

## **EL ENFOQUE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (EICLE): UN RETO POSIBLE**

**Xavier Llovet Vila**  
**Friundervisningen i Bergen: Centro asociado al Instituto Cervantes**

### **Introducción**

Durante los últimos 50 años y, especialmente, debido al nacimiento de la Unión Europea, se ha intentado mantener y promover la diversidad lingüística y cultural de los países comunitarios a través de los varios tratados y resoluciones del Parlamento Europeo. Una de las declaraciones de intenciones más representativa de esa promoción, aprendizaje y conocimiento de la diversidad lingüística europea queda reflejada en *“El libro blanco. Enseñanza y aprendizaje. Hacia una sociedad del aprendizaje”* aprobado en 1995 por la Comisión Europea, en el cual se contempla como objetivo el que los ciudadanos europeos tengan competencia en dos lenguas de la Unión, a parte de la lengua materna (MT+2). De esta manera, quedan claros los objetivos para un futuro europeo no tan sólo bilingüe sino multilingüe y, lo que es más importante, lo que conllevan dichos objetivos, es decir, un replanteamiento de los sistemas educativos europeos en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Muchos expertos europeos coinciden en afirmar el vacío existente entre la impartición de lenguas extranjeras y los resultados obtenidos en términos de competencia una vez finalizada la enseñanza secundaria obligatoria (Marsh 2002: 10). A raíz de dicha problemática, parece que debemos buscar nuevas alternativas a la instrucción formal de lenguas extranjeras. Siguiendo esta línea surgen nuevos enfoques metodológicos de aprendizaje de lenguas como es el caso de el EICLE (Enfoque Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) respaldado directamente por la Unión Europea y basado en la enseñanza de cualquier materia, exceptuando las de lenguas, que utiliza como lengua vehicular una lengua extranjera (LE) o segunda lengua (L2).

### **Bilingüismo y educación bilingüe**

Ante la controversia que supone entrar a discutir sobre lo que se debe o no se debe entender por bilingüismo, procuraremos mantener la máxima prudencia. Algunos lingüistas han optado por abordar la definición de bilingüismo desde un punto de vista minimalista (Haugen 1953: 7, en Baetens-Beardsmore 1982) y otros lo han

hecho desde un punto de vista maximalista (Halliday, McKintosh y Strevens, en Baetens-Beardsmore 1982: 21). Tanto éstas como otras acepciones comprendidas entre estos dos extremos han querido dar explicación a este fenómeno abordando la cuestión del **grado** o de la **habilidad** del hablante en las dos lenguas que habla. Sin embargo, consideramos que las definiciones mencionadas adoptan una visión parcial del fenómeno, es decir, coincidimos con Baetens-Beardsmore (1982: 16) en que una aproximación teórica al bilingüismo debe tener una visión más amplia y más integrada del comportamiento lingüístico del hablante que la de una teoría que se centre específicamente en la estructura. El estudio del bilingüismo tiene que ser capaz de dar una explicación a la presencia de, como mínimo, dos lenguas en un único hablante, sin olvidar que la fluidez en estas dos lenguas puede ser o no equivalente. Asimismo, debe tener en cuenta la manera en que cada una de ellas se utiliza. Es por ello que debemos ir más allá y tener presente el **uso** que hace el hablante bilingüe de la lengua/s. Entendemos por uso (o función) de la lengua según Fishman<sup>1</sup> en: *¿quién habla qué lengua a quién y cuándo?* Eso implica que debemos situar la lengua en un contexto social, y por lo tanto, más amplio, ya que nos obliga a tener en cuenta disciplinas que no son puramente lingüísticas.

