

Del aprendizaje tradicional al enfoque integrado de lenguas en estadios adquisitivos avanzados¹

Yolanda Ruiz de Zarobe | Universidad del País Vasco

El objeto de este trabajo es llevar a cabo una comparación entre el aprendizaje tradicional de lenguas extranjeras y el enfoque integrado de lenguas (AICLE) en el último curso de bachillerato, cuando dos grupos de alumnos han realizado 12 años de instrucción en lengua inglesa siguiendo las dos líneas metodológicas. Los resultados señalan que los estudiantes de AICLE presentan mejores resultados en las distintas categorías de producción escrita, pero siempre y cuando la diferencia en el número de horas en inglés sea amplia (463 horas). Con diferencias menores en el número de horas de contacto con la lengua extranjera (210 horas), las discrepancias entre ambos contextos no resultan suficientes para hallar contrastes significativos.

Palabras clave: AICLE, producción escrita, aprendizaje tradicional.

This article aims to carry out a comparison between traditional foreign language teaching and Content and Language Integrated Learning (CLIL) in two pre-university courses that follow both strands, after twelve years of instruction in/through English. The findings show that CLIL students obtain better results in all the different categories of written production, provided there is a significant difference in the number of hours between both groups (463 hours). When the difference in the number of hours of contact with English is smaller (210 hours), the dissimilarity between both methodological contexts tends to disappear.

Keywords: CLIL, traditional learning, written production.

L'objet de cette étude est de réaliser une comparaison entre l'apprentissage traditionnel des langues étrangères et l'approche intégrée des langues (EMILE) en classe de terminale, après 12 ans d'étude d'anglais de deux groupes d'élèves ayant suivi une des deux lignes méthodologiques. Nos résultats montrent que les élèves du programme EMILE obtiennent de meilleurs résultats dans les différentes épreuves de production écrite, mais à condition que la différence d'heures d'anglais soit importante (463 heures). Si le nombre d'heures est moindre, à savoir, 210 heures, les différences entre les deux contextes ne sont pas suffisamment significatives.

Mots-clés : EMILE, apprentissage traditionnel, production écrite.

1. Este trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación FFI2009-10264, financiado por el Ministerio de Innovación y Ciencia, y el proyecto de investigación IT 311-10, financiado por el Gobierno Vasco.

1. Introducción

La implantación del aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE) como enfoque educativo ha ido aumentando en Europa y en otros contextos geográficos en la última década, aunque con distintas variaciones metodológicas y organizativas. Según el plan de estudio o el programa en cuestión, la proporción de instrucción en la lengua extranjera cambia, desde una pequeña «ducha lingüística» de varios minutos diarios, hasta situaciones en las que el AICLE cubre más del 50% de todas las asignaturas (Mehisto, Marsh y Frigols, 2008). Junto con el tiempo de exposición a la lengua extranjera, se pueden encontrar otras variaciones según la edad de los estudiantes, las asignaturas que se imparten en lengua extranjera, o el perfil docente, entre otras muchas cuestiones.

Sean cuales sean los condicionamientos externos de este enfoque educativo, lo que resulta evidente es que uno de los objetivos primordiales del AICLE es enseñar parte o toda una asignatura, como las ciencias sociales o las naturales, a través de esa lengua extranjera, mientras que al mismo tiempo se aprende la lengua extranjera a través del contenido; es decir, existe una doble vertiente: «lengua» y «contenido», que convergen, entremezclándose. Este enfoque propone, así pues, el aprendizaje de contenidos curriculares siguiendo una metodología integradora.

Dentro de la metodología AICLE encontramos distintos elementos que se combinan entre sí. Según Coyle (1999) esta enseñanza está compuesta de cuatro elementos fundamentales:

- Contenido: relacionado con el aprendizaje de contenidos específicos dentro del currículo y focalizado en el desarrollo del conocimiento y las destrezas utilizadas.
- Comunicación: relacionado con el uso de la lengua para aprender y con el aprendizaje mismo de la lengua meta (*using language to learn and learning to use the language*).
- Cognición: relacionado con las estrategias cognitivas que unifican la formación de conceptos y los conocimientos.
- Cultura: relacionado con el concepto de *ciudadanía* en sus distintas vertientes.

