el alumno conoce o estudia y que en el caso de las secciones bilingües españolas será principalmente el inglés. De este modo se desarrolla una competencia común, que forma la base para el desarrollo posterior de todos los idiomas que se aprendan (Cummins 2001b).

En cuanto a los contenidos, estos dependerán de las asignaturas. La geografía suele ser la que más se recomienda para la enseñanza bilingüe por cuatro razones. En primer lugar, la mayoría de los temas que se tratan aparecen también en las clases de idiomas fuera de la enseñanza bilingüe (la población, la comida y el hambre, el paro, la ecología, las migraciones, los derechos humanos, las enfermedades, etc.), lo cual ayuda a integrar mejor estos contenidos con L2. En segundo lugar, en la geografía aparecen elementos de muchas ciencias, como la química, la física, las matemáticas, la biología, la literatura (relatos de viajes) o la historia. Por lo tanto, la geografía podría integrar competencias y conocimientos propios de varias asignaturas, incluyendo las lenguas L1 y L2. En tercer lugar, la geografía se basa en gran medida en una observación directa, pudiendo esta realizarse durante las excursiones escolares, lo que la hace accesible también en la escuela primaria y permite integrar los conocimientos escolares con la experiencia personal y social. Por último, en geografía se hace uso de muchísimas ayudas didácticas variadas que no son textos largos, siempre más difíciles de asimilar. Se habla de unas 90 ayudas didácticas distintas (materiales y utensilios/herramientas) tales como: mapas, planos, tablas estadísticas, muestras de suelos, fotografías, ejemplos de fósiles, de minerales, modelos, barómetros etc. (Zajac, 1995; Majewska, 2013a). En consecuencia, es una asignatura ideal para desarrollar las habilidades lingüísticas de la mediación en forma de transformación de los datos extraídos de estos medios al discurso escrito u oral (del profesor como discurso modelo y luego, el de los alumnos) contribuyendo de este modo a la integración de contenidos y lenguas.

La historia, en cambio, ofrece menos posibilidades de presentar los contenidos en forma no verbal ya que requiere sobre todo el discurso narrativo y por ello, exige un nivel más alto del conocimiento de idiomas.

Sin embargo no hay que olvidar que es difícil encontrar una mejor oportunidad de practicar las narraciones, las descripciones y las explicaciones usando los tiempos pretéritos, observar y practicar el discurso referido y hacer hipótesis en el pasado, conduciendo al aprendizaje integrado de lenguas y contenidos.

El tercer elemento a integrar en CLIL son los procesos cognitivos, de los cuales los más importantes son, por un lado, la atención y la memoria de trabajo, por otro lado, los procesos cognitivos de orden superior tales como análisis, síntesis, evaluación o creación (Anderson y Krathwohl, reds., 2001) o sus variantes, p. ej. la utilización de conocimientos (véase p. ej. la taxonomía de Marzano y Kendall, 2007).

La atención es imprescindible – es la condición inicial – para que los demás procesos se produzcan. La memoria de trabajo en CLIL juega un papel más importante que fuera de este sistema, dado que tiene que procesar tanto los contenidos lingüísticos como los propios de la materia que se está estudiando, por lo cual por una parte tiene que ser más desarrollada pero, por otra, gracias al aprendizaje bilingüe se desarrolla más. Además, conforme a la hipótesis de los modos lingüísticos de Grosjean (2004; 2007), si utilizamos uno de los idiomas que dominamos, tenemos que frenar el otro, que está siempre presente y se puede manifestar p. ej. en los cambios de código. La memoria de trabajo, que es responsable de mantener diferentes tipos de información en la mente, condiciona de forma sustancial la capacidad de procesarlas. Por ello posibilita que tanto los datos lingüísticos como los propios de las AABB sean sometidos a otros procesos cognitivos de orden superior, que a menudo requieren integración de los contenidos nuevos con los conocimientos previos del alumno de diferente índole, no solo de la materia que el alumno está estudiando.