### **Definición de educación bilingüe**

"Bilingual education is about getting education, not about becoming bilingual" H.Baetens-Beardsmore (en Marsh 2002: 24)

Podemos afirmar sin ningún tipo de duda que la educación bilingüe tiene como objetivo, entre muchos otros, el de mejorar los niveles de competencia lingüística de sus alumnos, pero es demasiado simplista creer que la educación bilingüe se plantea, única y exclusivamente, el bilingüismo de sus estudiantes, entendido solamente en términos de dominio de la lengua. Entendemos el concepto de educación bilingüe como la educación en la cual dos lenguas son usadas dentro del contexto escolar (John Edwards 1984, cit. por Baker 1988: 46). Esta definición nos permite abarcar un gran número de tipologías o modelos bilingües, empezando por modelos de inmersión lingüística como es el caso canadiense principalmente, hasta modelos más extendidos de educación bilingüe en Europa y en el resto del mundo

---

<sup>1</sup> Fishman (1965) *Who Speaks what Language to Whom and When? The Analysis of Multilingual Settings*, La Linguistique, 67-88.

en los cuales se introduce una lengua extranjera en la educación obligatoria primaria o secundaria (*mainstream education*). Sin embargo, algunos autores han considerado que éste último tipo de educación bilingüe no puede ser considerada como tal, como lo hace Rosa María Postigo (en A.Mendoza 1998: 269) la cual excluye como educación bilingüe los sistemas educativos que incorporan en el currículo otras lenguas exclusivamente como materia de enseñanza, las cuales no se utilizan como medio de instrucción. Se puede afirmar pues, que el denominador común de todos los centros que llevan a cabo un programa de educación bilingüe es simplemente el hecho de que alguna de las asignaturas basadas en contenidos se imparten en una segunda lengua, que no coincide con la lengua materna de la mayor parte de los alumnos. Sin embargo, existen una variedad de modelos que difieren en sus objetivos, las características (lingüísticas o de otro tipo) de los estudiantes participantes, la secuenciación y la cantidad de instrucción en las lenguas implicadas, sus aproximaciones pedagógicas, y finalmente, la cantidad de apoyo de las instituciones oficiales y de la comunidad.

### **El camino hacia una educación multilingüe: antecedentes de EICLE. El caso canadiense**

Entendemos los programas de inmersión lingüística de acuerdo con la definición que nos proporciona Fred Genesee (1987: vii):

“...immersion programs are a form of bilingual education designed for majority language students, that is, students who speak the dominant language of society upon entry to school. In immersion programs, a second language, along with the students’ home language, is used to teach regular school subjects such as mathematics and science as well as language arts. A major objective of immersion programs is bilingual proficiency.”

En el momento de su implantación, los programas de inmersión representaron una gran innovación pedagógica. Estaban basados en lo que se consideraban condiciones indispensables para la adquisición de la lengua materna, es decir, el uso comunicativo de la lengua meta en situaciones interactivas y significativas. La característica más distintiva de los programas de inmersión es la integración de la enseñanza de la segunda lengua junto con la instrucción de contenidos académicos.

En un plano más descriptivo, hablar de inmersión lingüística no es hablar de un único tipo de programa, todo lo contrario, ya que se han desarrollado una variedad de alternativas de acuerdo con tres aspectos muy importantes; primero, según la edad en la cual se introduce la lengua meta que es medio de instrucción (precoz - *early*, retrasada - *delayed* y tardía - *late*); segundo, según el porcentaje de tiempo de instrucción que se invierte en la lengua meta (total o parcial); y tercero, según el número de años de instrucción.

Hablar del caso canadiense de inmersión en St.Lambert significa referirnos a la inmersión total precoz, es decir, a la introducción en edad muy temprana de la L2 como único medio de instrucción durante la educación primaria. Toda la diversidad de modelos de inmersión comparten esencialmente los mismos enfoques pedagógicos y los mismos fundamentos teóricos psicolingüísticos. Los fundamentos psicolingüísticos, junto con las corrientes teóricas de la neuropsicología y de la psicología social del momento, sirvieron de base para el establecimiento del programa de St.Lambert.