Según este instrumento de planificación propuesto por Coyle, que suele denominarse «el enfoque de las 4 C» del currículo, una lección debería siempre combinar los siguientes elementos: el contenido, que permite progresar en el conocimiento de los temas específicos del currículo, usando la lengua para aprender y comunicar (comunicación) y desarrollando las destrezas cognitivas adecuadas (cognición) con el fin de llevar a cabo una exposición a perspectivas y conocimientos variados (cultura). Este marco adopta un enfoque holístico y se construye sobre la premisa de que el AICLE de calidad no depende de enfoques tradicionales, de enseñanza de idiomas o de enseñanzas curriculares, sino de enfoques más innovadores. Como afirma Coyle, «for language to be used as a learning tool what is needed is not so much a *bain linguistique* but more a *bain d'apprentissage*» (Coyle, 2011: 68).

La metodología AICLE, a pesar de centrarse a menudo en contextos formales de adquisición, busca ser una metodología fundamentalmente comunicativa que favorezca, por un lado, el desarrollo de las destrezas de comunicación interpersonal. Por otro lado, al tratarse de contextos de instrucción formal, se desarrollan igualmente destrezas académicas de la lengua meta. Dentro del marco teórico propuesto por Cummins (1984), estos dos planteamientos

corresponderían a sus dos nociones teóricas: la destreza básica de comunicación interpersonal (*basic interpersonal communication skills*, BICS) y la competencia cognitivo-académica de la lengua (*cognitive academic language proficiency*, CALP). Así pues, esta metodología presenta un mayor desafío a nivel cognitivo y requiere de una mayor conceptualización pedagógica, con el desarrollo de las distintas competencias lingüísticas, pero sin llevar a cabo un acercamiento puramente gramatical a la lengua, como ocurre en las clases tradicionales de lenguas extranjeras. Ahora bien, es preciso señalar que en la mayoría de los contextos formales donde se sigue una metodología AICLE, ésta va acompañada de una enseñanza reglada de la lengua extranjera, como es el caso del estudio desarrollado en esta investigación.

Así pues, parece evidente que la metodología AICLE fomenta el aprendizaje de la lengua meta en contextos significativos. Teniendo en cuenta estos condicionamientos, el objeto de nuestro estudio es llevar a cabo una comparación de ambas metodologías: una metodología tradicional, donde se aprende la lengua extranjera, en nuestro caso el inglés, únicamente como asignatura, frente a un entorno más integrador, donde, además del aprendizaje del inglés como asignatura, se lleva a cabo una instrucción integrada de contenidos en inglés como lengua extranjera.

Con el fin de llevar a cabo esta investigación, nos hemos centrado en alumnado del último año de bachillerato, previo a la universidad, para conocer las diferencias que se producen en ambos contextos educativos en un mismo centro escolar, después de más de diez años de exposición a la lengua inglesa. A continuación, pasamos a describir la metodología utilizada y los resultados obtenidos.

2. Desarrollo del trabajo

2.1. Participantes

Los dos grupos que constituyen este estudio lo componen estudiantes de una escuela vasca en el País Vasco, en España. El grupo A, compuesto por 7 estudiantes, había realizado un aprendizaje tradicional de inglés como lengua extranjera durante 3 horas a la semana, pero sin instrucción extracurricular. El grupo B, con 13 alumnos, formaba parte de un contexto AICLE, en el que el inglés se utiliza como lengua vehicular en el aprendizaje de ciencias sociales y de literatura inglesa, además del aprendizaje tradicional del inglés como lengua extranjera. Los estudiantes de ambos grupos habían comenzado el aprendizaje de la lengua inglesa con 4 años y tenían 17-18 años en el momento de realizar las pruebas. No obstante, la diferencia de exposición al inglés variaba: 990 horas para el grupo A (grupo tradicional) y 1453 horas en el caso del grupo B (grupo AICLE) (cuadro 1, en la página siguiente).

