

*enfoque*

Pilar Núñez Delgado (ed.)  
Irene Alonso Aparicio (comp.)

**Innovación  
docente en  
didáctica de  
la lengua y la  
literatura:  
teoría e  
investigación**

*procedimiento*

*diseño*



# Sumario

1	<b>Enfoques, métodos y metodología para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística . . . . .</b>	9
	M. <sup>a</sup> PILAR NÚÑEZ DELGADO Y MARÍA SANTAMARINA SANCHO	
2	<b>Metodología semipresencial. La guía de trabajo autónomo como instrumento de formación y evaluación de las competencias. . . . .</b>	29
	CÉSAR TORRES MARTÍN	
3	<b>Estrategias de innovación docente en el aula de idiomas: propuesta para la enseñanza de la gramática . . . . .</b>	47
	IRENE ALONSO APARICIO	
4	<b>El aprendizaje-e y la didáctica de la lengua . . . . .</b>	63
	JERÓNIMO MORALES CABEZAS	
5	<b>Mentoría: innovación docente y formación de profesorado. . . . .</b>	77
	MARÍA DEL CARMEN HOYOS RAGEL	
6	<b>Los escenarios de Di Pietro: juegos para aprender a interactuar . . . . .</b>	93
	SONIA FERNÁNDEZ HOYOS Y ANA MARTÍNEZ COBO	
7	<b>Formas de abordar el conocimiento literario: las guías de trabajo autónomo . . . . .</b>	111
	JOSÉ RIENDA Y ANTONIO RODRÍGUEZ FUENTES	
8	<b>Estrategias metodológicas e innovación en la enseñanza de la literatura . . . . .</b>	131
	MARÍA BERMÚDEZ MARTÍNEZ	

9 Los talleres formativos para la enseñanza de lo oral . . . . .	149
LIZANNE LAFONTAINE Y CHRISTIAN DUMAIS	
Índice . . . . .	167

# 1 Enfoques, métodos y metodología para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística

M.<sup>a</sup> PILAR NÚÑEZ DELGADO  
MARÍA SANTAMARINA SANCHO  
Universidad de Granada

## Introducción

Los términos *método* y *enfoque* forman parte, desde hace tiempo, del vocabulario especializado asociado a la renovación que en las últimas décadas se viene produciendo en la enseñanza de lenguas y, sin embargo, no siempre han estado bien caracterizados ni delimitados entre sí. El Instituto Cervantes<sup>1</sup> ofrece una definición clara y muy útil desde la perspectiva didáctica:

Un método es un conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque para determinar el programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades, y los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos.

Por su parte, Rodgers (2001), en uno de los trabajos más relevantes en este ámbito, establece la distinción entre los términos *método* y *metodología*: el método es el conjunto sistemático de prácticas de la enseñanza que, a su vez, está basado en las teorías de aprendizaje de lenguas; la metodología se refiere más específicamente a la relación que existe entre la teoría y la práctica.

1. Ver: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/metodo.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodo.htm)>.

En este marco, la metodología se presenta como el elemento más concreto, en tanto en cuanto, una vez definidos el enfoque y –en coherencia con él– el método, constituye realmente el cómo de la acción didáctica, el conjunto de criterios y decisiones que organiza la práctica en el aula: papel de alumnos y profesores, uso de medios y recursos, tipo y secuencia de actividades, organización de tiempos y espacios, agrupamientos, etc. Este elemento, que es el que mejor define el estilo de un docente, de un equipo y hasta de un centro educativo, se caracteriza, de forma un tanto paradójica, por su apertura, por albergar en sí muchos aspectos de la programación educativa y, sobre todo, por su proximidad a la práctica en comparación con los enfoques y los métodos, que sin duda tienen que ver con ella, pero que integran una mayor componente teórica. Tal paradoja queda resuelta si coincidimos en que, en el marco de concepciones basadas en el desarrollo de competencias, la tradicional separación entre lo que se aprende y el cómo se aprende no tiene sentido, pues la planificación se convierte en un proceso integrado de toma de decisiones sobre el qué y el cómo enseñar y evaluar (Núñez, 2002).