La popularidad del modelo canadiense de inmersión está respaldado directamente por la evaluación y los consecuentes resultados de su implantación (Lambert&Tucker 1972, Genesee 1978, Swain&Lapkin 1982, Gray 1980, Shapson&Day 1983, cit.por Genesee 1987: 34). Los resultados de estos estudios longitudinales han indicado que la mayoría de estudiantes participantes en este tipo de programa no muestran a largo plazo ningún tipo de efectos negativos en el desarrollo de su lengua materna, como tampoco en el logro de los resultados académicos marcados. Al mismo tiempo, los estudiantes en los programas de inmersión consiguen una competencia funcional en la segunda lengua que es mucho mayor a la conseguida por los estudiantes monolingües, de carácter general, que estudian francés como lengua extranjera.

Debemos destacar que los programas de inmersión canadienses, tal y como menciona Genesee, son una forma de educación bilingüe para los estudiantes de lengua mayoritaria, es decir, que los estudiantes participantes en los programas de inmersión son miembros del grupo sociocultural dominante. La inmersión predominantemente en otra lengua puede proponerse sin peligro cuando los sujetos de la enseñanza hablan una lengua de más fuerza o de más prestigio social que la lengua de enseñanza. Como resultado, Lambert (1977) indica que el individuo experimenta el llamado bilingüismo aditivo en el cual una segunda lengua se añade

al repertorio lingüístico del hablante sin una pérdida de la primera lengua. El aprendizaje de la segunda lengua aporta al hablante un conjunto de aptitudes cognitivas y sociales que no afectan negativamente las que ha adquirido en la primera lengua, sino que las dos entidades lingüísticas y culturales que conlleva el hecho de ser bilingüe se combinan de manera complementaria y enriquecedora. Este tipo de casos, como es el canadiense, se dan cuando la sociedad atribuye valores positivos a las dos lenguas y considera la adquisición de una segunda lengua como otra herramienta de pensamiento y de comunicación.

### **El caso estadounidense**

A diferencia de su país vecino el Canadá, en los EEUU los programas de inmersión no han gozado de la misma popularidad y, por ello, requieren especial atención. Intentar hacer un repaso general a la educación bilingüe en Estados Unidos resulta más difícil que el caso canadiense debido a la presencia de mayor variedad y diversidad de modelos.

Para muchos planificadores y educadores el hecho de intentar subsanar las deficiencias en inglés a través de la instrucción en la primera lengua de los estudiantes parece contraproducente, es decir, existe el supuesto que el desarrollo de las destrezas académicas en inglés están directamente relacionadas al tiempo de exposición a esta lengua y, por ello, los estudiantes de grupos minoritarios necesitan máxima exposición a la lengua inglesa si quieren alcanzar el éxito académico. No obstante, existe un número considerable de investigaciones que refutan esta visión simplista de la "hipótesis de la máxima exposición" (Cummins 1986: 94). Evidentemente, suficiente exposición a la lengua de la escuela es esencial para el desarrollo de las habilidades académicas, no obstante, es importante la medida en la que los estudiantes son capaces de entender el input académico al que están expuestos. Llegados a este punto, es interesante recordar las palabras de Genesee (1987: 131) cuando afirma que todos los programas americanos de inmersión, hasta el momento, son de carácter temprano, es decir, que la segunda lengua se convierte en lengua de comunicación desde el principio de la escolarización, y que no existen programas de inmersión tardía. Este hecho cobra mucha importancia al analizar los resultados del caso americano y ver que existe un desencanto hacia los programas de inmersión debido a sus resultados negativos. Bien, una posible explicación a esos resultados negativos puede ser

debida a la importancia que tiene el desarrollo de la primera lengua anterior a la exposición intensiva a la segunda lengua. Muchos de estos niños se han visto inmersos en la lengua de la mayoría de la escuela, la cual cosa les ha llevado a un bilingüismo sustractivo y a un progreso insatisfactorio en la segunda lengua, hecho que ha limitado sus posibilidades de éxito académico.