2.2. Materiales y procedimiento

Se pidió a ambos grupos que realizaran una prueba escrita: una redacción, de un máximo de 250 palabras. Las instrucciones pedían que los alumnos escribieran una carta a una familia inglesa, con la que iban a convivir durante un mes en Inglaterra. En ella tenían que hablar sobre su ciudad, su familia, su colegio, sus aficiones y otros temas de interés.

Esta prueba se evaluó llevando a cabo un análisis holístico, haciendo uso de cinco escalas basadas en Jacobs *et al.* (1981):

- Contenido: categoría que se ocupaba del desarrollo y la comprensión del tema escogido.
- Organización: se centraba en aspectos tales como la organización de las ideas, la es-

Cuadro 1. Sujetos de la investigación

	NÚMERO DE SUJETOS	EDAD COMIENZO	EDAD EN LA REALIZACIÓN DE PRUEBAS	HORAS DE INSTRUCCIÓN
Grupo tradicional	7	4-5 años	17-18 años	990 horas
Grupo integrado	13	4-5 años	17-18 años	1.453 horas

tructura y cohesión de los párrafos o la claridad en su exposición.

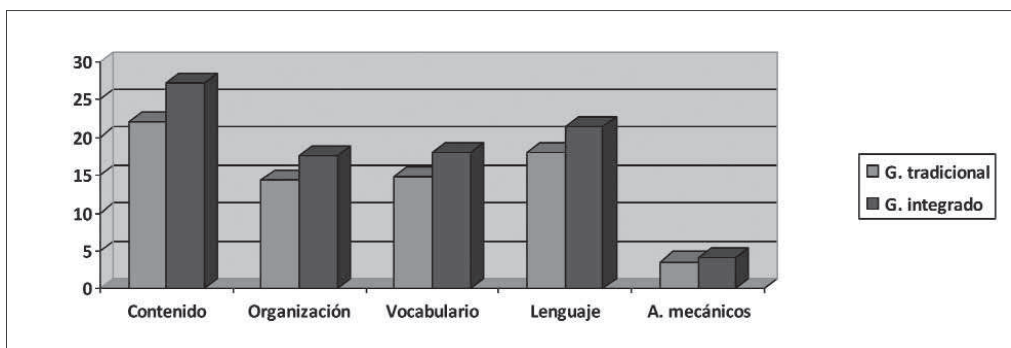
- Vocabulario: categoría que se ocupaba de la selección y uso de palabras y expresiones, y la adecuación del registro utilizado.
- Uso del lenguaje: categoría basada en los aspectos morfológicos y sintácticos de la lengua, y centrada en el uso de algunas categorías gramaticales: morfología verbal, concordancia entre el sintagma nominal y verbal, entre otras.
- Aspectos mecánicos de la escritura: categoría que incluía principalmente la puntuación y la ortografía.

Para esta prueba se utilizaron dos evaluadores que estaban familiarizados con el método y el sistema de evaluación.

3. Resultados

Para analizar los resultados en la prueba escrita se llevó a cabo la media de la evaluación realizada por los dos jueces independientemente en las cinco variables analizadas: contenido (máximo: 30), organización (máximo: 20), vocabulario (máximo: 20), uso del lenguaje (máximo: 25) y aspectos mecánicos de la escritura (máximo: 5). Los resultados en ambos grupos se recogen en el cuadro 2.

Posteriormente, y con ayuda del programa estadístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences), se llevó a cabo el análisis estadístico de los resultados. Las pruebas no paramétricas realizadas demostraron que existen diferencias significativas en todas las categorías: contenido ($\chi^2 = 15,066, p < 0,000$), organización ($\chi^2 = 12,423, p < 0,000$), vocabulario ($\chi^2 = 13,201, p <$

Cuadro 2. Resultados en el grupo tradicional y el grupo integrado

0,000), uso del lenguaje ($x^2 = 7,240, p < 0,007$) y aspectos mecánicos ($x^2 = 6,429, p < 0,011$), siendo los resultados mejores en el grupo AICLE.