Sin duda, encontrar formas de organizar y conducir las dinámicas del aula que combinen equilibradamente un óptimo ambiente de trabajo con el logro de los objetivos propuestos sigue siendo un desafío para los docentes y uno de los puntos clave de su formación, de sus competencias profesionales. La capacitación metodológica y para la innovación de la práctica es básica pero también difícil de lograr (Sen y Kliksberg, 2008). En el caso de la enseñanza de lenguas, resulta evidente que lo que se ha de buscar son los modos de hacer que mejor se ajusten al propósito de desarrollar la competencia comunicativa del alumnado, pero hoy en día sigue siendo todavía una aspiración poner en práctica de manera efectiva los llamados enfoques funcionales, pragmáticos y comunicativos desde planteamientos didácticos que favorezcan verdaderamente la competencia, considerando no solo la mejora del uso de la lengua, sino también la inclusión, la interculturalidad y la formación de ciudadanos críticos como metas relevantes. El llamado modelo de las cuatro ces (4Cs) de Coyle (1999) es una buena síntesis de los elementos básicos que vertebran los modelos didácticos así orientados: **contenido**, lo que se utilizará para el desarrollo de las habilidades y que forma parte del currículo; **comunicación**, referida sobre todo al proceso de negociación implícito; **cognición**, el contenido y la comunicación abren el acceso a la comprensión del desarrollo de habilidades cognitivas en el aprendiz, y **cultura**, la negociación de los contenidos a través de la lengua y el desarrollo de habilidades permitirán una mejor comprensión del mundo del otro y del estudiante mismo.

El dominio de la lengua se consigue a través de un balance equilibrado de *input* y *output* lingüístico, es decir, combinando la recepción y el pro-

cesamiento de mensajes de distinto tipo con la producción en situaciones de comunicación lo más parecidas posibles a las reales, y añadiendo la reflexión metalingüística (Ellis 1985, 2012; Cummins, 1994; Swain, 1995, 2001; Cummins y Swain, 2014); con respecto a lo cual Fernández (2013: 2) destaca el papel de *input* porque contiene «ejemplos fonéticos, gramáticos y léxicos, entre otros, y eso es la materia prima con la cual se alimentan los procesos mentales de adquisición de una lengua».

A esto ha de unirse el hecho de que los diseños curriculares que se vienen sucediendo desde los años noventa del pasado siglo, junto con los resultados aportados por la investigación, suponen y reclaman constantemente una nueva concepción de los roles del alumnado y del profesorado como requisitos imprescindibles para que se pueda pasar de las intenciones a la innovación. En esencia, esta nueva concepción de los docentes y del sentido de la educación escolar ponen el acento, una vez más, en el reto de lograr que el fin de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas sea el de conseguir formar personas más reflexivas, investigadoras y cooperativas (León y Latas, 2005; Cano, 2008), lo cual implica inapelablemente disponer de una metodología ajustada y coherente para desarrollar la competencia en comunicación lingüística en el aula en este sentido «rico» que proponemos. Para ello, conviene repasar algunas opciones en los «modos de hacer» que ayuden al necesario cambio.

## El trabajo por proyectos

Las formas de organización del trabajo en el aula han de estar en consonancia con los progresos que se producen constantemente en nuestra sociedad y en la institución escolar. El trabajo por proyectos conforma un modo muy adecuado de lograr tal ajuste.

Definir con nitidez este concepto es una tarea compleja, ya que no se dispone de muchos trabajos definitivos que se hayan ocupado de delimitarlo o de establecer los aspectos distintivos que lo caracterizan. Knoll (1997) sustenta esta idea cuando señala que la historia de la metodología por proyectos ha sido hasta el momento abordada de un modo superficial y contradictorio. Sin embargo, diversas investigaciones más recientes<sup>2</sup>

---

2. Acerca de las investigaciones de los proyectos integrados en campo de la didáctica de la lengua, Camps (1996: 44) añade:

La formulación de propuestas de enseñanza de la lengua en forma de proyectos de trabajo colectivo la encontramos, más recientemente, en trabajos orientados preferentemente a los niveles de enseñanza secundaria, como los de Halté y Petitjean, que los concretan en propuestas de escritura de textos completos como por ejemplo una novela histórica, una revista, etc. (Halté, 1982, 1989; Petitjean, 1981, 1985).

(Margallo, 2009; Monell y Carbajo, 2011; Gómez, Navarro y Jové, 2012) están llevando a cabo prácticas en el aula más sólidas y rigurosas para determinar el origen y los aspectos que la identifican.