Lambert distingue la situación opuesta a bilingüismo aditivo como bilingüismo sustractivo, es decir, la segunda lengua se adquiere a costa de las aptitudes que ya se habían adquirido en la primera lengua. El resultado es el de la competencia entre lenguas, en vez de la complementariedad entre dos sistemas culturales y lingüísticos. Los estudiantes de lengua minoritaria deben hacer frente a este tipo de situación ya que, debido al débil rol que juega su lengua primera en el amplio contexto social, aprender la lengua mayoritaria conlleva a menudo la pérdida de la primera lengua. Skutnabb-Kangas (1984), Cummins (1981), Dolson (1985) entre otros (cit. por Baetens Beardsmore 1989: 252) han advertido repetidamente de la no conveniencia de someter a niños de clase social baja procedentes de minorías lingüísticas en programas de inmersión. Por esta razón, hay que tener muy en cuenta que la enseñanza predominantemente en otra lengua es desaconsejable cuando la primera lengua de los sujetos es una lengua socialmente más débil que la lengua de enseñanza.

### **El Enfoque Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (EICLE)**

La variedad de modelos que encontramos en el contexto educativo europeo es abundante (Baetens-Beardsmore, 1993, Fruhauf, G., Coyle, D. & Christ, I. (Eds.), 1996, Grenfell, M., 2002). Los objetivos de cada modelo varían de acuerdo con las necesidades del entorno. Se puede afirmar que, más allá de las particularidades de cada uno de los modelos, hay características comunes a todas ellas. Así lo reflejaron los miembros de CLIL Compendium en el intento de encontrar las dimensiones del EICLE, es decir, de encontrar las razones que constituyen los principios educativos que inspiran los diversos programas en el EICLE en Europa (Marsh, Maljers, Hartiala, 2001). Se establecieron cinco dimensiones de los programas EICLE: la cultura (CULTIX), el entorno (ENTIX), la lengua (LANTIX), el contenido (CONTIX) y el aprendizaje (LEARNTIX).

De alguna manera, cada una de las dimensiones se complementa; por ejemplo, la dimensión cultural construye conocimiento y comprensión entre diferentes culturas,

desarrolla las habilidades que entran en juego en la comunicación intercultural al igual que amplía horizontes y da a conocer regiones o países vecinos, y/o grupos minoritarios concretos. La dimensión del entorno prepara para la internacionalización a través de la integración europea mejorando así el perfil de la escuela. La dimensión de la lengua mejora la competencia lingüística general en la lengua meta, desarrolla las habilidades que entran en juego en la comunicación oral y sensibiliza tanto hacia la lengua materna como hacia la lengua meta. La dimensión del contenido diversifica las perspectivas con que se estudian los contenidos, especialmente por lo que se refiere a terminología temática específica en la lengua meta. Esto significa que la dimensión de contenido prepara para estudios posteriores y para la vida profesional. Finalmente, la dimensión del aprendizaje desarrolla las estrategias individuales de aprendizaje, diversifica las prácticas didácticas y aumenta la motivación del alumnado (Marsh, Maljers, Hartiala, 2001). Este tipo de motivaciones son las que nos impulsan a decir que el EICLE y la educación bilingüe, en general, ofrecen en primer lugar educación.

### **Los fundamentos de EICLE**

Una excelente visión que nos permite ver la conexión entre dimensiones es una reflexión de Carmen Pérez (2005) en la que muestra las relaciones entre tres niveles descriptivos: la dimensión social europea, la dimensión educacional o pedagógica y la dimensión lingüística, los cuales le sirven para explicar la filosofía de un programa en el EICLE. La conjunción de los tres proporcionan una sólida base para comprender este enfoque.

El EICLE aprovecha el potencial de la lengua y los valores sociales y culturales que hay en ella para ayudar a la construcción del sentimiento europeo. Hay tres conceptos básicos en la construcción de la dimensión social que son: la nacionalidad europea, la Europa del conocimiento y la Europa de las lenguas. Hemos mencionado al inicio los intentos de la Comisión por mantener y promover la diversidad lingüística y cultural de los países comunitarios. Son estos valores de diversidad lingüística y cultural los que se deben explotar para fomentar el conocimiento y el entendimiento entre culturas, fomentar la idea de compartir unos valores comunes y fomentar el desarrollo de un sentimiento de pertenecer a un grupo social y cultural común que va más allá de la propia cultura. Por tanto, debemos dar a conocer la diversidad lingüística y cultural europea, porque así nos

daremos cuenta de la amplia realidad social en la que estamos inmersos. Eso, a su vez, reforzará nuestra autonomía y nuestra identidad cultural.