Para alcanzar los objetivos del aprendizaje de las AABB hacen falta procesos cognitivos de orden superior. Para comprender mejor la diferencia entre el procesamiento superficial y el profundo, de orden superior, veamos el ejemplo de la comprensión de textos escritos, que suelen ser las fuentes fundamentales de conocimientos en la mayor parte de las asignaturas. E.A. Locke (2004) diferencia cuatro tipos de lectura: (1) perceptiva, (2) dirigida a una información concreta, (3) abstracta, (4) abstracta integradora. En el primer caso el alumno percibe el texto, pero su contenido se le escapa. En el segundo, se buscan datos concretos sin relacionarlos con contextos más amplios. En el tercero, la atención se dirige a la comprensión por lo menos mínima de ideas más complejas, teorías o principios y se exige el reconocimiento de relaciones entre hechos, ideas o teorías. En la lectura

abstracta integradora el alumno relaciona ideas nuevas con las de otras fuentes y con las de sus conocimientos previos haciéndolas suyas propias. Solo las lecturas de los últimos dos tipos implican el procesamiento de información de orden superior y llevan a la integración.

Veamos algunos ejemplos de la importancia de los procesos de orden superior en las AABB sociales. En la didáctica de la historia se diferencian 5 niveles de objetivos (Maternicki, 1994, pp. 166-169; 2004, pp. 382-385): (1) conocimientos, (2) habilidades, (3) actitudes cognitivas, (4) cultura y conciencia histórica, (5) valores, ideas y actitudes sociales. Para desarrollar diferentes habilidades (nivel dos) hace falta justificar, discutir, evaluar las fuentes o la importancia de los hechos. Para alcanzar p. ej. la actitud científica de investigación (nivel tres) son necesarias: independencia del pensamiento, criticismo, escepticismo moderado y apertura a los argumentos de otros. Todos ellos guardan relación con el pensamiento de orden superior y se expresan gracias a la lengua.

En geografía, además de las habilidades de crear imágenes mentales de la realidad (p. ej. a base de mapas) o las habilidades de la imaginación espacial, hacen falta las habilidades de: análisis, síntesis, retórica (cuando se verbalizan las descripciones), comparación, sacar conclusiones por deducción, inducción o reducción (que consiste en buscar las causas de las consecuencias conocidas). Muchos de estos procesos son de orden superior y, si no se dan, el aprendizaje de la materia se consigue solo a nivel superficial, independientemente del idioma en que se estudia.

Respecto a la lengua, a estos procesos de orden superior aplicados al estudio de AABB les corresponden funciones comunicativas de la lengua concretas con sus exponentes lingüísticos en L1 y en L2, con las que se integran.

5. La atribución didáctica del profesor en la integración en CLIL

Como la perspectiva de este artículo es la del profesor, procuraremos dar respuesta, sin pretender ser definitiva, a esta pregunta fundamental: ¿cómo puede el profesor contribuir a la integración de lenguas (L1 y L2) con contenidos no lingüísticos propios de las AABB sociales (Geografía, Historia, Historia del Arte, Educación Cívica) y con procesos cognitivos de orden superior?

A continuación presentaremos nuestra propuesta de cinco aspectos de la integración en CLIL:

- (1) Contenidos: integración por la terminología.

- (2) Contextualización: integración por el discurso.
- (3) Didáctica: integración por las tareas basadas en el procesamiento profundo de información.
- (4) Culturas: integración por las comparaciones interculturales.
- (5) Ayudas: integración por el andamiaje y la colaboración.

De los aspectos mencionados se pueden derivar los principios didácticos que serían los siguientes:

- (1) de integración por la terminología.
- (2) de integración por el discurso.
- (3) de integración por las tareas basadas en el procesamiento profundo de los contenidos.
- (4) de integración por las comparaciones interculturales.
- (5) de integración por el andamiaje con el uso de materiales auténticos.

Nos gustaría subrayar que nuestra propuesta se limita a los elementos primordiales específicos para la enseñanza bilingüe (con las asignaturas bilingües sociales) y no incluye todos los elementos fundamentales para cualquier buena práctica educativa.

Vale la pena mencionar que en 2011 los especialistas de ECML elaboraron el “Marco Europeo para la Formación Docente en AICLE” (Marsh et al., 2011, con su antecedente “The CLIL Teacher’s Competences Grid” de Bertaux et al. 2010) siendo esta una visión exhaustiva de las competencias docentes de todo tipo que puede servir de guía para todos los que se dedican a la formación de profesorado de CLIL.

6. Integración por la terminología

Comprender a fondo y dominar la terminología parece constituir el fundamento de cualquier materia. No olvidemos que tener el sistema terminológico propio es una de las condiciones del reconocimiento de una rama de la ciencia como autónoma (Wilczyńska y Michońska-Stadnik, 2010). No hay duda de que aprender la terminología forma parte de los objetivos fundamentales del sistema educativo CLIL. En nuestra opinión, no es solo el objetivo, sino al mismo tiempo, es un medio imprescindible para poder enfrentarse al discurso de especialidad en L2.

La última constatación tiene su importancia, ya que excluye de antemano de las buenas prácticas todas aquellas en las que el estudiante recibe listas

de palabras (conceptos) en L2 con sus equivalentes en L1 (o al revés) para memorizarlas. Ni tampoco que aprenda las definiciones de términos sin su verdadera comprensión, lo que desgraciadamente hacen muchos alumnos en su lengua materna. Son procesos superficiales que no conducen a la verdadera adquisición de la terminología, sin la cual es imposible entender cualquier ramo de ciencia.

En primer lugar, dar el equivalente en otra lengua no nos asegura que en cualquiera de ellas el estudiante comprenda el significado del concepto y capte la relación que tiene con otros términos dentro de la red terminológica. Sin que este proceso se lleve a cabo, el estudiante muchas veces dispone solo de las "etiquetas" o "pseudonociones", como las llamaba L. Vygotsky (1989). Este autor observó el proceso de la adquisición de conceptos durante la infancia y se dio cuenta de que los niños crean generalizaciones a base de (1) asociaciones, (2) la formación de complejos, entre las que se encuentran los pseudoconceptos y (3) la formación de los conceptos como tales, siendo estos últimos la forma más compleja de pensamiento. La asociación consiste en relacionar objetos de forma libre y formar agrupamientos entre los mismos que no guardan relación interna entre sí. En la formación de complejos los agrupamientos de objetos forman vínculos indeterminados, difusos, sin el concepto central y sin jerarquía, en los que los elementos nuevos se añaden por asociación con uno de los otros elementos, pero sin conexión con los demás y todo este complejo recuerda más a una colección que a un sistema. Los pseudoconceptos son el punto culminante del pensamiento en complejos: aparecen cuando el niño (o adolescente) adquiere el significado de las palabras de los adultos pero no su forma de pensar (operaciones intelectuales) que sigue siendo pensamiento en complejos y no pensamiento conceptual. Son como etiquetas que el niño aparentemente entiende. Para pasar al pensamiento conceptual hace falta darse cuenta de los fenómenos y las conexiones entre ellos, lo que requiere de las habilidades del pensamiento de orden superior.

L. S. Vygotsky diferenciaba los conceptos espontáneos y los científicos. Los primeros son la base de lo que J. Cummins (2001a, 2001b) más tarde llamó BISC. Los conceptos científicos son más abstractos y más sistemáticos y se adquieren durante la escolarización con ayuda del profesor. Son los que forman la base del aprendizaje de AABB y de la adquisición de CALP.

Para conseguir el objetivo de la verdadera adquisición de la terminología en los dos idiomas (L1 y L2) hace falta que se formen redes de conexiones de conceptos no solo en una lengua sino también en contraste con la otra. De la psicolingüística (p. ej. Pavlenko, 2009) sabemos que en el lexicon mental de una mente bilingüe a las palabras en los dos idiomas les pueden corresponder

significados propios para L1, propios para L2 además de los que son compartidos entre los dos idiomas. En consecuencia, hace falta precisar al máximo el alcance del significado del término en las dos lenguas y después asegurarse de si y cómo el alumno/alumna ha incorporado el concepto nuevo a la red terminológica propia construida por él o ella previamente. En otras palabras, comprobar si el estudiante ha integrado un nuevo concepto formando una red conceptual lógica y coherente, propia de la materia que está estudiando.

Se puede alcanzar este objetivo dialogando con el alumno/los alumnos o mediante una serie de tareas específicas de las que se hablará en adelante.

7. Integración por el discurso

Dos elementos fundamentales para la integración en CLIL son: construir conceptos y las prácticas discursivas. En el primer caso prevalece la función representativa de la lengua, en el segundo, la comunicativa, completándose una a la otra (Majewska, 2013a: 145-146).

Sin entrar en discusiones terminológicas, entenderemos el discurso de acuerdo con la teoría francesa, según la cual y simplificando un poco, el discurso es "un modo específico de concebir la lengua en acción" que abarca tanto el enunciado como la situación comunicativa y que se realiza en géneros discursivos (Grzmil-Tylutki, 2007: 22).

El discurso tiene un carácter fuertemente interdisciplinar e incluso se puede decir que transdisciplinar. Como afirma Grzmil-Tylutki (2010, 257) "es percibido como interfaz entre las distintas disciplinas". Por ello, los discursos científico y de divulgación científica se sitúan por encima de las materias, mientras que los géneros concretos pueden ser propios de una materia concreta. El discurso sirve de puente entre una rama de la ciencia y la mente del alumno.

El discurso, pues, incluyendo la situación comunicativa constituye un contexto fundamental para introducir y practicar los contenidos de las AABB, entre otros su terminología. Es fundamental sobre todo en el caso de las ciencias sociales que nunca pueden reducirse a cálculos. En las AABB el alumno tiene la oportunidad de familiarizarse con otros tipos de discurso diferentes a los de las clases de lengua ya que se le ofrece el contacto con el discurso científico y el de divulgación científica, que tiene rasgos del discurso didáctico. Otros tipos de discurso aparecen, por ejemplo, en las clases de historia cuando se utilizan textos originales que pueden pertenecer al discurso político, eclesiástico etc.

Parece absolutamente primordial presentar y trabajar contenidos de las AABB en géneros discursivos, tanto orales como escritos. Mientras que en las clases de ELE los géneros trabajados suelen ser sobre todo de la vida diaria o los que aparecen en los exámenes (textos argumentativos, artículos de prensa, cartas formales) en las clases de AABB aparecen otros géneros como: constituciones y textos legales (de discurso jurídico), reportajes de guerra, crónicas, memorias, relaciones geográficas (incluyen identificación y descripción), explicaciones geográficas (pueden incluir hechos y sus causas y consecuencias, hechos y su explicación y generalización), etc.

Otro aspecto muy importante y siempre presente en el discurso son las funciones comunicativas de la lengua cuyo abanico es mucho más amplio gracias al aprendizaje bilingüe. En el caso de las AABB el repertorio de funciones abarca también las funciones académicas de la lengua como: analizar, clasificar, definir, comparar, explicar, sacar conclusiones, evaluar, presentar hipótesis, resumir y muchas otras (Iluk, 2000; Dalton-Puffer, 2007; Mehisto et al., 2008).

Los contenidos de las ciencias sociales que aparecen en contextos naturales son inseparables del discurso y sus géneros, lo que implica que quedan integrados con la lengua. Aunque parte de estos contenidos puede existir en forma de fenómenos, no se pueden compartir y comentar con otras personas sin utilizar la lengua. La primera conclusión de lo dicho desde el punto de vista del profesor es siempre presentar los contenidos en forma discursiva, o bien con materiales auténticos o hablando a los alumnos en L2 de la forma más natural posible. De esta manera les ofrece la oportunidad de procesar contenidos y lengua en un discurso de especialidad muy variado, pero sin tener garantía de la profundidad de este proceso.

Otra cuestión no menos importante es el discurso producido por el alumno. Muchas veces en las secciones bilingües ocurre que el alumno responde bien desde el punto de vista de la materia que estudia, pero con pocas palabras, no se expresa produciendo frases ni enunciados completos, lo que no conduce al pleno desarrollo de su competencia comunicativa. Prueba de ello son las investigaciones canadienses, según las cuales resultó que tan solo el 15% de los enunciados en francés de los alumnos tenía una longitud mayor que la de una frase (Ellis, 2008, 261). En nuestra opinión es indispensable que los profesores provoquen la producción discursiva de los alumnos para darles la oportunidad de desarrollar las destrezas lingüísticas, de usar en contextos discursivos significativos la terminología adquirida y de practicar las funciones comunicativas académicas de la lengua, así como para estimularlos

a procesamientos de información profundos gracias al uso del pensamiento de orden superior.

8. Integración por tareas basadas en el procesamiento profundo de información

La siguiente pregunta importante es ¿qué tareas proponer al alumno para impulsar la integración de contenidos, lengua(s) y procesos cognitivos de orden superior?

Se pueden dividir las tareas según la forma del producto final del procesamiento cognitivo de información (contenidos) basado en la habilidad lingüística de comprensión (interpretación). Así tendríamos dos tipos de tareas:

- A. tareas con producto prediscursivo.
- B. tareas con producto discursivo.

Los productos de primer tipo no requieren el procesamiento sintáctico. Pueden tener forma de: un esquema, un diagrama, una gráfica, un mapa mental, especificación y contraposición de datos estadísticos, recuadros, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, dibujo con leyenda, glosario, etc. (Novak y Godvin 1988; Pérez Avellaneda, 1989; Smith, 1997; Buzan, 1999; Locke, 2004; Willis y Willis, 2007; Castillo Redondo y Polanco González, 2008; Majewska, 2013a, 2016b). Otra propuesta es el sistema P.A.S.E. (prelectura, anotaciones marginales, subrayado, esquema) (Pérez Avellaneda, 1989). Todas estas formas variantes presentan de forma gráfica la relación entre diferentes conceptos de una o más materias y requieren el pensamiento de orden superior. Si se elaboran a base de varias fuentes, el procesamiento de información y la integración son más profundos, sobre todo si las fuentes de información están en más de un idioma, lo que a menudo ocurre en la enseñanza bilingüe. Además, este tipo de tareas se pueden aplicar incluso con niveles más bajos del desarrollo lingüístico en L2. También son muy eficaces como tareas de casa o de evaluación en los exámenes.

Los productos de segundo tipo se basan en el mismo procesamiento profundo de información de las mismas fuentes que en el caso del primer tipo de tareas pero fuerzan la producción lingüística, en la cual el alumno aplica los conocimientos y las habilidades adquiridas (o en proceso de adquisición) presentándolas en forma discursiva. En este caso el procesamiento no es solo semántico sino también sintáctico. Es fundamental que esta producción no se limite solo a enunciados de pocas oraciones. Por otro lado, las tareas más complejas, con productos en forma de discursos orales o escritos largos, no

pueden ser propuestas con demasiada frecuencia porque su realización no es posible sin mucho esfuerzo y dedicación por parte del alumno.

9. Integración por las comparaciones interculturales

Otro componente fundamental a integrar en la enseñanza bilingüe son las culturas (véase Coyle, 2007, Coyle et al., 2010) que en las secciones bilingües españolas en Polonia forman parte tanto de los contenidos y los objetivos de ELE como de las AABB. Además, como los profesores de las AABB suelen ser nativos, son ellos los verdaderos embajadores de sus culturas. La cultura es también un elemento intrínseco de cualquier discurso que, como se ha dicho, no funciona fuera del contexto comunicativo, estando este a su vez siempre empapado de cultura.

Uno de los objetivos indiscutibles de la enseñanza bilingüe es la multiperspectividad que sirve para profundizar el entendimiento de fenómenos, también o sobre todo culturales, gracias a su acercamiento desde las diferentes perspectivas que lleva a la matización de su evaluación. El alumno conoce en profundidad no solo las culturas de la lengua meta, sino que también profundiza el conocimiento de la suya, relativizando lo que le podía parecer único e inequívoco. Esto en el aprendizaje de idiomas extranjeros lleva el nombre de enfoque intercultural.

La comparación es el medio que conduce a este fin. Puede entenderse como una operación intelectual (de las más antiguas y primitivas que existen), base para construir el aparato conceptual como un género discursivo o como una función comunicativa (también académica) de la lengua (Majewska, 2013a). Por todas estas razones tiene un potencial de integración de contenidos, lenguas y sus culturas con procesos cognitivos. Las comparaciones pueden aparecer tanto en el discurso del profesor o en los textos que lee el alumno, como en las tareas que realiza, incluyendo las propuestas anteriormente, tanto prediscursivas como discursivas de producción (ejemplos véase Majewska, 2013a; 2014).

10. Integración por el andamiaje y colaboración

Siguiendo con la pregunta de cómo el profesor puede contribuir a la integración en el aprendizaje bilingüe, no nos podemos olvidar de su papel de facilitador de materiales auténticos y de guía para enfrentarse a ellos. El profesor es un mediador entre el material auténtico y su receptor-alumno, necesario, ya que muchas veces estos materiales resultan tan difíciles, que se convierten en una

exposición a la lengua incomprensible (ing. *uncomprehensible input*) (Hondris et al., 2007, 320).

En CLIL suele utilizarse el término de andamiaje (ing. *scaffolding*) para nombrar todas las maneras de ayudar al alumno en sus tareas. El término andamiaje tiene su origen en el socioconstructivismo, que guarda relación con las ideas de J. Bruner y con el concepto del desarrollo del alumno en la Zona del Desarrollo Próximo de L.S. Vygotsky. El andamiaje consiste en un apoyo psicológico y una ayuda concreta prestada al alumno por parte de un experto (profesor) o alguien que sabe más (otro alumno) en la resolución de las tareas que el alumno por sí mismo no es capaz de realizar de forma satisfactoria. Siempre es temporal, dado que el objetivo final es la independencia del alumno en la realización de las tareas.

El alumno que estudia en el sistema CLIL necesita ayuda sobre todo cuando se enfrenta con materiales auténticos, es decir, destinados a los hablantes nativos de la L2. Son los que se aconsejan sobre todo en la enseñanza bilingüe, aparte de los materiales multimodales (ingl. *multi-modal*) tales como videos, webquests, podcasts y otros de carácter digital. Otro tipo de materiales aconsejables son materiales visuales y gráficos tales como: mapas, esquemas, diagramas, pictogramas, mapas mentales, etc. (Meyer, 2011).

En el caso de usar textos auténticos, incluyendo los libros de texto destinados a hablantes nativos, el profesor puede preparar al alumno el andamiaje para el trabajo con el texto en forma de adaptaciones *sensu largo* (sin modificar el texto) o *sensu stricto* (modificándolo). Las técnicas de la adaptación *sensu largo* pueden ser: ilustrar los significados con fotos, objetos reales, dibujos, división del texto en fragmentos más pequeños, en párrafos, el uso de la negrita, el subrayado de los conceptos más importantes, inclusión de diccionarios y glosarios, resúmenes en forma de esquemas, etc. (Majewska, 2013a, 353; 2016a). Las técnicas de adaptación *sensu stricto* son: el uso de sinónimos, de la paráfrasis, el cambio de frases complejas por otras más simples, la sustitución de pronombres personales por los sustantivos, simplificación de los conectores discursivos, etc. (Majewska, 2013a; 2016a). En el caso de materiales audio o video, el andamiaje puede tener la forma de preparación previa del alumno por medio de lecturas, de preparación de esquemas conceptuales, de preparación lingüística, etc.

Por otro lado, se puede diferenciar el andamiaje receptivo (del input), de transformación (de procesamiento de información) y el de producción (del output) (Custodio Espinar, 2019).

Hay que añadir que no solo el profesor, sino también Internet y diversos recursos multimedia pueden servir de mediadores entre el texto original y el alumno (Hondris et al., 2007).

11. Conclusiones

Como se ha visto, en el sistema educativo CLIL es fundamental la integración de los contenidos de las AABB con las lenguas (sobre todo L1 y L2) y los procesos cognitivos de orden superior.

En dicha integración el profesor juega un papel muy importante. En el sistema CLIL en realidad no es un profesor, sino todo el equipo docente implicado en la enseñanza de un mismo alumno, con lo cual resulta de suma importancia la colaboración entre todos ellos.

El profesor puede contribuir a la integración en CLIL de las AABB sociales sobre todo en cinco aspectos: terminología, discurso, tareas basadas en el procesamiento profundo de la información, comparaciones interculturales y andamiaje. En todos estos aspectos puede guiarse por unos principios didácticos integradores en lugar de seguir cualquier método que siempre puede resultar insuficiente frente a las diferencias individuales del alumnado.

Para terminar queremos añadir y subrayar que, en nuestra opinión, es fundamental la interacción entre el alumno y los tres elementos fundamentales de la enseñanza en grupo (la enumeración viene por orden alfabético, para no dar más importancia a ninguno de los elementos): (1) otros alumnos del grupo, (2) profesor(es), (3) tarea(s). Los cuatro elementos (siendo el alumno el cuarto que se encuentra en el centro) se tienen que adaptar constantemente de manera flexible unos a otros. Teniendo en cuenta que la tarea y su realización dependen de seres humanos implicados en ella (el profesor y sus alumnos) la condición inicial de éxito es la voluntad de colaboración entre ellos y la calidad de la interacción entre el alumno, su(s) profesor(es) y sus compañeros. Sin ellas, la integración puede verse obstaculizada. No obstante, la integración definitiva puede darse única y exclusivamente en la mente del alumnado, poniendo de manifiesto su rol como constructor autónomo de su propio conocimiento.

Bibliografía

- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assising. A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. NY: Longman.
- Bertaux P., Coonan, C. M., Frigols-Martín M.J., Mehisto, P. (2010). *The CLIL Teacher's Competences Grid*. Accesible en: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjys5Sh6YHoAhWFyqYKHciYDV0QFjABegQIAxAB&url=http%3A%2F%2Ftplusm.net%2FCLIL_Competences_Grid_31.12.09.pdf&usg=AOvVaw2FeMoUhPuCmodS6S2nmmDa, último acceso: Noviembre 30, 2019.
- Buzan, T. (1999). *Rusz głowa*. Łódź: Ravi.
- Castillo Aredondo, S., Polanco González, L. (2008). *Enseña a estudiar... aprende a aprender. Didáctica del Estudio*. Madrid: Pearson Education.
- Coyle, D. (2007). The CLIL quality challenge. En: Marsh, D., Wolff, D. (Eds.). *Diverse contexts-converging goals. CLIL in Europe*. (pp. 47-60). Frankfurt a. Main: Peter Lang.
- Coyle, D. (2008). CLIL – A Pedagogical Approach from the European Perspective. En: Hornberger N.H. (Ed.). *Encyclopedia of Language and Education*. Springer, Boston, MA. Accesible en: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-0-387-30424-3_92#howtocite. Último acceso: Noviembre 20, 2019.
- Coyle, D, Hood, Ph., Marsh, D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: CUP.
- Cummins, J. (2001a). Tests, Achievement and Bilingual Students. En: Baker, C., Hornberger, N.H. (Eds.). *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins* (pp. 139-147). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001b). The Entry and Exit Fallacy in Bilingual Education. En: Baker, C., Hornberger, N.H. (Eds.). *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins* (pp. 110-138). Clevedon: Multilingual Matters.
- Custodio Espinar, M. (2019). *Los principios metodológicos AICLE en las programaciones docentes del programa bilingüe de la Comunidad de Madrid: un estudio empírico*. Tesis doctoral disponible en: <https://eprints.ucm.es/55485/>, último acceso: Diciembre 15, 2019.
- Dalton-Puffer, C. (2007). Academic language functions in a CLIL environment. En: Marsh, D., Wolff, D. (Eds.). *Diverse contexts-converging goals. CLIL in Europe* (pp. 201-209). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in SLA*. New York-London: Routledge.
- Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of SLA*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- European Commision (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Bruksela: Eurydice.

- Grosjean, F. (2004). Studying Bilinguals: Methodological and Conceptual Issues. En: Bhatia, T.K., Ritchie, W.C. (Eds.). *The Handbook of Bilingualism* (pp. 32-64). Hong Kong: Blackwell Publishing.
- Grosjean, F. (2007). Mieszane przetwarzanie językowe – problem, wyniki, modele. En: Kurcz I. (Ed.). *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności* (pp. 311-340). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Grzmil-Tylutki, H. (2010). *Francuska lingwistyczna teoria dyskursu. Historia, tendencje, perspektywy*. Kraków: Universitas.
- Hondris, G., Vlahavas, I., Demetriadis, S. (2007). Negotiation of meaning and digital textbooks in the CLIL classroom. En: Marsh, D., Wolff, D. (Eds.) *Diverse contexts-converging goals. CLIL in Europe* (pp. 319-332). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Iluk, J. (2000). *Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, założenia metodyczne*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Komorowska, H. (2002). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Koralewska, E. (2011). Porozmawiajmy o... metodzie autonomii. En: Pawlak, M. (Ed.) *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel* (pp. 11-20). Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu.
- Kumaravadivelu, B. (2009). *Understanding Language Teaching. From Method to Postmethod*. New York, London: Routledge.
- Locke, E.A. (2004). *Jak uczyć się efektywnie. Metody i motywacja*. Poznań: RK.
- Majewska, R., Tatoj, C. (2009). Sprawozdanie z badań jakościowych prowadzonych w klasach dwujęzycznych z językiem hiszpańskim w polskich gimnazjach i liceach. En: *Neofilolog 33/ II*, 227-238.
- Majewska, R. (2013a). *Zintegrowane kształcenie językowo-przedmiotowe. Dydaktyka zadaniowa a rozwój osobistej kompetencji komunikacyjnej w warunkach półautonomii*. Tesis doctoral no publicada, Poznań: Universidad Adam Mickiewicz de Poznań.
- Majewska, R. (2013b). El alumno (super)dotado según las teorías de las diferencias individuales. En: Spychała, M., Sagermann Bustinza, L., Hadaś, J. *El alumno de ELE: un alumno extraordinario. Marco teórico y propuestas prácticas para trabajar en la clase de Español Lengua Extranjera (ELE)* (pp. 33-50). Poznań: Comité Central de las Olimpiadas de Español Asociación Neofilológica Polaca.
- Majewska, R. (2014). Rozwój kompetencji dyskursywnej na przykładzie porównań interkulturowych – sprawozdanie z badań przeprowadzonych w klasach dwujęzycznych z językiem hiszpańskim. En: *Języki obce w szkole 2014/02*, 37-44.
- Majewska, R. 2016a Los marcos fundamentales de la integración en el sistema educativo AICLE (CLIL). Parte 1: La introducción y las condiciones iniciales. *Forum Filologiczne Ateneum* 1(4)2016. Wymiary, 215-229.

- Majewska, R. (2016b). Integrujące zasady dydaktyczne w systemie CLIL. En: Jaroszewska A., Karpeta-Peć B., Smuk M., Sobańska J., Sujecka-Zajac J., (Eds.). *Wielojęzyczność i międzykulturowość na lekcji języka obcego - między teorią a praktyką nauczania*. (pp. 287-304). Warszawa: Instytut Germanistyki i Instytut Romanistyki UW.
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., Frigols Martín, M.J. (2011). *European Framework for CLIL Teacher Education. A framework for the professional development of CLIL teachers*. Gratz: ECML.
- Marzano, R.J., Kendall, J.S. (2007). *The New Taxonomy of Educational Objectives. Second Edition*. Thousand Oaks, USA: Corwin Press.
- Maternicki, J. (1994). Teoretyczne i metodologiczne podstawy dydaktyki historii. En: Maternicki, J., Majorek, C. y Suchoński, A. (Eds.). *Dydaktyka historii* (pp. 9-114). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Maternicki, J. (2004). Taksonomie celów kształcenia historycznego. En: Maternicki, J. (Ed.) *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny*. (pp. 382-385). Warszawa: Wydawnictwo JUKA.
- Mehisto, P., Marsh, D., Frigols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Education.
- Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Melero Abadía, P. (2016). Del enfoque nocio-funcional a la enseñanza comunicativa. En: Sánchez Lobato, J, y Santos Gargallo, I. (Eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. (pp. 81-106). Vol. 2. Alcobendas (Madrid): SGEL.
- Meyer, O. (2011): Introducing the CLIL-Pyramid: Key Strategies and Principles for CLIL Planning and Teaching. En: Eisenmann, M. I., Summer, T. (Eds.). *Basic Issues in EFL Teaching*. (pp. 295-313). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). *El mundo estudia español*. Accesible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2018.html>, último acceso: Noviembre 30, 2019.
- Nęcka, E., Orzechowski, J., Szymura, B. (2007). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Novak, J.D., Gowin, D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Pavlenko, A. (2009). Conceptual Representation in the Bilingual Lexicon and Second Language Vocabulary Learning. En: Pavlenko, A. (Ed.) *The Bilingual Mental Lexicon. Interdisciplinary Approaches*. (pp. 125-160). Bristol: Multilingual Matters.
- Pérez Avellaneda, M. (1989). *Enseñar a estudiar*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Richards, J. C., Rodgers, T., S. (2001). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: CUP.

- Samuda, V., Bygate, M. (2008). *Tasks in Second Language Learning*. New York: Palgrave Macmillan.
- Sánchez Pérez, A. (2016). Metodología: conceptos y fundamentos. En: Sánchez Lobato, J, y Santos Gargallo, I. (Eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. (pp. 57-80). Vol. 2. Alcobendas (Madrid): SGEL.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: OUP.
- Smith, A. (1997). *Przyspieszone uczenie się w klasie*. Katowice: Wojewódzki Ośrodek Metodyczny.
- Tatoj, C., Majewska, R., Spychała, M., Zając, M., Piech, E. (2008). *Raport ewaluacyjny. Sekcje dwujęzyczne z językiem hiszpańskim w Polsce*. Warszawa: CODN.
- Vygotski, L.S. 1989. *Myślenie i mowa*. Warszawa: PWN.
- Wilczyńska, W., Michońska-Stadnik, A. (2010). *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon.
- Willis, D., Willis, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford: OUP.
- Zając, S. (1995). Cele nauczania geografii. En: Piskorz, S. (Ed.) *Dydaktyka geografii* (pp. 31-46). Warszawa: Wydawnictwa Naukowe PWN.
- Żylińska, M. (2007). *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.