El «trabajo por proyectos» procede del movimiento progresista surgido en educación a finales del siglo XIX, el denominado Escuela Nueva, y más concretamente de la obra de Dewey y su seguidor, el educador Kilpatrick (1918 [2014]), quien elaboró el concepto en su obra: *The Project Method*. Para Dewey un proyecto no es otra cosa que un plan de trabajo trazado para hacer algo que interesa a los aprendices, independientemente de que se trate de un problema que se desea resolver o de una tarea que hay que llevar a cabo. Por este motivo, en el trabajo por proyectos se desarrollan actividades de aprendizaje interdisciplinares, de cierta extensión en el tiempo y centradas en el estudiante. Su desarrollo puede ser muy diverso, pero la forma de trabajar es eminentemente dinámica; de aquí que se suele indicar como un primer rasgo de los proyectos que suponen un proceso que puede fluctuar, pero también una gran implicación en el aprendizaje de todos los agentes que lo llevan a cabo (López Carmona, 2004).

De lo expuesto cabe pues concluir que los proyectos integrados pueden definirse como un diseño didáctico organizado de tal forma que ayuda a los estudiantes a lograr la realización de una actividad compleja relacionada con distintas áreas de conocimiento y con la propia experiencia vital. Se caracterizan porque estimulan la investigación del entorno, el aprendizaje cooperativo, el conocimiento integrado, la interacción continua entre el profesorado y el alumnado, el uso de diversas fuentes y contextos de aprendizaje, la creatividad, etc. Sin embargo, no se trata de una metodología híbrida o espontaneísta, bien al contrario, lo que hace es poner de manifiesto la complejidad del conocimiento y la necesidad de organizar mejor el saber escolar conectándolo con el medio en vez de con la lógica disciplinar de las materias escolares (Núñez, 2002).

El punto de partida para organizar un proyecto integrado de trabajo es la elección del tema, teniendo en cuenta que el alumnado parte de sus experiencias previas. Lógicamente, en cada nivel educativo esta elección adopta características diferentes. En el caso de los proyectos de lenguas, estos se formulan como una propuesta de producción global, ya sea oral o escrita, con una clara intención comunicativa, por lo que se deben tener en cuenta la situación y el contexto para formular los parámetros del plano discursivo en la que se incluye, al mismo tiempo que se define como una propuesta de aprendizaje con unos objetivos que han de ser claros y explícitos (Camps, 1996, 2003).

Con estos presupuestos se deben determinar con especial cuidado las acciones que han de ejecutar los estudiantes, así como estructurar, desarro-

llar y evaluar los proyectos considerando no solo su aplicación en el aula, sino en todas las situaciones reales que puedan producirse (Blank, 1997; Harwell, 1997; Saifer *et al.*, 2011). Este grado de detalle ha de combinarse con la visión holística del proceso educativo, ya que ante todo el trabajo por proyectos pueden describirse como una estrategia educativa integral que ofrece la posibilidad de introducir en el aula una extensa gama de aprendizajes con beneficios como los que señalan Blank (1997) y Saifer *et al.* (2011):

- Ayudan a preparar a los estudiantes para enfrentarse y desenvolverse en situaciones reales, ya que se exponen a un amplio abanico de habilidades y de competencias tales como colaboración, diseño de planes o toma de decisiones.
- Contribuyen a incrementar la motivación y desarrollan la autoestima. Los estudiantes se ven más comprometidos con su propio aprendizaje porque participan en este proceso a través de proyectos que les resultan estimulantes, a la vez que aumentan sus habilidades sociales y de comunicación.
- Permiten que los alumnos establezcan relaciones entre las diferentes áreas de conocimiento.

Estas ventajas tienen su reverso en ciertos inconvenientes. Así, uno de los principales problemas que supone este tipo de metodología en el plano de la didáctica de la lengua es el de la lógica de los contenidos. A este respecto Camps (1996: 54) señala que «los proyectos se prestan a la adopción esporádica, casual, de unos contenidos quizás sin demasiada relación con lo que se ha hecho hasta aquel momento o con lo que se ha programado a continuación».