### **La dimensión lingüística**

La adquisición del lenguaje verbal sigue el mismo proceso prácticamente en todos los hablantes de cualquier lengua, es decir, que aprenden a hablar, atravesando las mismas fases aproximadamente sobre la misma edad. De esta manera, la función pragmática que cumple la comunicación gestual en los primeros dos años de vida se empieza a sustituir por el lenguaje verbal, el cual a partir de este momento a parte de ser medio de comunicación es medio de organización y descripción de la realidad, es decir, es instrumento de pensamiento. La adquisición del lenguaje por el niño se convierte en parte en una progresiva conquista cognitiva de la realidad. He aquí cuando el niño llega a la escuela, la cual debe continuar con este proceso comenzado con la aparición del lenguaje verbal pero la cual, y este factor es determinante, enseña un uso menos pragmático, más descriptivo y reflexivo, del instrumento verbal. De esta manera, podemos decir que la escuela debe establecer el puente que ayude a los alumnos a enlazar la lengua utilizada en el hogar con la utilizada en la escuela (Siguan 1985).

Es aquí cuando entra en juego la perspectiva cognitivista (Mohan 1986, cit. en Pérez, 2005) la cual arguye que para que la progresión cognitiva del alumno se produzca es necesario distinguir dos tipos de aprendizaje: *experiential learning* y *expository learning*. En el primer tipo de aprendizaje, las actividades contextualizadas y la lengua son componentes esenciales de un plan de clase, mientras que en el segundo tipo de aprendizaje se trata sobre la lengua abstracta y sobre el discurso cognitivo y descontextualizado. Queda en manos del docente la progresión gradual de un tipo de aprendizaje al otro.

### **La dimensión educativa/pedagógica**

Voluntariamente, hemos omitido algunos fundamentos psicolingüísticos en la sección anterior y los hemos integrado en ésta debido a la estrecha relación que hay entre los fundamentos psicopedagógicos y los psicolingüísticos. Hay que tener presente que la enseñanza de contenido debe tener en cuenta la relación entre el aprendizaje de contenido, los procesos cognitivos y las exigencias lingüísticas como factores fundamentales para el aprendizaje.



Desde una perspectiva basada en la interacción, se contempla que el aprendizaje de una segunda lengua se produce como el resultado del input recibido y del procesamiento interno de la lengua. Según Genesee (1987) la efectividad de los programas que integran lengua y contenido depende, sin ningún tipo de duda, de la calidad de las interacciones entre el docente y los estudiantes. En el proceso de comunicación, y más concretamente, en el proceso de negociación del significado se ponen en práctica una serie de estrategias que ayudan a la comprensión mutua entre participantes. Estas estrategias ayudan a promover la comprensión de lo que dice el profesor, de lo que significa la situación, y por lo tanto, de lo que significa la lengua y cómo funciona. Este aspecto de la negociación del significado se parece a la teoría de adquisición de segundas lenguas postulada por Krashen (1985: 2), llamada *Input Hipótesis*, o lo que es lo mismo, la teoría del input comprensible.

Además el profesor debe ser capaz de fomentar la interacción entre los alumnos y evitar que el discurso en la clase sea unidireccional, es decir, de profesor a alumno. Se ha comprobado que a través de tareas cooperativas se fomenta el aprendizaje de la L2 (Kagan, 1986, cit. por Genesee 1987:182). Estas situaciones permiten que el alumno utilice la lengua productivamente. Esta cuestión ha sido tratada por Swain (1985) la cual formuló una teoría complementaria a la *input hypothesis* de Krashen y a la *threshold hipótesis* de Cummins (1986:6), llamada ***output hypothesis***. Esta hipótesis postula que el input comprensible por sí sólo no asegura un alto nivel en las destrezas productivas. Para ello se necesita output, es decir, la oportunidad de usar y experimentar con la lengua meta, y durante este proceso se debería proporcionar feedback de errores a los alumnos para así mejorar sus actuaciones lingüísticas.