Estos resultados se contraponen con otros obtenidos con anterioridad (Ruiz de Zarobe, 2007 y 2008), tanto en producción oral como escrita respectivamente, donde el uso integrado de la lengua inglesa no aportaba beneficios estadísticamente significativos. En ambos casos parecía evidente que la diferencia en el número de horas de exposición a la lengua inglesa (210 horas) no resultaba suficiente para obtener mejores resultados, salvo en alguna de las variables analizadas. Solamente en una variable de la prueba oral (número de palabras por enunciado) y en otra variable de la prueba escrita (destrezas mecánicas) encontrábamos diferencias significativas con respecto al uso integral del inglés. No obstante, este estudio viene a demostrar que cuando las horas de exposición a la lengua aumentan significativamente (463 horas), sí es posible obtener beneficios, al menos en producción escrita, en todas las variables analizadas.

Junto con la cantidad de caudal lingüístico, es posible que la edad de los estudiantes haya podido influir en los resultados, al tratarse de alumnos de cursos superiores, cognitivamente más avanzados, que quizá se benefician de forma más clara de un aprendizaje integrado de contenidos.

Por último, y aunque no es el objeto principal de este estudio, la calidad del caudal lin-

güístico también resulta importante. Como otros estudios han demostrado anteriormente (véase Ruiz de Zarobe y Jiménez Catalán, 2009, para un compendio de algunos de ellos), el *input* recibido en métodos integrados de aprendizaje resulta significativamente más idóneo para obtener mejores resultados en pruebas generales de competencia en lengua inglesa o en pruebas globales (tipo *cloze*), así como en algunas pruebas más específicas que analizan cuestiones léxicas, morfosintácticas y fonéticas.

4. Conclusiones

Este estudio demuestra que, cuando el número de horas de exposición a la lengua inglesa aumenta significativamente, los resultados en contextos integrados de exposición a la lengua extranjera son superiores a los obtenidos en contextos tradicionales de aprendizaje. Asimismo, otros factores como la edad de los sujetos y la calidad del caudal lingüístico pueden resultar importantes a la hora de analizar los datos.

Estos hechos vienen a apoyar los buenos resultados que el enfoque AICLE puede aportar en contextos educativos. Además de aprender una lengua y una materia de forma simultánea, a nivel organizativo se puede proporcionar un marco adecuado para el aprendizaje de lenguas sin imponer cargas complementarias en el currículo. Futuras investigaciones vendrán a confirmar los distintos planteamientos pedagógicos y organizativos del enfoque AICLE como contexto educativo.

Bibliografía

COYLE, D. (1999). «Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts». En MASHI, J. (ed.). *Learning through a Foreign Language* (pp. 46-62). Londres: Centre for Information on Language Teaching and Research.

- (2011). «Post-method Pedagogies: Using a Second or other Language as a Learning Tool in CLIL Settings». En RUIZ DE ZAROBÉ, Y.; SIERRA, J.; GALLARDO DEL PUERTO, F. (eds.). *Content and Foreign Language Integrated Learning: Contributions to Multilingualism in European Contexts* (pp. 49-74). Berna: Peter Lang.
- CUMMINS, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- JACOBS, J.L. et al. (1981). *Testing ESL Compositions*. Newbury: Rowley.
- MEHISTO, P.; MARSH, D.; FRIGOLS, M.J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning and Multilingual Education*. Oxford: MacMillan.
- RUIZ DE ZAROBÉ, Y. (2007). «CLIL in a bilingual community: Similarities and differences with the learning of English as a Foreign Language». *Vienna English Working Papers*, vol. 16(3), pp. 47-52.
- (2008). «Aprendizaje integrado de contenidos curriculares en inglés lengua extranjera: Diferencias con el aprendizaje del inglés como asignatura». En MONROY, R.; SÁNCHEZ, A. (eds.). *25 Years of Applied Linguistics in Spain: Milestones and Challenges* (pp. 417-428). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- RUIZ DE ZAROBÉ, Y.; JIMÉNEZ CATALÁN, R.M. (eds.) (2009). *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*. Bristol: Multilingual Matters.