La clave del apropiado desarrollo de los proyectos dependerá en gran parte de una serie de actuaciones que han de llevarse a cabo para lograr los propósitos previstos. En un primer momento, que se puede denominar «preparación», será necesario definir las características del proyecto que se pretende llevar a cabo. En el caso de la enseñanza de la lengua, se deberán establecer los parámetros que definen la situación lingüística concreta, detallando aspectos tales como a quién va dirigido o qué se pretende conseguir, definiendo de forma clara y explícita los objetivos que se persiguen. Otro de los momentos esenciales será el de la evaluación, sin duda una de las tareas más complejas y cruciales que han de desempeñar los docentes. El profesorado deberá evaluar tanto el proceso de aprendizaje como el producto final. En esta misma línea, y como acertadamente sostienen Vallejo y Molina (2014), los trabajos de Herman, Aschbacher y Winters



(1992) identifican algunos elementos que se deben tener en cuenta cuando se plantean objetivos de aprendizaje, entre ellos:

- las habilidades cognitivas, afectivas, sociales y metacognitivas que se desea desarrollar;
- los problemas que han de resolver los estudiantes;
- los conceptos y principios que han de aplicar durante la práctica.

En resumen, los proyectos integrados enriquecen el panorama de la didáctica de las lenguas, pues la alejan del gramaticalismo al tiempo que la aproximan a esas concepciones funcionales y culturales de cuño crítico en las que pretendemos situarnos. La metodología de proyectos garantiza que el trabajo en el aula se realice de forma que integre los diferentes estilos de aprendizaje, los antecedentes culturales y el potencial lingüístico del estudiante. Un enfoque basado en proyectos integrados se construye sobre las fortalezas individuales de los aprendices y les permite explorar sus áreas de interés dentro de un currículum establecido. Se ajusta asimismo a los principios de las comunidades de aprendizaje y del aprendizaje dialógico (Flecha *et al.*, 2006).

## El aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es una de las propuestas más interesantes dentro del paradigma procesual (Breen, 1996, 1997). Tiene lugar cuando existe una estructura definida de la situación de aprendizaje. Dewey (1997) ya evidencia en diversas publicaciones la crucial influencia de los aspectos sociales implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como la incidencia que posee la institución educativa en la preparación de los individuos para la vida democrática a través de los procesos de cooperación en el aula (Pliego, 2011). En este sentido, el aprendizaje cooperativo conforma una inusual combinación de beneficios intelectuales y actitudinales que lo convierten en un procedimiento ampliamente investigado a lo largo de las últimas décadas (Johnson, Johnson y Stanne, 2000; Alayón, 2010). Por todo ello, se erige como una posibilidad que supone todo un desafío a la creatividad y a la innovación en el sistema educativo.

Para intentar definir qué es el aprendizaje cooperativo se puede comenzar exponiendo qué no es: trabajo espontáneo en grupo, sin más preparación por parte del profesor y de los estudiantes. Traver (2003) señala que, tradicionalmente, se ha asociado el aprendizaje cooperativo con el aprendizaje en grupo; cierto es que esta distribución coloca a los alumnos en

situación de relacionarse, pero la naturaleza de esta relación variará en función de que, además, tanto el grupo como la actividad y los objetivos de la misma se estructuren de forma cooperativa.

Serrano *et al.* (2008) apuntan que las estrategias sistemáticas de instrucción que han surgido de estos presupuestos, designadas con el sintagma *métodos de aprendizaje cooperativo*, pueden utilizarse en cualquier nivel académico y poseen dos características principales: a) el grupo-clase se estructura en grupos de trabajo más pequeños que por su heterogeneidad son representativos de la distribución de la población total de la clase en parámetros como rendimiento, habilidades, género y personalidad; b) entre los miembros de los grupos se establecen relaciones de complementariedad e interdependencia visibles sobre todo en la manera de organizar el trabajo para conseguir los objetivos pretendidos y en que la recompensa es grupal.

De todo ello podemos concluir que el aprendizaje cooperativo se considera como una aproximación integradora entre las habilidades sociales objetivas y los contenidos educativos y, de forma general, al igual que sucede con los proyectos integrados, se basa en una concepción global de los procesos de enseñanza y aprendizaje donde el intercambio social y, lógicamente, verbal, constituye el eje rector de la organización de la clase. En el caso de la enseñanza de lenguas, las interacciones ricas y abundantes entre el alumnado y entre este y el profesorado que es inherente a la propuesta del aprendizaje cooperativo se torna fundamental e inexcusable.

Con respecto a las características que lo definen, Díaz Aguado (2003: 108) resume en tres rasgos las «condiciones» para el aprendizaje cooperativo:

1. Se divide la clase en equipos de aprendizaje (de tres a seis miembros), generalmente heterogéneos en rendimiento, y que suelen permanecer estables a lo largo de todo el programa.<sup>3</sup>
2. Se anima a los alumnos a ayudar a los otros miembros de su equipo en el aprendizaje de la tarea encomendada.
3. Se recompensa por el rendimiento obtenido como consecuencia del trabajo en grupo.<sup>4</sup>

Por su parte, Johnson (2000: 58-59) enumera como «condiciones para la calidad» del aprendizaje cooperativo las siguientes:

---

3. Cabe señalar, a propósito de este punto, que, mientras algunos propugnan la estabilidad, otros defienden el cambio.

4. Este es otro rasgo diferenciador de los distintos modelos de aprendizaje cooperativo, la evaluación de los productos y del rendimiento.

1. Interdependencia positiva entre los miembros del grupo. Cada uno de los componentes del grupo ha de asumir que está vinculado a los demás y que el éxito o el fracaso será de todos; se impone aunar esfuerzos para conseguir las metas propuestas. Lobato *et al.* (2010) añaden que es un elemento esencial porque incide en la interacción, en la disponibilidad a la influencia del otro, en la adquisición de recursos psicológicos, en la motivación y en el rendimiento individual.
2. Considerable interacción (cara a cara) facilitadora del aprendizaje. La interdependencia positiva puede estructurarse de diversas maneras –existencia de recompensas colectivas, la dependencia de los recursos de otros, la división del trabajo, etc.– (Domingo, 2008) y conduce a la interacción positiva «cara a cara» y, por supuesto, a la práctica de la comunicación con la consiguiente puesta en práctica de habilidades como la negociación de significados, el establecimiento verbal de planes, etc.
3. La evaluación se individualiza, por lo que cada persona ha de asumir su responsabilidad en el logro de los objetivos comunes.
4. Se incluyen valoraciones frecuentes de cómo está funcionando cada grupo para poder adoptar medidas de mejora.

Las dos últimas condiciones demandan que el grupo integre a lo largo del trabajo, y como una parte consustancial del mismo, la gestión del proceso y se trata, en esencia, de tareas de comunicación con alta implicación del lenguaje tanto oral como escrito y no verbal. Asimismo, el rol del profesor es fundamental, pues a él le corresponde hacer hincapié en la necesidad de la cooperación, el diálogo, los acuerdos, la discusión sobre los conflictos, la toma de decisiones, etc. (Lobato *et al.*, 2010). Este «autoanálisis», como lo denomina Domingo (2008), posibilita que el grupo se centre en su mantenimiento, facilita el aprendizaje de habilidades cooperativas, asegura que los componentes reciben retroalimentación de su participación y recuerda a los estudiantes que practiquen de forma consistente las habilidades de cooperación y las fórmulas verbales en que se plasman.

En el aprendizaje cooperativo, además de los productos finales o de los contenidos asimilados, importa sobremanera la composición del grupo, que ha de ajustarse a cada tarea, de modo que se mantenga una dinámica de equilibrio que permita aportar a todos sus miembros y comprometerse con las metas comunes. León y Latas (2005) sostienen, siguiendo a Chickering y Gamson (1991), que uno de los principios básicos para lograr un aprendizaje óptimo es precisamente fomentar la cooperación entre los estudiantes, de ahí que este enfoque surja como una alternativa que permite encontrar un nuevo espacio educativo y de enseñanza entre iguales, gracias a que es posible concebir el aula como una comunidad de

aprendizaje en la que las ayudas pedagógicas se proporcionan entre todos sus miembros (Durán y Vidal, 2004). Asimismo, se hace evidente que las situaciones de interacción entre iguales son un espacio ideal para que los alumnos utilicen plenamente las potencialidades del lenguaje como instrumento de comunicación y de aprendizaje (Colomina y Onrubia, 2001), afianzándose en una forma diferente de enriquecer la actividad educativa con la que es posible hacer una construcción conjunta y compartida de conocimiento y fortalecer factores sociales, interpersonales, comunicativos y de carácter académico de manera que unos aprenden de otros potenciando habilidades que cada uno tiene. Las destrezas de interacción y mediación que incluye el «Marco europeo de referencia para las lenguas» se sitúan en primer plano.

Llegados a este punto, es preciso señalar que, a pesar de todos los beneficios que aporta este modelo, no se puede describir como una especie de fórmula universal con la que solucionar los problemas en la enseñanza. En palabras de Montoro (2009: 2):

Debemos ser conscientes de que trabajar así es una tarea ardua, que implica un proyecto de equipo. Del mismo modo, es necesario entender que no es un proceso inmediato, sino que se trata de un proceso a medio y largo plazo, aunque sí que se pueden empezar a obtener resultados desde el principio de su aplicación.

Los métodos de aprendizaje cooperativo (Serrano *et al.*, 2008) conllevan una renovación de los roles asociados a los alumnos y a los profesores, pero sobre todo es clave el papel de estos últimos, ya que serán ellos quienes elaboren y guíen el proceso de puesta en práctica de los pasos a seguir para que los primeros consigan los objetivos fijados; los docentes no actúan como meros conductores en la realización de actividades, sino que su papel conlleva una implicación completa en cada una de ellas. Esto requiere definir las tareas a realizar con unos objetivos claros, explicar los conceptos que subyacen al conocimiento de cada temática, o definir los mecanismos de evaluación que se utilizarán, entre otras tareas.

En suma, el aprendizaje cooperativo contribuye sobremanera al desarrollo de las competencias lingüístico-comunicativas e interculturales, en tanto se privilegia la mejora de las competencias sociales, culturales y cognitivas (Fathman y Kessler, 1993; Fathman y Crowther, 2005). Además, conforma una metodología eficaz para desarrollar el sentido crítico y de tolerancia, trascendiendo lo estrictamente académico y facilitando la práctica de hábitos de cooperación, solidaridad y trabajo en grupo en contextos comunicativos más realistas que los tradicionales en las aulas de idiomas.

## La integración de lenguaje y contenidos

El llamado «aprendizaje de lenguas y contenidos integrados» (ALCI)<sup>5</sup> es uno de los enfoques más utilizados en la enseñanza de lenguas extranjeras. De hecho, en la literatura podemos hallar un amplio repertorio de definiciones que hacen referencia a su implicación en la enseñanza de una segunda lengua, como la enunciada por Suárez (2005):

El aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera (AICLE), del inglés *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), hace referencia a cualquier contexto educativo en el que se utiliza una lengua extranjera (L2) como medio de enseñanza y aprendizaje de contenidos no relacionados con la lengua en sí. La implantación de AICLE implica procesos de enseñanza y aprendizaje con un doble objetivo: el desarrollo de competencias propias de la materia y, simultáneamente, el desarrollo de competencias lingüísticas.

Este método, conocido por sus siglas IBC, EBC, AICLE o CLIL,<sup>6</sup> muestra cómo puede enseñarse la lengua a través del contenido de las materias curriculares que los estudiantes han de cursar en diferentes programas y niveles de lengua en instituciones educativas de distinto tipo.

Se pueden identificar diferentes modelos de AICLE que varían de acuerdo con los recursos o aproximaciones pedagógicas que imperen (Luque y Tejada, 2005), si bien todos coinciden en que una de las metas principales siempre es desarrollar la competencia en comunicación lingüística integrando –desde los presupuestos de las teorías constructivistas y globalizadoras– este aprendizaje con el del resto de asignaturas o materias.

En su origen, el AICLE está relacionado con los programas de inmersión en Canadá y Estados Unidos, donde se plantearon como una respuesta a los problemas de aquellos estudiantes que tenían que aprender al mismo tiempo una nueva lengua y los contenidos curriculares en ella vehiculados. En este contexto, diversas investigaciones iniciales sobre la experiencia de la inmersión demostraron que esta no producía los resultados esperados, por lo que se hizo evidente la necesidad de hallar un método que permitiese que la enseñanza de esa segunda lengua se integrase mejor con la enseñanza de contenidos académicos adecuados al nivel cognitivo de los estudiantes. Desde este objetivo original esta idea ha evolucionado

5. A lo largo del capítulo nos referiremos al enfoque por su acrónimo: ALCI (aprendizaje de lenguas y contenidos integrados).

6. Las siglas IBC corresponden a «Instrucción basada en el contenido»; EBC, a «Enseñanza basada en el contenido», mientras que CLIL es «Content and Language Integrated Learning» o «Aprendizaje integrado de lengua y contenido» (AICLE).

hasta convertirse en una forma de enseñanza utilizada en otras situaciones relacionadas con los movimientos más importantes y recientes en la didáctica de la lengua, como el método natural, el enfoque comunicativo, el aprendizaje experiencial o el movimiento de enseñanza de la lengua globalizada (Madrid y García Sánchez, 2001).

Este tipo de aprendizaje estructura el aula como un espacio de trabajo donde se persiguen dos objetivos fundamentales: adquirir y desarrollar conocimientos tanto disciplinares como lingüísticos en alumnos de edades muy dispares.

La primera pregunta que procede plantearse es si es posible desarrollar, al mismo tiempo, lenguaje, cognición y contenidos, es decir, si es posible avanzar en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística al tiempo que se aprenden contenidos curriculares que actúan como contextos de uso. Desde esta perspectiva, existen tres tipos de ALCI:

- enseñanza basada en contenidos, cuando los contenidos curriculares se utilizan en la clase de lengua;
- enseñanza sensible al lenguaje, cuando se enseña lengua en el resto de las asignaturas;
- enseñanza articulada de lenguaje y contenidos, cuando se equilibran ambos aspectos.

En la práctica, estas tres categorías de ALCI han sido implementadas por medio de cuatro tipos de diseño curricular. El primero de ellos es el diseño curricular de «lenguaje para fines específicos», que pertenece a la categoría de enseñanza basada en contenidos. El segundo es el diseño curricular de «lenguaje a través del currículum», que pertenece a la categoría de la sensibilidad lingüística. El tercer tipo de implementación es el diseño curricular de «enseñanza de contenidos cobijada» (*sheltered*), que pertenece a la categoría de la sensibilidad lingüística y que aparece cuando se modifican los contenidos de las asignaturas para aumentar la comprensión. Por último, encontramos la «enseñanza en inmersión», que es una enseñanza articulada y, por tanto, más compleja y probablemente más satisfactoria en términos de beneficios y eficacia.

Una de las grandes ventajas que proporciona el ALCI es que su énfasis en que los alumnos resuelvan problemas y aprendan a saber hacer cosas supone que los estudiantes se sientan muy motivados. Asimismo, la integración de lengua y contenidos representa una manera de luchar contra el tradicional aislamiento de la enseñanza de la lengua como una asignatura «diferente» respecto al resto de las materias, con los riesgos que esto ha comportado a menudo de sustituir la enseñanza del uso por el estudio de las estructuras y formas lingüísticas.

Algunos de los principios que, como premisas, definen el ALCI quedan recogidos por Arévalo, Pardo y Vigil (2004) en los siguientes puntos:

- Lenguaje y contenidos van de la mano.
- Los estudiantes comprenden más de lo que pueden expresar.
- Las dudas conceptuales y lingüísticas requieren enfoques diferentes.
- La fluidez conversacional no garantiza el dominio de las destrezas académicas.
- La diversidad en la evaluación es más justa que un solo método.
- Los factores afectivos (en relación con la personalidad y la comunidad) influyen en el aprendizaje.
- La colaboración interdisciplinar es imprescindible.

Para Brinton, Snow y Wesche (2003: 241-242), su éxito se debe a las posibilidades que ofrece esta metodología, entre las que citan:

- Hay un crecimiento a partir de las experiencias previas de aprendizaje por medio del contenido, la lengua meta y en escenarios educativos formales.
- Tiene en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes a través de los escenarios formales de enseñanza y de los patrones de discursos que necesitan adquirir.
- Permite un enfoque no solo comunicativo sino también gramatical pero siempre con el uso como referente.
- Incorpora los usos de lengua al estar expuesto el aprendiz tanto a contenido pertinente como a discurso en la L2 que usará fuera del ámbito escolar.

El ALCI comienza con la programación, para lo cual Met (1994) propone: a) organizar en primer lugar los objetivos conceptuales, dejando para un momento posterior los que requieran mayor dominio lingüístico; b) realizar la programación contando con los objetivos lingüísticos y diferenciando entre objetivos lingüísticos exigidos por el contenido y objetivos lingüísticos compatibles con el contenido; c) diseñar las actividades, que han de ser experienciales, contextualizadas, cognitivamente interesantes y cooperativas; d) preparar los materiales, que serán manipulables, visuales, medios impresos y multimodales; y, por último, e) decidir sobre cómo se hará la evaluación (López, 2007).

Para lograr que este método desarrolle la competencia lingüística es necesario que la enseñanza basada en contenidos esté muy bien planificada, pues solo así se conseguirá que los alumnos aprendan la lengua y aprendan en la lengua (Arévalo *et al.*, 2004).