Para que haya una integración auténtica de lengua y contenido, es necesario que éstas se integren con las prácticas de instrucción que usan los docentes. Es realmente importante aquí la selección de las tareas y lo que estas tareas influyen en el proceso de aprendizaje del alumno. Se seleccionan de acuerdo con los objetivos académicos del currículo pero a su vez estas tareas necesitan ser adaptadas al nivel justo de comprensión de los estudiantes.

### **Valores añadidos del EICLE**

Según el modelo teórico de Gardner (1985, cit en Muñoz 2000: 84), el cual da un enfoque social a la motivación, existe un tipo de motivación específica al aprendizaje

de lenguas. El grado de motivación de un individuo viene determinado por tres factores: el deseo por aprender o poder utilizar la lengua en cuestión, las actitudes hacia el aprendizaje de la misma y el esfuerzo que uno está dispuesto a realizar. Desde la perspectiva individual, los programas de inmersión tienen en cuenta la premisa que el enfoque integrado motiva académicamente a los alumnos. La lengua en este enfoque actúa como una herramienta para conseguir los objetivos académicos marcados. Se cree pues que este enfoque está asociado con las cualidades que se asocian a la motivación intrínseca, es decir, ayudan al desarrollo de la creatividad, la potenciación del conocimiento conceptual y la predisposición personal hacia la realización de una tarea o una actividad (Deci, 1985 en Genesee 1987:186).

Otro de los beneficios añadidos del EICLE que no hemos mencionado en la dimensión lingüística es la mayor cantidad y calidad de input a la que están expuestos los alumnos. El EICLE está basado en los fundamentos del campo de la adquisición de segundas lenguas que abogan por la importancia de factores como la exposición a la lengua, en cantidades suficientes y con un grado de intensidad razonable para la adquisición de una lengua (Long, 1996; Ellis 1984, cit.en Pérez, 2005).

### Referencias Bibliográficas

- Baetens-Beardsmore, H. (Ed.), (1993): *European Models of bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters
- Baetens-Beardsmore, H. (1982): *Bilingualism: Basic Principles*. Clevedon: Multilingual Matters
- Baker, C. (1988): *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters
- Cummins, J. / Swain, M. (1986): *Bilingualism in Education: Aspects of theory, research and practice*. London: Longman
- European Commission (1996): *White Paper - Teaching and Learning: Towards the Learning Society*. (Based on COM (95) 590 final, 29 November 1995), Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
- Fruhauf, G. / Coyle, D. / Christ, I. (Eds.) (1996): *Teaching Content in a Foreign Language. Practice and Perspectives in European Bilingual Education*. Alkmaar: European Platform for Dutch Education

- Genesee, F. (1987): *Learning through two languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Rowley, MA: Newbury House
- Krashen, S. D. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman
- Lambert, W.E. / Tucker, G.R. (1972): *Bilingual education of children: The Saint Lambert experiment*. Newbury House, Rowley, Massachussets
- Mackey, W. / Siguan, M. (1986): *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana aula XXI/Unesco
- Marsh, D./ Maljers, A. / A. Hartiala (eds.) (2001): *Profiling European CLIL Classrooms*. UniCOM: University of Jyväskylä
- Marsh, D. (2002): *CLIL/EMILE – The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*. Continuing Education Centre: University of Jyväskylä
- Mendoza, A (Coord.) (1998): *Conceptos Clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. SEDLL/ICE/HORSI: Barcelona
- Mohan, B.A. (1986): *Language and Content*. Reading, MA: Addison-Wesley
- Muñoz, C. (Ed.) (2000): *Segundas Lenguas. Adquisición en el aula*. Ariel Lingüística: Barcelona
- Pérez-Vidal, C. (ed.) (2005): *Content and language integrated learning (CLIL): Teaching materials for use in the secondary school classroom (Chapter 2)*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra