







Aprendre en una altra llengua
Learning through another language
Aprender en otra lengua







A la memòria de Mia Victori







Aprende en una altra llengua
Learning through another language
Aprender en otra lengua

Cristina Escobar Urmeneta
Luci Nussbaum

Coordinadores

UAB

Universitat Autònoma de Barcelona





Primera edició: maig de 2011

Edició i impressió:

Universitat Autònoma de Barcelona

Servei de Publicacions

Edifici A. 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès). Spain

Tel. 93 581 10 22. Fax 93 581 32 39

sp@uab.cat

<http://publicacions.uab.cat/>

Dibuix de la coberta:

Conversa a classe de Ramon Estopà ©

Imprès a Espanya. Printed in Spain

Dipòsit legal: B-16165-2011

ISBN 978-84-490-2677-5



Índex / Contents / Índice

INTRODUCCIÓ / FOREWORD / INTRODUCCIÓN	
Cristina Escobar Urmeneta & Luci Nussbaum	11
PRIMERA PART / PART I / PRIMERA PARTE	
Reptes de l'educació plurilingüe / Challenges in plurilingual Education / <i>Retos de la educación plurilingüe</i>	
1 El plurilingüismo en el contexto escolar: diversidad lingüística, competencia plurilingüe y tipología Jasone Cenoz	17
2 Desmitificar las competencias: hacia una práctica ecológica de la evaluación Simona Pekarek-Doheler	35
3 Trabajar en otra lengua para elaborar saberes en una disciplina Laurent Gajo	53
4 Llegir per aprendre i per desenvolupar el pensament crític: una reflexió des de l'aprenentatge de les ciències Neus Sanmartí i Begonya Oliveras	71
SEGONA PART / PART II / SEGUNDA PARTE	
El discurs a les aules AICLE / The discourse of CLIL classrooms / El discurso de las aulas AICLE	
5 Què aporta l'anàlisi conversacional a la comprensió de les situacions d'AICLE Emilee Moore i Luci Nussbaum	93
6 Explaining: a central discourse function in instruction Christiane Dalton-Puffer	119
7 Functions of language in CLIL secondary classes: a systemic functional approach Rachel Whittaker and Ana Llinares	141



TERCERA PART / PART III / *TERCERA PARTE*

- 8 Tandem teaching in CLIL for tertiary education
Josep Maria Cots and Mercè Clemente 165
- 9 Ensenyar història en una aula ordinària amb alumnes immigrants:
un projecte de formació de professors
Joaquim Arnau 185
- 10 Colaboración interdisciplinar, partenariado y centros de formación docente:
tres ejes para sustentar la formación del profesorado AICLE
Cristina Escobar Urmeneta 203



Ensenyar en d'altres llengües

Introducció

Aquest volum és fruit de les trobades i del congrés internacional TRI-CLIL, organitzats a la Universitat Autònoma de Barcelona, des de l'any 2007 fins al 2011, per l'equip col·laboratiu CLIL-SI, integrat al Grup de Recerca sobre Ensenyament i Interacció Plurilingües¹, amb el suport econòmic de diversos projectes de recerca finançats amb fons públics². Aquestes activitats d'intercanvi entre investigadors i docents han girat al voltant de l'ensenyament i l'aprenentatge de matèries curriculars en 'd'altres llengües', és a dir, en llengües no presents en l'entorn més immediat de l'alumnat; allò que s'entén per pràctiques educatives d'aprenentatge integrat de continguts i llengua o AICLE, acrònim que serà present en la majoria de capítols.

L'AICLE s'inclou en el conjunt de programes d'educació plurilingüe, tot aportant la seva especificitat i originalitat, atès que es tracta d'una proposta pedagògica que persegueix l'aprenentatge *simultani* de llengües i de continguts curriculars de qualsevol disciplina acadèmica. Diverses contribucions d'aquest volum (vegeu Christiane Dalton-Puffer, Cristina Escobar i Emilee Moore i Luci Nussbaum) presenten definicions que precisen l'abast de l'acrònim AICLE, i molt especialment, el capítol de Laurent Gajo.

Cal recordar que les propostes d'educació plurilingüe que encaixen avui en l'anomenat AICLE preexisteixen a l'encunyació de l'acrònim. Així, per exemple, aquests programes entronquen naturalment amb els programes d'immersió desenvolupats a Catalunya a finals dels anys vuitanta del segle passat. En efecte, els programes catalans d'immersió eren enfocaments AICLE *avant la lettre*, atès que pretenien afavorir alhora l'aprenentatge de la llengua catalana i de continguts curriculars.

La formació de mestres per a aquest propòsit va ser clau en l'èxit del programa. Aquesta formació va girar al voltant de: a) l'adquisició de capacitats per a l'ús col·loquial i acadèmic de la llengua –recordem que molts professionals de l'educació no havien rebut cap educació lingüística en llengua catalana–, b) la preparació en enfocaments per ensenyar continguts del currículum, tot integrant-hi les formes

1 Més informació a <http://grupsderecerca.uab.cat/clili/> i <http://greip.uab.cat>, respectivament.

2 Projectes 2005SGR00330 i 2009SGR1273 de l'AGAUR; projecte DYLAN del 6è programa marc de la Unió Europea (<http://www.dylan-project.org>), projecte EDU2010-15783 del MICINN.

discursives i els usos de lèxic específic de cada matèria, i c) el domini d'estratègies de gestió de la comunicació a l'aula (facilitació de la comprensió en L2, resolució del malentès, procediments per corregir la producció de l'alumnat, etc.). Per als impulsors de la immersió, l'ensenyament en una L2 havia d'anar acompanyat de pràctiques docents innovadores i, sobretot, centrades en l'aprenent. Passats quasi trenta anys, els reptes que es planteja l'educació 'en d'altres llengües' són similars, però situats en escenaris diferents, tant pel que fa a les demandes de la societat a l'escola com per les eines a l'abast per a l'ensenyament.

El present volum recull una selecció de conferències de persones convidades a les trobades, i s'estructura en tres parts. La primera conté quatre capítols en què es tracten temàtiques que constitueixen el rerefons de les propostes de l'AICLE. La segona part conté contribucions que analitzen els processos de construcció del discurs en L2 i de la interacció a classe. La tercera part presenta tres estudis de cas de formació del professorat, que comparteixen com a tret comú una aposta ferma per la col·laboració entre experts en ensenyament de llengües i experts en ensenyament de continguts disciplinaris, i la reflexió compartida sobre la pràctica docent.

De la lectura del volum se'n desprèn que el primer escenari sobre el qual cal actuar és el de l'educació en diverses llengües. Els conceptes de multilingüisme – referit a les configuracions sociolingüístiques de països o regions i a les polítiques lingüístiques que se'n deriven– i de plurilingüisme –referit a les competències de les persones– han substituït el concepte de bilingüisme, el qual ha quedat sobrepassat per realitats molt més complexes i per les polítiques lingüístiques europees (vegeu el capítol de Jasone Cenoz). El capítol de Laurent Gajo aprofundeix en les diverses facetes de l'educació en diverses llengües i els reptes que planteja per a una didàctica del plurilingüisme. D'altra banda, l'aparició, a inicis del segle XXI, del *Marc Europeu de Referència Comú per a les Llengües* (MERC) ha revolucionat l'ensenyament de llengües fent èmfasi en enfocaments accionals (ensenyament per tasques i projectes), i proposant la reflexió sobre l'avaluació de competències parcials i globals de l'aprenent-usuari de llengües, el qual és concebut com una persona multicompetent i no com algú que suma monolingüismes. La recerca sobre les capacitats de l'aprenent-usuari ha demostrat que una persona plurilingüe no és el resultat de sumar diversos monolingüismes; és algú que posseeix una competència summament original –adquirida en pràctiques verbals intenses i significatives–, composta per un conjunt de competències parcials i interconnectades. El capítol de Simona Pekarek-Dolher aporta, en aquest sentit, una reflexió profunda sobre l'avaluació de competències, alhora que desmantella, un per un, vells mites sobre l'aprenent.

El segon repte que cal afrontar és la planificació harmònica del plurilingüisme, la qual no s'ha d'entendre com un tractament igualitari de totes les llengües d'escolarització, sinó com l'organització d'espais d'aprenentatge significatius i sostenibles

al llarg de l'educació. Els programes AICLE presenten beneficis estructurals (aprofitar el temps d'ensenyament de matèries del currículum per aprendre llengües) i avantatges didàctics: la llengua vehicular esdevé un mitjà per aprendre, de manera natural, continguts escolars i habilitats socials; els continguts curriculars en 'd'altres llengües' poden variar al llarg de l'escolaritat; cal coordinació i treball conjunt entre docents d'àrees diferents. Els programes AICLE són, per definició, renovadors atès que els docents han de reflexionar alhora sobre el paper que la llengua, i més concretament la interacció, juguen en la construcció del coneixement i sobre les formes de relació social a l'aula idònies per bastir-lo. El capítol de Neus Sanmartí i Begonya Oliveras s'inscriu en la tradició innovadora de l'ensenyament de les ciències, el qual focalitza el desenvolupament del pensament crític dels escolars a través d'activitats de conversa sobre textos de la premsa diària.

El tercer repte que planteja la societat a l'escola és l'avaluació de les pràctiques educatives. Habitualment l'educació plurilingüe s'ha mesurat en termes de resultats, és a dir, en termes de competències adquirides per part de l'alumnat, com a productes d'ensenyament. Tot i així, un nombre creixent d'estudis explora, des dels anys vuitanta del segle passat, el procés d'aprenentatge: la construcció del discurs a l'aula i la interacció entre docents i aprenents o entre aprenents, per discutir fets observables i evidències de com esdevenen les pràctiques situades per aprendre simultàniament llengües i d'altres continguts del currículum. Les contribucions de Christiane Dalton-Puffer, de Rachel Whittaker i Ana Llinares, i d'Emilee Moore i Luci Nussbaum en el present volum volen encoratjar la continuació d'aquest tipus d'exploració.

El quart repte que té plantejada l'educació plurilingüe és la formació del professorat. Entroncant, com dèiem, amb la formació de docents per a la implementació de programes bilingües, la proposta AICLE obliga a relacionar contextos variats: aules en segones llengües i en llengües estrangeres; ensenyament infantil, primari, secundari i terciari; aules en què s'ensenyen llengües i aules en què s'ensenyen en 'd'altres llengües' i, sobretot, fan inexcusable la col·laboració entre didàctiques específiques. Els capítols de Joaquim Arnau, de Josep Maria Cots i Mercè Clemente i de Cristina Escobar Urmeneta caminen en aquest sentit.

L'edició d'un volum sempre és el resultat d'un treball a moltes mans. Aquest no n'és una excepció. Volem agrair a les autores i als autors la seva generositat per enviar textos de la qualitat dels que aquí figuren. També volem reconèixer la tasca d'avaluadores i d'avaluadors externs que, amb els seus comentaris constructius, han vetllat per la qualitat dels capítols: Margarida Cambra i Elsa Tragant (Universitat de Barcelona), Ulrich Dausendschön-Gay (Universitat de Bielefeld), David Lasagabaster i Yolanda Ruiz de Zarobe (Universitat del País Basc), Fernando Lorenzo Berjillos (Universitat Pablo Olavide), Carmen Pérez (Universitat Pompeu Fabra), Mercè Pujol (Universitat de París X), Sagrario Salaberri (Universitat d'Al-



meria), Fernando Trujillo (Universitat de Granada), Ignasi Vila (Universitat de Girona) i Marie-Thérèse Vasseur (Universitat de Maine).

Volem expressar també el nostre reconeixement a l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona, coorganitzador de totes les edicions de les trobades, al Servei de Llengües de la UAB per la seva col·laboració en l'organització de les trobades del 2010 i del 2011, i al Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya pel seu suport continuat. Per descomptat que les diverses trobades no haurien estat possibles sense l'ajuda desinteressada d'estudiants de màsters i doctorat del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona. Finalment, i no per això menys important, volem dirigir també el nostre agraïment a les persones que apareixen en les dades que es presenten en alguns capítols, alumnat i docents, sense els quals tindriem poc a dir.





PRIMERA PART
PART I
PRIMERA PARTE

Reptes de l'educació plurilingüe
Challenges in plurilingual Education
Retos de la educación plurilingüe







El plurilingüismo en el contexto escolar: diversidad lingüística, competencia plurilingüe y tipología

Jasone Cenoz

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

1. Introducción

El plurilingüismo no es un fenómeno aislado sino una realidad en la vida diaria de muchas personas y sociedades. La escuela como parte integral de la sociedad es una institución que cuenta con alumnado plurilingüe procedente de una sociedad que se caracteriza cada vez más por su diversidad lingüística y cultural. El sistema educativo tiene el potencial de contribuir a formar a ciudadanos plurilingües capaces de comunicarse en varias lenguas como parte de su formación.

En este capítulo partimos de analizar la diversidad lingüística y su contribución al patrimonio cultural de la humanidad para centrarnos en la diversidad lingüística y el plurilingüismo en educación. Un concepto central es el de competencia plurilingüe que, como veremos más adelante, es único y característico de las personas plurilingües. El concepto de competencia, que es imprescindible al definir un programa educativo como plurilingüe, puede estar basado en distintas fórmulas relacionadas no solamente con factores educativos sino también con las propias lenguas que se aprenden y con el contexto sociolingüístico en el que se desarrollan los programas plurilingües. En este capítulo proponemos un modelo basado en la idea de “continuum” para definir, identificar y comparar diferentes tipos de programas plurilingües.

2. La diversidad lingüística

Se estima que en el mundo se hablan entre 5.000 y 7.000 lenguas. La estimación es difícil porque no siempre existe una diferencia clara entre lenguas y dialectos. Por ejemplo “Ethnologue” (Lewis, 2009) da una cifra que supera las 7.000 lenguas, pero incluye como lenguas algunas variedades que no siempre son reconocidas como tales. Por ejemplo, en el caso de España considera la existencia de 14 lenguas: aragonés, asturiano, euskara, caló, lengua de signos en catalán, catalán-valenciano-balear, extremeño, fala, gallego, gascón-aranés, quinqui, español, lengua de signos en español y lengua de signos en valenciano.



Las lenguas con mayor número de hablantes en el mundo son el chino mandarín, el español, el inglés, el árabe y el hindi. En contraste con estas lenguas, según el “Ethnologue” se estima que más de 4.000 lenguas del mundo son habladas por menos del 2% de la población (Lewis, 2009).

A pesar de las discrepancias que puedan existir respecto a las diferencias entre lenguas y dialectos, es evidente que el elevado número de diferentes lenguas no se corresponde con los aproximadamente 200 estados independientes. En estos estados entran en contacto una gran diversidad de lenguas, algunas con un gran número de hablantes y gran prestigio social y otras en situaciones muy diversas incluyendo las que están en peligro de extinción. Por ejemplo, en el Atlas UNESCO de las lenguas en peligro en el mundo (Unesco, 2009) se incluyen 2.500 lenguas, cuatro de ellas en España. De estas cuatro el aragonés, el asturiano-leonés y el gascón-aranés se consideran “en peligro” y junto a ellas el euskara se considera “vulnerable”.

Algunos autores entablan paralelismos entre la diversidad lingüística y la biodiversidad y consideran que es necesario realizar un importante esfuerzo para conservar las lenguas que se encuentran en peligro de extinción de la misma manera que las especies animales o vegetales. Por ejemplo, Krauss plantea que la pérdida de dos lenguas que desaparecieron recientemente¹ es al menos tan lamentable como la extinción de animales:

Surely just as the extinction of any animal species diminishes our world, so does the extinction of any language. Surely we linguists know, and the general public can sense, that any language is a supreme achievement of a uniquely human collective genius, as divine and endless a mystery as a living organism. Should we mourn the loss of Eyak or Ubykh any less than the loss of the panda or California condor? (Krauss, 1992: 8).

La desaparición de especies es una gran pérdida para la diversidad del planeta y puede tener consecuencias importantes en el ecosistema. La desaparición de una lengua también implica la pérdida del conocimiento y la cultura de esa lengua. Las lenguas son vehículos de transmisión de la cultura y de la historia de sus hablantes y contribuyen al patrimonio cultural de la humanidad.

Según explica Harrison (2007: 7), la extinción de lenguas tiene lugar a un ritmo mucho más acelerado que la extinción de animales y plantas. El 40% de las lenguas está en peligro de extinción, un porcentaje muy significativo comparado con el 11% de las aves, el 18% de los mamíferos, el 8% de las plantas y el 5% de los peces que se encuentran en esta situación.

1 El eyak de Alaska se extinguió en 2008 y el ubykh de Turquía, en 1992.

Según considera Krauss (1992), el 50% de las lenguas podría desaparecer en los próximos 100 años y en el futuro podrían desaparecer el 90% de las lenguas. Baker & Prys Jones (1998: 205) resumen otra comparación entre la diversidad ecológica y lingüística propuesta por Ofelia García, la “analogía del jardín de lenguas”. En esta analogía se parte de la idea de que sería muy aburrido viajar por todo el mundo y ver jardines que tienen solamente flores del mismo tipo y color. La diversidad de formas, colores y tamaños de las distintas flores es lo que nos proporciona una experiencia estética de la que podemos disfrutar. Hay diferencias importantes en los cuidados que precisan las distintas flores y algunas necesitan más protección que otras para su desarrollo. La diversidad lingüística también contribuye a hacer el mundo más interesante, pero el mantenimiento de este jardín con distintas especies requiere cierto esfuerzo. Algunas lenguas crecen con rapidez pero otras necesitan cuidados específicos. La diversidad lingüística precisa de planificación y de acciones como:

1. Añadir flores al jardín al aprender otras lenguas.
2. Proteger las flores menos comunes al proteger y promocionar lenguas por medio de la legislación y la educación.
3. Nutrir las flores en peligro de extinción al intervenir e incluso realizar discriminación económica positiva para salvar estas lenguas.
4. Controlar las flores que se extienden de forma rápida y natural. La expansión de algunas lenguas no debería matar a otras lenguas.

Los países con mayor diversidad lingüística son Papua Nueva Guinea, Indonesia, Nigeria e India y cuentan cada uno con más de cuatrocientas lenguas. En comparación con estos países, Europa no se encuentra entre las áreas con mayor diversidad lingüística. La Unión Europea tiene 23 lenguas oficiales y aproximadamente 60 lenguas regionales o minoritarias. Además, la Unión Europea también cuenta con un creciente número de hablantes de otras lenguas procedentes de otros países (véase, por ejemplo, Extra y Gorter, 2008).

La Unión Europea defiende la diversidad lingüística y promociona el plurilingüismo (o ‘multilingüismo’ para la Unión Europea) porque considera que presenta muchas ventajas:

Una política con éxito en favor del multilingüismo puede mejorar las oportunidades de los ciudadanos, aumentando su aptitud para el empleo, facilitando el acceso a servicios y derechos y contribuyendo a la solidaridad mediante el refuerzo del diálogo intercultural y la cohesión social. Vista bajo esta óptica, la diversidad lingüística puede resultar una ventaja preciosa, más todavía en el mundo globalizado de hoy en día. (Unión Europea, 2008: 3)

La Unión Europea y el Consejo de Europa promueven el plurilingüismo con lenguas oficiales de los estados y también con lenguas europea regionales y minoritarias. Así la *Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias de Europa*, que entró en vigor en 1998, considera que la protección de estas lenguas contribuye a desarrollar la riqueza cultural de Europa y propone una serie de medidas para garantizar su utilización en diversos contextos (Consejo de Europa, 1992).

A pesar de la postura oficial de la Unión Europea todavía está muy afianzada la ideología del monolingüismo en muchos sectores de la población. Así, por ejemplo, Lüdi & Pi (2009) señalan como ya desde el Génesis existe una visión negativa de la utilización de distintas lenguas en la construcción de la Torre de Babel (véase también Eco, 1993). Esta visión asociada a la confusión considera el plurilingüismo como problema. La idea de asociar un estado a una lengua común está presente en la filosofía griega, en la filosofía escolástica medieval y sobre todo a partir de la Revolución Francesa. Como consecuencia de esta ideología en muchas ocasiones se ha considerado el bilingüismo como peligroso y como una amenaza a la idea de lengua común. Sin embargo, hoy en día es muy difícil pensar en un estado de la Unión Europea (o de otras áreas) en el que se hable solamente una lengua porque, además de las lenguas oficiales de los estados, existen otras lenguas autóctonas, lenguas utilizadas por inmigrantes y lenguas de comunicación internacional. De hecho el plurilingüismo en el mundo es la regla y no la excepción (Romaine, 2000).

3. La diversidad lingüística y el plurilingüismo en educación

La diversidad lingüística existe en los centros escolares de todo el mundo (véase, por ejemplo, Edwards, 2009). Esta diversidad no implica necesariamente que el objetivo de un centro escolar sea favorecer la diversidad lingüística y formar al alumnado hacia el plurilingüismo. Por el contrario, en muchas escuelas en las que existe gran diversidad, el objetivo lingüístico es el obtener competencia comunicativa en la lengua oficial y, como mucho, alcanzar ciertas nociones de una lengua extranjera. Este es el caso de algunas de las grandes capitales europeas como Londres, donde los niños y las niñas en edad escolar hablan más de 300 lenguas diferentes y una tercera parte no habla inglés como primera lengua (National Literacy Trust, 2006). En estos casos el inglés es la lengua vehicular de los centros escolares y en algunos cursos se incluye una lengua extranjera, generalmente francés o alemán, en el currículum. El contacto con las primeras lenguas se da en la familia y en algunos casos fuera de horario lectivo en las llamadas “complementary schools” (Blackledge & Creese, 2009). En algunos contextos, las primeras lenguas sí son reconocidas y utilizadas en las escuelas como ocurre con las lenguas autóctonas que tienen carácter oficial en comunidades como Cataluña, País de Gales, Frisia o el País Vasco (Gorter & van der Meer, 2008; Lewis, 2008; Vila, 2008; Cenoz, 2008). La diversidad lingüística en contextos educativos también se debe a la enseñanza de lenguas extranjeras y

lenguas clásicas. En la realidad de los centros educativos, es muy frecuente que este tipo de situaciones confluyan y no se excluyan entre sí.

Dentro del contexto escolar existen diferentes tipos de lenguas. Los más frecuentes, teniendo en cuenta su presencia en el currículum y los objetivos de su aprendizaje, se incluyen en la tabla 1.

Tipos de lenguas y ejemplos	Currículum	Objetivo
Lengua oficial del estado: <i>alemán en Alemania, inglés en el Reino Unido, estonio en Estonia</i>	Asignatura y lengua de instrucción	Obtener un alto nivel de competencia oral y escrita y desarrollar conciencia metalingüística
Lenguas clásicas: <i>latín y griego</i>	Asignatura	Desarrollar conciencia metalingüística. Aprender a leer y traducir
Lenguas regionales o minoritarias: <i>galés, catalán, euskara, frisón, alemán en Italia</i>	Asignatura y en algunos casos lengua de instrucción	Obtener competencia oral y escrita en diversos grados para mantener y extender el uso de estas lenguas
Lenguas de inmigrantes: <i>turco en Alemania, rumano en España, punjabi en el Reino Unido</i>	Asignatura (en muchos casos fuera de las horas lectivas)	Obtener competencia oral y escrita en diversos grados y/o desarrollar competencia intercultural
Inglés como lengua internacional: <i>En todos los estados excepto el Reino Unido e Irlanda</i>	Asignatura y en algunos casos lengua de instrucción	Obtener un alto nivel de competencia (oral y escrita) para comunicar con hablantes de otras lenguas
Lenguas extranjeras: <i>francés o alemán en España, francés o español en Alemania</i>	Asignatura y en algunos casos lengua de instrucción	Obtener competencia (oral y escrita) para comunicar con hablantes de otras lenguas

Tabla 1. Diversidad lingüística en el sistema educativo en Europa

Como podemos observar, existe diversidad respecto a las tres categorías: los tipos de lenguas, su presencia en el currículum y los objetivos del aprendizaje de las lenguas. A continuación comentamos los distintos tipos de lenguas que aparecen en la tabla 1.

Lengua oficial del estado. La Unión Europea tiene 23 lenguas oficiales que, en la mayoría de los casos, se estudian como asignaturas y lenguas de instrucción en los estados correspondientes. Algunos estados tienen más de una lengua oficial y otros comparten la misma lengua. Algunas lenguas oficiales, como el irlandés, tienen una posición débil en el sistema educativo. Además de tener como objetivo el alcanzar un alto nivel de competencia comunicativa oral y escrita en estas lenguas, también se estudia su estructura fonética, sintáctica, léxica y su funcionamiento desde una perspectiva metalingüística.

Lenguas clásicas. La enseñanza-aprendizaje de estas lenguas está restringida a algunos itinerarios en enseñanza secundaria y superior. A diferencia de otras lenguas, no se considera la competencia comunicativa como objetivo y la enseñanza se basa en la comprensión escrita y la traducción. Tradicionalmente se ha considerado que las lenguas clásicas, en particular el latín, ayudan a desarrollar la conciencia metalingüística y también se ha reconocido su influencia positiva en el aprendizaje de otras lenguas (Cenoz & Todeva, 2009).

Lenguas regionales y minoritarias. Existen diferencias muy importantes al analizar la situación de las distintas lenguas regionales y minoritarias. Estas diferencias se presentan en el número de hablantes y van desde la importante vitalidad demográfica del catalán con millones de hablantes (más que algunas de las lenguas oficiales de la Unión Europea) y lenguas con un número de hablantes mucho más reducido. Algunas lenguas europeas incluso llegan a una situación crítica como el livonio en Letonia (UNESCO, 2009). Algunas lenguas regionales o minoritarias como el catalán, el galés o el euskara tienen una importante presencia en el sistema educativo y hoy en día son utilizadas como lengua de instrucción también para muchos de los hablantes de las lenguas mayoritarias respectivas (véase también Gorter & Cenoz, en prensa).

Lenguas de inmigrantes. Aunque existen algunos programas de enseñanza de lenguas inmigrantes dentro del horario escolar, en la mayoría de los casos, la enseñanza de estas lenguas tiene lugar como actividad extracurricular. Existen programas específicos para desarrollar competencias interculturales y para desarrollar la reflexión sobre las distintas lenguas presentes en los centros escolares. Por ejemplo, el proyecto Eulang tiene como objetivo desarrollar la conciencia lingüística en la escuela primaria. Entre sus objetivos destaca el ayudar al alumnado a reflexionar sobre lenguas y a desarrollar actitudes positivas hacia distintas lenguas y culturas (Candelier, 2008).

El inglés como lengua internacional. La función del inglés como lengua de comunicación internacional se ve reflejada en su papel cada día más importante en el currículum escolar. En los últimos años el aprendizaje del inglés tiene lugar cada vez desde una edad más temprana. Además de un mayor número de horas existe una tendencia hacia la integración de lengua y contenido en propuestas metodológicas como CLIL/AICLE y en la utilización del inglés como lengua vehicular (Marsh, 2008; Lasagabaster & Ruiz de Zarobe, 2010; Coyle, Hood & Marsh, 2010). Hoy en día el inglés es la lengua extranjera más extendida en los centros educativos de toda la Unión Europea.

Otras lenguas extranjeras. Aunque no tienen el papel tan destacado del inglés, otras lenguas (sobre todo el francés, el alemán y el español) también se incluyen en el currículum de distintos estados de la Unión Europea. En general estas lenguas, cuando se estudian como lenguas extranjeras, son asignaturas del currículum y no lenguas de instrucción.

Dentro de la Unión Europea destacan algunos programas por considerarse más representativos del plurilingüismo en el contexto escolar. Entre ellos, el sistema educativo de Luxemburgo se considera como una referencia importante. En este país la primera lengua de instrucción al llegar a la escuela es el luxemburgués, la lengua nacional de Luxemburgo, cercana al alto alemán pero con influencia del francés. La lengua alemana se aprende como asignatura en Educación Primaria para pasar después a reemplazar al luxemburgués como lengua de instrucción. El francés se aprende como asignatura y se utiliza como lengua de instrucción en secundaria. Además se estudia inglés como lengua extranjera en secundaria (Kirsch, 2006). El sistema educativo de Luxemburgo es una referencia importante en educación plurilingüe pero también presenta complicaciones teniendo en cuenta que casi la mitad de la población escolar es inmigrante. En general, las lenguas que estos escolares tienen como primera lengua no forma parte del sistema educativo plurilingüe de Luxemburgo.

Otra referencia importante de educación plurilingüe en la Unión Europea son las “Escuelas Europeas” también llamadas “Schola Europea”. En la actualidad existen 14 escuelas de este tipo en siete países (Alemania, Bélgica, España, Italia, Luxemburgo, Países Bajos y Reino Unido). Estas escuelas están dirigidas a hijos de funcionarios de instituciones europeas y por ello las más grandes se encuentran en Bruselas y Luxemburgo. En el 2007 contaban con 21.021 estudiantes (Schola Europea, 2008). La mayor parte del alumnado (68.9%) son hijos de funcionarios pero también asisten a estas escuelas un número limitado de otros alumnos que pagan tasas a diferencia de los anteriores.

La mayor parte del alumnado que asiste a las Escuelas Europeas tiene como lengua de instrucción su primera lengua y comienza a aprender una segunda lengua en el primer año de Educación Primaria. Esta segunda lengua es alemán, francés o inglés y se convierte en la lengua de instrucción en los últimos cursos de Educación Primaria y en Secundaria. Después se aprende una tercera lengua como asignatura y solamente en algunos casos como lengua de instrucción. El número de lenguas que pueden elegirse en las Escuelas Europeas varía en función del tamaño y la localización de la escuela pero puede llegar a 12 lenguas diferentes en Bruselas y Luxemburgo. Las Escuelas Europeas no solamente tienen el objetivo de conseguir un buen nivel de competencia comunicativa en las distintas lenguas sino que también fomentan una perspectiva europea global y el desarrollo de la propia identidad como base de la ciudadanía europea. Las Escuelas Europeas tienen un gran prestigio pero están dirigidas solamente a una parte de la población.

La investigación realizada sobre el bilingüismo y el plurilingüismo en contextos escolares confirma las ventajas de estos programas no solamente para la adquisición y uso de varias lenguas sino por sus beneficios en otros ámbitos (Baker, 2006, García, 2008, Cenoz, 2009). Así Colin Baker (2000: 12) refiriéndose al bilingüismo considera que existen ventajas comunicativas, culturales, cognitivas,

de carácter, de currículum económicas y profesionales. Estas ventajas se han asociado tradicionalmente al conocimiento de lenguas extranjeras como el inglés, francés o alemán y algunos alumnos económicamente más privilegiados se han beneficiado al cursar sus estudios en centros escolares internacionales en los que se utiliza una de estas lenguas como vehículo de instrucción (véase De Mejía, 2002; Carder, 2007). En otros casos podemos referirnos al llamado “folk bilingualism” (bilingüismo popular) cuando hablantes de lenguas de menor estatus aprenden por necesidad una lengua como el inglés en la escuela. Este tipo de bilingüismo no ha gozado del mismo reconocimiento que las competencias en lenguas como el inglés, francés o alemán. Sin embargo, las investigaciones en las que se comparan programas bilingües en los que se utiliza la primera lengua del alumnado y no solamente el inglés en Estados Unidos y en países de África y Asia demuestran claramente que los resultados son superiores a los programas monolingües en inglés (Genesee et al., 2006; Heugh y Skutnabb-Kangas, en prensa). A pesar de esto existe una tendencia importante hacia la utilización del inglés como la única lengua de instrucción para hablantes de distintas lenguas como el español en Estados Unidos o distintas lenguas indígenas en países como India o Etiopía.

4. La competencia plurilingüe

Generalmente se considera que la competencia comunicativa es el objetivo al aprender una lengua tanto en el caso de la primera lengua como en el caso de lenguas adicionales. El concepto de competencia comunicativa fue propuesto originalmente por Hymes (1972) para destacar, a diferencia del concepto de competencia lingüística, la utilización de la lengua en contextos sociales de una manera efectiva. La competencia comunicativa incluye varias dimensiones como la competencia lingüística, sociolingüística (también llamada sociocultural), pragmática (también llamada accional o funcional), discursiva y estratégica (véase, por ejemplo, Celce-Murcia, Dörnyei and Thurrell, 1995).

En el caso de la educación plurilingüe, el adquirir competencia comunicativa implica adquirir competencia lingüística, sociolingüística, pragmática, discursiva y estratégica en varias lenguas. Tradicionalmente la referencia utilizada como objetivo a conseguir ha sido la del hablante nativo totalmente competente. En el caso del plurilingüismo, este objetivo implica que idealmente una persona plurilingüe es la suma de varios hablantes nativos competentes en cada una de las lenguas. El alcanzar un nivel de hablante nativo “ideal” en una segunda lengua o en una lengua adicional es excepcional y por ello es frecuente que exista un sentimiento de fracaso por no haber podido completar de forma adecuada el proceso de aprendizaje de lenguas. Hoy en día esta idea “monolingüe” del hablante plurilingüe está siendo cuestionada. Desde un punto de vista psicolingüístico, Cook (2002) ha planteado que las personas plurilingües (incluyendo a las personas bilingües como variante

del plurilingüismo) tienen un tipo de competencia que no es comparable a la de las personas monolingües porque la adquisición de lenguas ejerce influencia en la totalidad del sistema cognitivo. Se trata de una forma diferente de competencia, que Cook (1992) ha propuesto denominar ‘multicompetencia’ destacando el hecho de que no solamente la primera lengua influye en las demás lenguas sino que la adquisición de lenguas puede tener también una influencia en la primera lengua o lengua materna (Cook, 2003).

El MCER (Instituto Cervantes, 2002: 131) también se refiere a la “competencia plurilingüe y pluricultural” resaltando que no es frecuente conseguir una competencia equilibrada entre las lenguas y que además el perfil de competencias que tienen los hablantes plurilingües es diferente en distintas áreas. Ciertamente, los plurilingües tienen distinta experiencia en las distintas lenguas que utilizan como podemos ver en el siguiente comentario de un estudiante de la Universidad del País Vasco:

La lengua que más utilizo es el euskara, mi primera lengua. Prefiero hablar euskara con mis amigos pero también podría hablar en castellano de temas personales aunque me siento más cómodo en euskara. Me resultaría más difícil hablar de temas personales en inglés. Normalmente leo el periódico en castellano pero me gusta leer novelas en inglés. Suelo escribir algunos trabajos en inglés pero veo la televisión sobre todo en castellano. En internet utilizo castellano para chatear con algunas palabras en euskara y en inglés.

Otra característica de la competencia plurilingüe es su carácter dinámico. Las personas plurilingües presentan una competencia variable en las distintas lenguas dependiendo de sus experiencias a lo largo de la vida. En el siguiente ejemplo, Radmila Popovic (2009: 48), en la narración en la que explica el proceso por el que se ha convertido en plurilingüe, comenta como su competencia en inglés ha mejorado pero al mismo tiempo ha perdido competencia comunicativa en otras lenguas:

As can be seen from this account, my English has definitely improved throughout my adult life, but the knowledge of other languages (Russian, French, Greek) has deteriorated, while German and Italian have shrivelled out of disuse.

La adquisición de lenguas no debe ser considerada como la adquisición de distintas competencias monolingües sino como un proceso diferente, que tiene su propia existencia como diferencias de las competencias monolingües. Tal y como se apunta en el MCER (Instituto Cervantes 2002: 5),

Ya no se contempla como el simple logro del “dominio” de una o dos –o incluso tres lenguas– cada una considerada de forma aislada con el “hablante nativo ideal” como modelo fundamental. Por el contrario el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas

Desde una perspectiva global y plurilingüe se puede considerar que la competencia plurilingüe permite a los hablantes utilizar sus lenguas según las necesidades comunicativas de sus interlocutores incluyendo combinaciones de lenguas y alternancias. Los estudios de adquisición que van más allá de la segunda lengua centrándose en terceras lenguas y lenguas adicionales indican que existe interacción entre las distintas lenguas del repertorio de hablantes plurilingües tanto en lo que se refiere al aprendizaje como al uso de las lenguas (De Angelis, 2007).

Los hablantes plurilingües necesitan desarrollar todas las dimensiones de la competencia comunicativa pero no al mismo nivel para todas las lenguas. Esta competencia plurilingüe incluye las distintas lenguas y sus interacciones. Así, como dice Canagarajah (2007: 933), la competencia comunicativa de los plurilingües constituye ‘un todo’ que es cualitativamente diferente de las partes.

Este enfoque de la competencia plurilingüe tiene importantes implicaciones en la educación plurilingüe y no es compatible con la idea del hablante nativo ideal como referencia de la competencia que se debe alcanzar. En el caso del inglés la referencia del hablante nativo también es muy cuestionada por la creciente utilización de esta lengua como “lingua franca” de comunicación internacional (Seidlhofer, 2007).

5. Tipologías y el modelo “Continua of Multilingual Education”

La educación plurilingüe, que incluye la educación bilingüe, tiene como objetivo la competencia plurilingüe en dos o más lenguas. Es el resultado de la aplicación de una política lingüística que, en nuestro contexto, puede ser a nivel local, autonómico, nacional o europeo. Existen centros escolares en los que el alumnado es bilingüe o plurilingüe porque es originario de otros países y utiliza lenguas distintas de las lenguas del curriculum. La diversidad lingüística del alumnado no implica que la educación sea plurilingüe. La educación plurilingüe es el resultado de la implementación de una política lingüística educativa que se marca unos objetivos y cuenta con planes de intervención. A nivel europeo, la política lingüística educativa promociona el plurilingüismo tanto desde la Unión Europea, que cuenta con 27 estados miembros, como desde el Consejo de Europa, que tiene 47 miembros. Sin embargo, como el poder ejecutivo de la Comisión Europea y del Consejo de Europa son muy limitados, las competencias educativas residen principalmente en los niveles nacionales y autonómicos. La política lingüística educativa de los distintos

estados presenta importantes diferencias respecto a la promoción e implementación del plurilingüismo.

Hay múltiples posibilidades al organizar la enseñanza de lenguas en centros educativos plurilingües. Como hemos visto anteriormente, la educación plurilingüe en Luxemburgo y en las Escuelas Europeas es diferente en cuanto a la organización del currículum. También encontramos diferencias importantes en muchos otros contextos. Por ejemplo, en España existen diferencias importantes respecto al número de lenguas en el currículum y su utilización como lenguas vehiculares en distintos niveles educativos. También existen diferencias en los contextos sociolingüísticos en los que los centros escolares están ubicados.

Existe un gran número de tipologías de educación bilingüe que tienen como objetivo clasificar los distintos tipos de programas en relación al contexto sociolingüístico. Una de las tipologías más conocidas es la de Colin Baker (2006) que distingue entre formas débiles y fuertes de educación bilingüe teniendo en cuenta cuatro indicadores: el tipo de alumno (de lengua mayoritaria o minoritaria), la lengua de instrucción, los objetivos sociales y educativos y los objetivos en resultados lingüísticos. Entre las formas débiles se encuentran los programas de transición en la que la enseñanza bilingüe se limita a unos años para servir de puente hacia la lengua oficial en el caso de alumnado que tiene otra primera lengua. Entre las formas fuertes se encuentran, por ejemplo, los programas de inmersión en los que una segunda lengua es utilizada como la lengua de instrucción para hablantes de la lengua mayoritaria. Esta tipología da una idea de la diversidad de programas de educación bilingüe pero como ocurre al utilizar distintas categorías cerradas no incluye todos los programas de educación bilingüe.

Cuando el programa educativo incluye más de dos lenguas, resulta más difícil realizar una tipología que abarque toda su diversidad. Ytsma (2001) propuso una tipología de educación trilingüe en educación primaria basada en tres indicadores: el contexto sociolingüístico en el que estaba localizado el centro escolar, la distancia lingüística entre las tres lenguas y el diseño del programa en cuanto a la presencia de las lenguas en el currículum. Las principales categorías que distingue esta tipología son las siguientes:

- Contexto sociolingüístico: área monolingüe, área bilingüe y área trilingüe.
- Distancia lingüística: tres lenguas relacionadas, una lengua no relacionada, tres lenguas no relacionadas
- Diseño del programa: simultáneo o consecutivo

Esta tipología también incluye otras variables como la de ser lengua mayoritaria o minoritaria, lengua extranjera y lengua de inmigrantes. En su aplicación Ytsma (2001) distingue 46 posibilidades. A pesar del gran número de categorías

esta tipología no permite realizar distinciones que pueden resultar importantes para clasificar distintos programas plurilingües. Por ejemplo, considera que las tres lenguas más comunes en el sistema educativo del País Vasco (Euskara, castellano e inglés) son “no relacionadas entre sí”. Aunque es cierto que el Euskara es una lengua indoeuropea de origen desconocido, el español es una lengua indoeuropea románica y el inglés es una lengua indoeuropea germánica, puede en algunos casos resultar problemático utilizar la etiqueta de “no relacionadas entre sí”. Por ejemplo, si comparamos la relación entre estas tres lenguas a la relación entre el Euskara, el hindi y el japonés, que incluso utilizan diferentes grafías, podemos observar que la distancia entre lenguas es más relativa que absoluta. Además, también se debe tener en cuenta que aunque dos lenguas tengan un origen totalmente diferente pueden estar en contacto durante muchos siglos y haber recibido influencia entre sí, sobre todo en su léxico y fonética.

Tal como señala Edwards (2007), las tipologías son un instrumento útil para ordenar las distintas posibilidades en categorías nítidas. Sin embargo, también presentan problemas al no poder encasillar de forma satisfactoria la compleja realidad de la educación plurilingüe.

Una alternativa a las tipologías que permite incluir un mayor número de programas plurilingües de forma más flexible es la utilización del modelo “Continua of Multilingual Education” (véase Cenoz, 2009, capítulo 2). Este modelo se basa en la utilización de diversos “continua” entre dos polos que indican posiciones opuestas. El modelo distingue tres áreas: la distancia lingüística, el contexto sociolingüístico y el contexto escolar. En el caso de la distancia lingüística se propone un continuum que va desde “menos distante” a “más distante” (tabla 3). Este continuum nos permite distinguir entre un programa de educación plurilingüe con tres lenguas totalmente diferentes como el euskara, hindi y japonés, otras situaciones intermedias como la de euskara, español e inglés y otras situaciones con lenguas más próximas como podrá ser el holandés, inglés y frisón.

Menos distante ←————→ Más distante

Tabla 3. Continuum de distancia lingüística

En el caso del contexto sociolingüístico se distinguen dos niveles. El nivel “macro” se refiere a la utilización de distintas lenguas en la sociedad y a su vitalidad y prestigio. El nivel “micro” se refiere a la utilización de lenguas en las redes sociales más cercanas del individuo que incluyen la familia, amigos, compañeros de clase o vecinos. En ambos casos el “continuum” tiene como polos opuestos “más plurilingüe” o “menos plurilingüe” (tabla 4).

Menos plurilingüe ←————→ Más plurilingüe

Tabla 4. Continuum de contextos sociolingüísticos

La utilización de más lenguas en cada uno de los dos niveles del contexto sociolingüístico puede analizarse como “más plurilingüe” en comparación con otros contextos en los que se utiliza solamente una lengua.

El “continuum” de “menos plurilingüe” y “más plurilingüe” también se aplica a las variables del contexto escolar. En este contexto se distinguen cuatro categorías que se reflejan en cuatro “continua”:

Continuum de asignatura o área. Se refiere al número de lenguas que se enseñan como asignaturas o áreas del currículum en un programa plurilingüe. Un centro escolar con un currículum con más lenguas se posiciona en el “continuum” como “más plurilingüe” que otro que tiene menos lenguas. Asimismo, al comparar el currículum de distintos centros, un centro será más plurilingüe si dedica más horas que otro a las distintas lenguas.

Continuum de lengua de instrucción. La utilización de más lenguas como lenguas de instrucción posiciona a un centro escolar hacia el polo “más plurilingüe”, mientras que si las distintas lenguas solamente se aprenden como asignaturas o áreas la posición tenderá a ser hacia “menos plurilingüe”. Es importante considerar aquí posiciones en las que se integra el contenido y la lengua como las propuestas de CLIL.

Continuum del profesorado. El conocimiento y utilización de más lenguas por parte del profesorado se tiene en cuenta para situar un centro escolar en este continuum como “más plurilingüe” o “menos plurilingüe”. Además, el haber recibido una formación específica para la educación plurilingüe contribuye a que la posición en este continuum se acerque al polo de “más plurilingüe”. La propia filosofía del centro y del profesorado también puede considerarse más o menos plurilingüe. Si se adopta un enfoque plurilingüe que tiene en cuenta el repertorio lingüístico total del alumnado y no solamente cada lengua por separado y se integran las distintas lenguas relacionándolas entre si, podríamos considerar el centro escolar como más plurilingüe.

Continuum del contexto escolar. La posición en este continuum puede ser más o menos plurilingüe dependiendo de la utilización de distintas lenguas en las prácticas comunicativas del centro escolar fuera del aula. Si las conversaciones informales, las reuniones o la información escrita están en varias lenguas, el centro escolar se situará hacia el polo “más plurilingüe”.

El modelo “Continua de Educación Plurilingüe” es una herramienta que nos permite analizar y comparar el grado de plurilingüismo de distintos tipos de pro-

gramas en los que se tiene como objetivo el aprender varias lenguas. Su aplicación implica la comparación de al menos dos contextos de educación plurilingüe concretos puesto que las posiciones en los continúos son relativas a las distintas situaciones consideradas. La utilización de “continúo” en vez de categorías más cerradas nos proporciona mayor flexibilidad para relativizar el grado de plurilingüismo dependiendo de los programas que entran en la comparación. Las tres áreas del modelo –distancia lingüística, contexto sociolingüístico y contexto escolar– están relacionadas entre sí, y el modelo puede incluir una gran diversidad de programas de educación plurilingüe de distintas partes del mundo (véase Cenoz, 2009).

6. Conclusión

En este capítulo hemos podido observar que los cambios en la sociedad actual tienen un efecto importante en el plurilingüismo en el contexto escolar. Por una parte, la sociedad actual es más plurilingüe y tiene una mayor diversidad cultural y esta nueva realidad ha dado lugar a aulas que son cada vez más heterogéneas en lenguas y culturas como la propia sociedad.

Además, en el contexto español y también en otros estados de la Unión Europea, han adquirido mayor estatus y presencia en el currículum escolar lenguas cooficiales como el catalán, el euskara o el gallego tanto para alumnado con estas lenguas como primera lengua como para alumnado con español como primera lengua. Al desarrollo de programas bilingües se ha unido la necesidad de mejorar el nivel de competencia comunicativa en inglés en un contexto en el que la internacionalización y la movilidad son cada vez más imprescindibles. La combinación de estas situaciones ha dado lugar a programas de educación plurilingüe de distintos tipos teniendo en cuenta, como en el modelo “Continúo de Educación Plurilingüe”, la distancia lingüística entre las lenguas del currículum, el contexto sociolingüístico y el contexto educativo. Estas diferentes fórmulas de educación plurilingüe, que tienen como objetivo el desarrollo de la competencia plurilingüe, deben ser no solamente analizadas y evaluadas sino también compartidas en distintos contextos. Aunque cada programa plurilingüe necesita tener unas características específicas relacionadas con su entorno se podrán compartir y adaptar a diferentes contextos las prácticas educativas que fomentan de forma más satisfactoria la competencia plurilingüe.

En un contexto escolar plurilingüe que cuenta con distintas lenguas en el currículum, el objetivo de alcanzar una competencia “plurilingüe y pluricultural” como plantea el MCER (Instituto Cervantes, 2002), entendido como un tipo de competencia diferente o “multicompetencia” (Cook 2002), tiene importantes implicaciones didácticas. Supone el sustituir la referencia al hablante nativo monolingüe al aprender, enseñar y evaluar cada una de las lenguas por la referencia al hablante plurilingüe que puede comunicar de forma efectiva en varias lenguas

pero no tiene necesariamente un nivel de competencia del hablante nativo ideal. Además, también implica que es necesario realizar un tratamiento integrado de las lenguas en el contexto escolar considerando que existe una relación entre las lenguas y culturas que los hablantes plurilingües conocen y aprenden:

Conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua (...) el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. (Instituto Cervantes, 2002 4)

Referencias bibliográficas

- BAKER, C. (2000). *The Care and Education of Young Bilinguals. An Introduction for Professionals*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BAKER, C. y PRYS JONES, S. (1998). *Encyclopaedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BAKER, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters (4th edition).
- BLACKLEDGE, A. y CREESE, A. (2009). *Multilingualism: a Critical Perspective*. London: Continuum.
- CANAGARAJAH, S. (2007). *Lingua franca English, multilingual communities and language acquisition*. *Modern Language Journal* 91 Supplement 1: 923-939.
- CANDELIER, M. (2008). "Awakening to languages" and educational language policy. En J. CENOS, J. y HORNBERGER, N. eds., *Encyclopedia of Language and Education*. Vol. 6. *Knowledge about Language*. New York: Springer. 219-232.
- CARDER, M. (2007). *Bilingualism in International Schools*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CELCE-MURCIA, M., DORNYEI, Z. y THURRELL, S. (1995). *Communicative competence: A pedagogically motivated framework with content specifications*. *Issues in Applied Linguistics* 6: 5-35.
- CENOS, J. (2008). *Achievements and challenges in bilingual and multilingual education in the Basque Country*. *Aila Review* 21:13-30.
- CENOS, J. (2009). *Towards Multilingual Education: Basque Educational Research in International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- CENOS, J. y TODEVA, E. (2009). *The well and the bucket: the emic and etic perspectives combined*. En E. TODEVA y J. CENOS, eds., *The Multiple Realities of Multilingualism*. Berlin: Mouton de Gruyter. 265-292.

- COOK, V. (1992). Evidence for multi-competence. *Language Learning* 42: 557-591.
- COOK, V. (2002). Background to the L2 user. En V. J. COOK (ed.) *Portraits of the L2 User*, Clevedon, Multilingual Matters: 1-28
- COOK, V. (2003). Introduction: the changing L1 in the L2 user's mind. En V. COOK, ed., *Effects of the Second Language on the First*. Clevedon: Multilingual Matters. 1-18.
- Consejo de Europa. (1992). *Carta Europea de lengua regionales y minoritarias*. Estrasburgo: Consejo de Europa. [Documento disponible en Internet].
- COYLE, D., P. HOOD Y MARSH, D. (2010). *CLIL: Content and Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DE ANGELIS, G. (2007). *Third or Additional Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DE MEJÍA, A.M. (2002). *Power, Prestige and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- ECO, U. (1993). La búsqueda de la lengua perfecta. Edición electrónica de www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad Arcis.
- EDWARDS, J. (2007). Societal multilingualism: reality, recognition and response. En P. AUER y L. WEI, eds., *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin: Mouton de Gruyter. 447-467.
- EDWARDS, J. (2009). *Language Diversity in the Classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- EXTRA, G. y GORTER, D. eds. (2008). *Multilingual Europe: Facts and Policies*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- GARCÍA, O., ed. (2008). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- GENESE, F., K. LINDHOLM-LEARY, W.M. SAUNDERS y CHRISTIAN, D. eds. (2006). *Educating English Language Learners: A Synthesis of Research Evidence*. New York: Cambridge University Press.
- GORTER, D. y VAN DER MEER, C. (2008). Developments in bilingual Frisian-Dutch education in Friesland. *Aila Review* 21: 87-103.
- GORTER, D. y CENOZ, J. (en prensa). Regional minorities, education and language revitalization. En M. MARTIN-JONES, A. BLACKLEDGE y A. CREESE, eds., *Routledge Handbook of Multilingualism*. London: Routledge.
- HARRISON, K.D. (2007). *When Languages Die*. Oxford: Oxford University Press.
- HEUGH, K. y SKUTNABB-KANGAS, T. eds. (en prensa). *Multilingual Education Works: from the Periphery to the Centre*. New Delhi: Orient BlackSwan.
- HYMES, D. (1972). On communicative competence. En J.B. PRIDE y J. HOLMES, eds., *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin. 269-285.
- Instituto Cervantes. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes. [Documento]

- to de Internet disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf. Último acceso: 15.01.2009].
- KIRSCH, C. (2006). Young children learning languages in a multilingual context. *The International Journal of Multilingualism* 3: 258-279.
- KRAUSS, M. (1992). The World's Languages in Crisis. *Language* 68(1): 4-10.
- LASAGABASTER, D. y Y. RUIZ DE ZAROBÉ, eds. (2010) *CLIL in Spain*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- LEWIS, G. (2008). Current challenges in bilingual education in Wales. *Aila Review* 21: 69-86.
- LEWIS, M.P., ed. (2009). *Ethnologue: Languages of the World*. Dallas, Tex.: SIL International. [Documento de Internet disponible en <http://www.ethnologue.com/>. Último acceso 20.01.2009].
- LÜDI, G. y PY, B. (2009). To be or not to be... a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism* 6: 154-167.
- MARSH, D. (2008). Language Awareness and CLIL. En J. CENOZ y N. HORNBERGER, eds., *Encyclopedia of Language and Education*. Vol 6. Knowledge about Language. New York: Springer. 233-246.
- National Literacy Trust. (2006). Literacy and education levels by ethnic groups and populations. [Documento de Internet disponible en <http://www.literacytrust.org.uk/Database/STATS/EALstats.html#20languages>. Último acceso: 17.01.2009].
- POPOVIC, R. (2009). A long adventurous road to (im)perfection. En E. TODEVA y J. CENOZ, eds., *The Multiple Realities of Multilingualism*. Berlin: Mouton de Gruyter. 33-52.
- ROMAINE, S. (2000). Multilingualism. En M. ARONOFF y J. REES-MILLER, eds., *The Handbook of Linguistics*. Oxford: Blackwell. 512-532.
- Schola Europea. (2008). Annual report of the Secretary-General to the Board of Governors of the European schools. [Documento de Internet disponible en <http://www.eursc.eu/index.php?id=134>. Último acceso: 08.01.2009].
- SEIDLHOFER, B. (2007). Common property: English as a lingua franca in Europe. En J. CUMMINS, J. y DAVISON, C. eds., *International Handbook of English Language Teaching*. Part 1. New York: Springer. 137-153.
- Unesco. (2009). Atlas UNESCO de las lenguas en peligro en el mundo. [Documento de Internet disponible en <http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?pg=00139>. Último acceso: 21.01.2009].
- Unión Europea. (2008). Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Bruselas: Unión Europea. [Documento de Internet disponible en http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008_0566_es.pdf. Último acceso: 27.12.2009].



- VILA I MORENO, F.X. (2008). Language-in-education policies in the Catalan language area. *Aila Review* 21: 31-48.
- YTSMÁ, J. (2001). Towards a typology of trilingual primary education. *Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 4: 11-22.



Desmitificar las competencias: hacia una práctica ecológica de la evaluación¹

Simona Pekarek Doehler
Université de Neuchâtel

1. Introducción²

En respuesta a necesidades socioeducativas complejas, las escalas globales de competencias en segunda lengua viven actualmente una proliferación notable, tanto en el plano internacional (véase, por ejemplo, el Portafolio Europeo de Lenguas) como nacional (véanse, por ejemplo, los proyectos de armonización de estándares para la enseñanza, como Harmos, en Suiza). Esta realidad puede sorprender frente a la ausencia –no menos notable– de consenso respecto de las competencias que debería poseer un hablante (¿competencia monologal o dialogal, gramatical o interactiva, oral o escrita?) y, sobre todo, frente a la carencia notoria de criterios precisos que permitan su evaluación. Ello constituye un desafío importante para la investigación en adquisición de segundas lenguas.

Se trata no sólo de identificar criterios operativos que permitan la descripción y la evaluación de las diferentes dimensiones de las competencias de comunicación. Se trata también de interrogar de manera crítica la propia naturaleza de las competencias, incluyendo los postulados teóricos que sostienen su definición y el grado de generalización de los medios de evaluación (escalas, estándares, tests) que se supone las recogen.

La evaluación de las competencias en lengua se halla lejos de ser del ámbito exclusivo de profesores o expertos en materia de “*language testing*”. Por un lado, la evaluación se inscribe en la práctica comunicativa de los actores que, a través de sus intercambios verbales, hacen reconocibles sus competencias y las tratan como objetos de apreciación mutua. Por otro lado, dicha evaluación surge de procedimientos científicos promovidos por los investigadores en los ámbitos de la adquisición, de la didáctica de las lenguas y del análisis de las interacciones socia-

- 1 Texto publicado en: Olga Galatanu (ed. 2009): *Construction du sens dans l'enseignement/acquisition des langues*. Berne: Peter Lang: 19-38.
- 2 En este artículo se prolonga y profundiza una reflexión presentada de manera más breve en Pekarek Doehler (2007): « L'évaluation des compétences: mythes du langage et défis pour la recherche ». In L. Gajo (Ed.): *Langues en contexte et en contact*. Cahiers de l'ILSL no. 23, 2007, Université de Lausanne, 125-136.

les en clase o fuera de ella. Para la investigación, la evaluación representa a la vez la respuesta a pertinencias sociales (es decir, sociopolíticas), educativas y científicas y es la propia garante de la legitimidad científica de la empresa; sus resultados se miden según su posible contribución a la optimización de los dispositivos escolares o a la identificación de estadios de desarrollo (y, por lo tanto, de niveles de competencias). A la inversa, las prácticas y los criterios de evaluación institucionalizados en forma de dispositivos científicos o escolares juegan un papel de *filtro* respecto de las dimensiones de las competencias reconocidas como pertinentes y que merecen ser adquiridos y ser estudiados como ‘capital’ efectivo o simbólico en el mercado escolar o social (cf. ya Bourdieu, 1984). Ello significa además que la investigación suministra bases para la institucionalización de los criterios y de las prácticas selectivas de evaluación. Considerando todos estos aspectos, la evaluación se inscribe en un tejido social e histórico dotado de un sistema complejo de valores y apreciaciones.

De igual manera, la evaluación de competencias compromete de forma crucial la responsabilidad de los investigadores frente a las realidades individuales, institucionales, sociales, incluso sociopolíticas que interrogan. En un artículo destacable, Lüdi subraya las posturas éticas vinculadas a las escalas globales de evaluación para los ámbitos educativo y científico. El autor pone sobre todo de relieve las implicaciones delicadas que resultan de instrumentos de evaluación demasiado globalizadores:

Las escalas del MCER, sobre todo aquellas denominadas ‘globales’, corren el riesgo de contribuir a la reificación de las competencias comunicativas [como objetos tangibles] y enmascarar su naturaleza esencialmente inestable y dinámica. El impacto de este hecho sobre las decisiones y medidas adoptadas es difícil de medir, pero es sin duda notable. (Lüdi/ 2006: 176)

Lüdi formula la pregunta central de saber en qué medida corresponden las competencias así descritas a las necesidades de los ciudadanos, actores sociales, en la vida cotidiana, y sobre todo profesional (Lüdi, 2006: p.177). En la presente contribución, deseo abordar la problemática desde otro ángulo, sometiendo a un examen crítico una serie de *a priori* (los llamaré «mitos») que recorren las concepciones corrientes de la competencia en lengua y del hablante que la posee, y que tienen un impacto decisivo en las prácticas y los criterios de evaluación. Se tratará de indagar si estas concepciones son compatibles con una realidad radicalmente plural y plurilingüe, socioculturalmente anclada, y praxeológica del lenguaje.

A partir de una posición interaccionista en materia de adquisición y de una visión praxeológica del lenguaje (para discusiones recientes, véanse Firth y Wagner, 2007 y Pekarek Doehler, 2006b), propondré la deconstrucción del mito cuádruple

que domina numerosos trabajos sobre la adquisición –sobre todo de orientación cognitivista– y que tiene un impacto decisivo sobre la manera cómo son aprehendidas las competencias del aprendiz:

- el mito del hablante nativo como punto de referencia para ‘medir’ las competencias;
- el mito del hablante monolingüe;
- el mito del ‘*lonely speaker*’, o sea, del hablante aislado, responsable único de su propia producción;
- el mito de la disponibilidad universal de las competencias que, una vez adquiridas, serían transportables de un contexto a otro.

A partir de la consideración de cada una de estas facetas (sección 3), mi objetivo es presentar argumentos empíricos y teóricos para dar cuerpo, en un proceso de desmitificación, a concepciones alternativas. Este recorrido no se hará sin reconocer el hecho de que la naturaleza (inter)accional y contextualizada del lenguaje –y por lo tanto de las competencias en lengua– representa un desafío central para toda tentativa de evaluación y, sobre todo, de estandarización de los niveles de competencias.

En la discusión (sección 4), se pondrá de relieve la necesidad de recalibrar las prácticas de evaluación en relación con: a) las actividades comunicativas de los hablantes/aprendices y b) las realidades y las necesidades comunicativas que atraviesan las comunidades de práctica en las cuales participan, y se propondrán algunas pistas para una práctica ‘ecológica’ de la evaluación.

Pero deseo empezar dando la palabra a los propios hablantes. El análisis de un extracto empírico servirá de punto de partida para subrayar el hecho de que la evaluación, sea científica o no, constituye una práctica situada de valoración y de selección sociales (sección 2).

2. La evaluación de las competencias: una práctica social situada y selectiva

2.1. La evaluación de las competencias desde un punto de vista émico: una práctica de los hablantes

Empezamos pues por el punto de vista de los actores. El extracto (1) ilustra que la evaluación de las competencias en lengua surge de las prácticas mismas de los actores, que movilizan todo un tejido de valores y de valoraciones no sólo lingüísticos, sino también interpersonales, sociales y culturales. El extracto proviene de una interacción entre John, anglófono habitante de una región germanófona; Sandra, trilingüe –alemán, francés e inglés–, y Paul, francófono que habla y comprende

algo el alemán y el inglés. John, que vive con Sandra, está contando a Paul su salida de los Estados Unidos:

Ex. 1: The pickup truck – A³

- 1 J j'ai une chambre (.) eh en
((mirando a P))
- 2 Washington. (.)
- 3 P mhm
- 4 J °encore° (.) ehm pas une: eh workst- workst-
((volviéndose hacia S))
- 5 werkstatt ehm (.) [(un) menuisier
((volviéndose hacia P))
- 6 S [pas d'atelier °pas vraiment un atelier°
- 7 J pas une atelier °oui° (.) une chambre un bureau (.)
volviéndose hacia S))
- 8 P °mhm°
- 9 J et
- 10 S un mini bureau he((riendo))
- 11 J et une pickup truck.
- 12 S and a pickup truck ((ríe)) [oui
- 13 J [c'est tout.
- 14 P ehm (.) un camion quoi (.) eh [une camionnette=
- 15 J [camion
- 16 P [=oui oui
- 17 J [camion
- 18 S [je pense] que là il faut vraiment dire pickup
- 19 truck [eh:=
- 20 J [°c'est une°
- 21 S =parce que ((riendo))=
- 22 P mhm
- 23 S [=camion ça fait différent.
- 24 P [(oui c'est vrai) oui oui ça fait x [camionnettes
- 25 J [c'est c-
- 26 P des films américains quoi
- 27 J donc un peu plus grand (.) [qu'ici
((hacia P)) ((gestos indicando amplitud))
- 28 P [ouais non je vois
- 29 c'est grand hein

3 Códigos de transcripción:

[solapamiento	=	encadenamiento inmediato
(.) micro-pausa	(3.2)	pausa en segundos
non acentuación	eu:h	alargamiento
ma- interrupción	?	entonación ascendente
. entonación descendente	° non °	menos fuerte
() no identificable	(())	gesto, mirada

A lo largo de esta interacción, la competencia constituye un objeto de evaluación para los actores: se define y redefine en el transcurso de la interacción, y con ella se (re)definen las experticias mutuas. Ello se observa en las líneas 4-6, que muestran una hetero-reparación autoiniciada, en una secuencia que ha sido estudiada en la investigación interactivista con el término de «secuencia potencial de adquisición» (de Pietro, Matthey, Py, 1989). Lo que nos interesa aquí es la continuación de la interacción a partir de la línea 11.

En la línea 11, John completa su lista de lo que le queda en Washington, añadiendo un 'pickup truck'. El término inglés se inserta en un enunciado en francés sin hesitación (contrariamente al que ocurre en 4/5). Dicho término no se presenta como una solicitud, sino que remite a una realidad específica, americana, en este caso. Esta interpretación, sin embargo, no es única. Los participantes analizan de maneras diferentes, incluso divergentes, el recurso al inglés. Así, manifiestan evaluaciones diferentes –y diferenciadas– de las competencias de John y de su estatus de hablante experto o novato:

- Sandra trata a John como un hablante competente, de lo cual es testimonio su movimiento confirmativo en la línea 12, seguido de su risa. Paul, en cambio, formula una hetero-corrección hetero-iniciada (línea 14), tratando así a John como a un hablante no competente. El hecho de que su encadenamiento aparezca tardíamente puede ser interpretado como sintomático de su no alineamiento con Sandra.
- Luego John retoma el término 'camion' (líneas 15 y 17), ratifica así la propuesta de Paul, posicionándose como no-experto, es decir, como aprendiz. Sandra, en cambio, rehúsa explícitamente 'camion' a favor de 'pickup truck' (líneas 18-23); con ello restablece la legitimidad de la elección lingüística de John y su estatus de hablante competente. Dos orientaciones sensiblemente diferentes respecto de la forma lingüística utilizada se acompañan pues de dos categorizaciones diferentes del hablante.
- Seguidamente, Paul se alinea completamente con Sandra, revisando su interpretación (líneas 24/26/28-29). Al aceptar el término 'pickup truck', Paul reconsidera a John como hablante competente y se reconsidera él mismo como participante informado sobre la cultura americana. En cuanto a John, se alinea él también a este movimiento afirmando que los pickup trucks son más grandes que las camionetas que se conocen «aquí» (línea 27).

A través del encadenamiento secuencial de estas acciones, tanto el carácter 'apropiado' de las elecciones lingüísticas como las experticias lingüísticas y culturales de los participantes se reestructuran progresivamente. El tratamiento interactivo de un objeto lingüístico representa aquí el terreno sobre el cual se configuran

tres dimensiones constitutivas del intercambio: (i) la definición de las competencias de los interlocutores, (ii) la categorización de los propios participantes como comunicantes competentes o no lingüística y culturalmente⁴, y (iii) la definición de la situación como una conversación, al menos parcialmente, bilingüe.

De este análisis se desprenden diversas consecuencias:

- (1) El análisis atrae nuestra atención de manera central, y en una perspectiva émica, sobre el hecho de que la manifestación de las competencias lingüísticas y su evaluación se hallan indisolublemente vinculadas a maneras de valoración social y cultural históricamente elaboradas en el seno de las más diversas comunidades de práctica. Por una parte, se podría decir que a través del despliegue y el tratamiento *in situ* de las competencias por parte de los interlocutores, se observa a los actores «doing being a non native» (Schegloff, 2000) –hacer el papel de no-nativo–, pero también hacer el papel de bilingüe, de experto cultural o de principiante, etc. Por otro lado, se observa que la evaluación tiene un efecto legitimador justamente respecto de cada una de sus dimensiones: se efectúa una *valoración selectiva* no sólo de las competencias lingüísticas, sino también de diferentes facetas de la identidad de los interlocutores, de sus pertenencias y experticias socioculturales y de sus relaciones interpersonales.
- (2) Las modalidades de interacción en el extracto citado son incluso sintomáticas de *la naturaleza situada de las competencias* (Pekarek Doehler, 2005 y 2006b), cuyo ejercicio se articula aquí con la interpretación *hic et nunc* que los hablantes hacen de las restricciones lingüísticas, culturales e interpersonales que rigen la situación de interacción, restricciones que se despliegan y se (re)definen interactivamente en un movimiento momento-por-momento para finalidades prácticas específicas (cf. pt. 3.3 y 3.4 infra).
- (3) El extracto evidencia *la realidad plurilingüe de las prácticas y de las competencias en lengua*. En él se movilizan dos prácticas plurilingües diferentes (líneas 5 y 11). El recurso a otra lengua (el alemán en la línea 5 y el inglés en la línea 11) se presenta ciertamente dos veces como recurso comunicativo; pero, en la línea 5, se trata de un recurso presentado y tratado como dependiente de un hablante-aprendiz para la resolución de un problema de producción, reflejo de una competencia incompleta; en la línea 11, en cambio, el uso del inglés se moviliza y se trata como un recurso de un hablante-bilingüe, que ilustra una

4 El extracto muestra además que esta categorización se realiza tanto mediante la actividad verbal como mediante la actividad no verbal: al principio de la secuencia, John desvía su mirada de Paul hacia Sandra cuando se trata de solicitar una forma (línea 5) y de ratificarla (línea 7). Se orienta así hacia Sandra como ‘experta’ e ‘instructora potencial’ y se posiciona frente a ella como ‘demandante de ayuda’, es decir, como aprendiz potencial’.

estrategia de comunicación bilingüe en forma de alternancia de código. Estas propiedades hacen reflexionar profundamente sobre el modelo de referencia cuando se trata de evaluar competencias, al poner en cuestión, como en el caso observado, el modelo de hablante nativo monolingüe (véase 3.1 y 3.2).

2.2. Evaluación de competencias e institucionalización del 'saber legítimo'

Los retos sociales vinculados a la evaluación se perfilan claramente en la circulación y en la apreciación públicas de la noción de competencia. Lejos de limitarse a ser un simple indicador de habilidades individuales o de grupo, la competencia constituye un instrumento de selección y de legitimación social; de ahí la dimensión eminentemente social y política ligada a su evaluación, en tanto práctica educativa, profesional, científica (cf. McNamara, 2000; Shohamy, 2001).

La inscripción de las competencias en el tejido social e histórico ha sido objeto de atención de la sociología crítica de Pierre Bourdieu, a través de la noción de «mercado lingüístico». Bourdieu (1984, entre otras publicaciones) subraya la imbricación de la competencia en lengua en un sistema de valores y de apreciaciones sociales, que se materializan en la interacción compleja entre configuraciones *in situ*, localmente cumplidas por las prácticas de los actores, y su formato sociohistórico, elaborado a través del tiempo (cf. Pekarek Doehler, 2006b). Según Bourdieu, el despliegue de la competencia depende de la interpretación que el sujeto hace de la situación de discurso en la cual actúa y, sobre todo, de la anticipación que hace de los precios que recibirán sus 'productos' en el mercado (*op. cit.* pág. 98). De ello se desprenden dos consecuencias que tienen implicaciones críticas sobre las prácticas de evaluación: (i) la competencia es variable, sensible a las interpretaciones situadas de los actores⁵: no puede, pues, ser atribuida para siempre, sino que

5 En lingüística, esta idea se puso de relieve ya en los trabajos clásicos de Labov en sociolingüística variacionista, y más tarde de Gumperz, Hymes, y de otros en sociolingüística interaccionista: la definición de la situación, tal como se configura interactivamente, determinará crucialmente la manera cómo utilizamos el lenguaje y, por lo tanto, cómo movilizamos nuestras competencias. Labov, por ejemplo, atrae nuestra atención no sólo sobre el hecho de que el lenguaje varía a través de los grupos sociales, sino también a través de situaciones de interacción concretas; el autor presenta un buen ejemplo en su artículo «The Logic of nonstandard English» (Labov, 1969), en el cual demuestra cómo puede ser engañoso evaluar la competencia de niños negros de los 'guetos' de New York como deficiente, si no se tiene en cuenta la situación de discurso concreta en la cual esta competencia se despliega: León, de 8 años de edad, cambia radicalmente su producción verbal cuando se modifican varios parámetros de la situación de entrevista de investigación: el entrevistador continúa siendo el mismo, pero su tono se hace informal, se sienta en el suelo en lugar de posicionarse alrededor de una mesa, otro chico se reúne con el entrevistador y León se pone a comer patatas fritas... Esta transformación de un intercambio formal en un intercambio más espontáneo se acompaña de un aumento de la cantidad y de la calidad de la producción verbal de León.

depende, al menos en parte, de las circunstancias locales de su movilización; (ii) estas interpretaciones son, a su vez, el resultado de la interacción entre las prácticas situadas y su valoración social (los puntos (i) y (ii) se hallan indisolublemente vinculados en Bourdieu a través de la noción de «habitus»).

El efecto selectivo de la evaluación de competencias se hace palpable tanto en el ámbito educativo como en el de la investigación sobre adquisición de lenguas. Por lo que respecta a la investigación, cabe citar la definición de la «variedad de base», altamente interesante desde un punto de vista científico, pero selectiva respecto del conjunto de elementos que sería posible identificar (y que merecerían ser estudiados) en un nivel básico de desarrollo de la competencia de comunicación. En cuanto al ámbito educativo, cabe mencionar las escalas de evaluación y los estándares de referencia de valor internacional, tales como el Portafolio Europeo de Lenguas, los cuales, al filtrar diferentes dimensiones de las competencias en lengua (las capacidades lingüísticas, pragmáticas, interactivas; la oralidad, la escritura; el discurso formal, el discurso espontáneo), contribuyen a definir *el* hablante válido, porque está dotado de una competencia legítima. Lo que se halla visiblemente en juego aquí es la propia definición del saber legítimo y de su institucionalización social.

Mientras estos efectos selectivos sean inevitables, las bases sobre las cuales se fundan merecen ser interrogadas. De ahí la pertinencia –y diría la necesidad– de la investigación de someter a un examen crítico las concepciones sobre el lenguaje, la cognición y sobre el hablante/aprendiz que fundamentan la definición de competencia, es decir, las prácticas y los criterios de su evaluación.

3. Los mitos alrededor del hablante y de sus competencias: tentativa de deconstrucción desde un horizonte interactivista

La reflexión crítica sobre las competencias y su evaluación puede ser examinada a la luz de desarrollos recientes en el seno de la investigación sobre la adquisición de orientación interactivista y sociocultural, que desestabilizan ciertas concepciones clásicas sobre el aprendiz, sobre el aprendizaje, sobre el propio objeto de la adquisición, es decir, la competencia. Los trabajos procedentes de la teoría sociocultural (por ejemplo, Lantolf, 2000) y del análisis conversacional (véase el n° especial de *Modern Language Journal*, 2004, volumen 88/4) subrayan que el lenguaje es un fenómeno eminentemente social, y que el aprendizaje del lenguaje está anclado en la actividad práctica, contextualizada del aprendiz (véase Firth y Wagner, 2007 y Pekarek Doehler, 2006, para presentaciones sobre la temática). Estos trabajos se posicionan claramente en las antípodas del *mainstream* cognitivista en la investigación sobre la adquisición de lenguas, que tiende a considerar la adquisición como algo puramente cognitivo relacionado con el desarrollo del aprendiz y como respuesta al entorno lingüístico en el cual se halla. Las perspectivas interactivista y sociocultural ofrecen también las bases conceptuales y empíricas que permiten

deconstruir una serie de *apriorismos* (o mitos) que sostienen numerosos trabajos sobre la adquisición y que sirven de puntos de referencia para la identificación y la evaluación de las competencias del aprendiz: el mito del hablante nativo; el mito del hablante monolingüe; el mito del hablante monolingüe, aislado de los otros (el *lonely speaker*); el mito de la disponibilidad universal de las competencias una vez adquiridas. Abordando cada uno de estos mitos, consideraré concepciones alternativas a partir de observaciones teóricas y empíricas, sin dejar de insistir en que la naturaleza (inter)activista y contextualizada del lenguaje y de las competencias en lengua representa un desafío central para toda tentativa de evaluación, y sobre todo de estandarización, de los niveles de competencias.

3.1. El mito del hablante nativo frente a la pluralidad de prácticas comunicativas

La noción de hablante nativo sirve típicamente –de manera implícita o explícita– de estándar de referencia cuando se trata de evaluar las competencias en lengua segunda: estándar idealizado, pero raramente alcanzado, respecto del cual se autoevalúan los aprendices, respecto del cual se orientan las escalas de evaluación, respecto del cual se articulan las apreciaciones científicas de las competencias en lengua. Pese al reconocimiento de la diversidad de prácticas comunicativas individuales y comunitarias y pese a la diversidad reconocida de perfiles de aprendices, numerosas facetas de esta idea continúan dominando en lingüística aplicada (véanse las discusiones críticas de Davis, 2003 y McNamara, 2003). La bipolarización hablante nativo - hablante no nativo (HN-HNN), tan frecuentemente evocada, es sintomática de ello. Uno de los grandes impactos que el mito del hablante nativo ha tenido en las diferentes corrientes de la lingüística aplicada se traduce en una imagen bastante monolítica de la competencia y una visión monolingüe de ella. En la investigación sobre la adquisición de las lenguas segundas, la gran discusión científica actual sobre el factor edad en la adquisición –para simplificar: ¿qué edad de inicio del aprendizaje permite alcanzar un dominio equivalente al de un nativo?– es un buen ejemplo de ello.

La pertinencia de la noción de hablante nativo puede ser replanteada desde varias dimensiones, que se orientan en la dirección del análisis del extracto (1):

Por una parte, los estatus de nativo y de no-nativo, así como los de experto y de aprendiz, no son forzosamente características a priori pertinentes para definir las prácticas lingüísticas en una situación de comunicación llamada exolingüe. La bipolaridad HN y HNN reposa, en efecto, sobre categorías eminentemente éticas. En la óptica de las actividades y de las orientaciones encarnadas por los propios actores –y, por lo tanto, desde un punto de vista émico–, el nativo, a menudo, no se posiciona como experto y el no-nativo no se comporta forzosamente como aprendiz.

Por otro lado, el hablante nativo a menudo no es el participante de referencia en las prácticas comunicativas: estas prácticas movilizan frecuentemente una *lingua franca* o incluso repertorios plurales (véase 3.2 infra) que dan lugar al habla bilingüe o multilingüe en contextos comunicativos altamente eficaces.

Finalmente, el hablante nativo –como el no-nativo– dispone de competencias diversificadas, propias de cada ámbito de uso, variables en función de las situaciones sociales y forjadas a partir de la adaptación continua de los recursos comunicativos a las circunstancias locales.

Estas consideraciones ponen de relieve la heterogeneidad de perfiles de los hablantes y de sus prácticas e itinerarios lingüísticos. También crean problemas para definir un estándar de referencia generalizable para medir competencias en lengua.

3.2. El mito del hablante monolingüe y el desafío del plurilingüismo

Ya lo hemos dicho: el mito del hablante nativo vehicula una imagen unitaria, bastante monolítica, pero también monolingüe, de la competencia. Tanto en el ámbito educativo como en la investigación sobre adquisición de lenguas, la noción de competencia queda en gran manera vinculada a una ideología monolingüe, sin duda heredera de los modelos tradicionales del saber lingüístico, basados en un hablante monolingüe idealizado. Los dispositivos y debates relativos a la adquisición de las segundas lenguas traducen como mucho una concepción aditiva del plurilingüismo (cf. Lüdi, 2006,) a partir de la cual se miden de manera separada las competencias en lengua 1, 2, 3, etcétera. Como objetivo de adquisición o de enseñanza, se describe cada una de las competencias por separado y ello a menudo en función de su acercamiento progresivo al dominio (idealizado) de una L1 por un locutor (ideal) nativo. En cuanto objeto de evaluación, la competencia se enjuicia en función del dominio asumido de este mismo sujeto monolingüe. Cuando, en la investigación, la competencia es aprehendida en términos de un estadio a que llega el aprendiz, se concibe como un sistema monolingüe –ciertamente intermedio– pero que está en el camino hacia el desarrollo de una competencia «nativa», también monolingüe.

En la óptica de los desarrollos sociales y científicos recientes, esta concepción plantea un triple problema.

Por una parte, está desfasada respecto de la realidad comunicativa del aprendiz para quien la L1 puede movilizarse en forma de *code-switching*, en el marco de una verdadera estrategia de comunicación bilingüe (véase el ejemplo 1 supra; cf. Lüdi, 2004; Py, 1997), y no se limita pues a un papel funcional en la resolución de problemas de comunicación.

Por otro lado, la noción monolingüe de la competencia es incompatible con los objetivos educativos definidos en el marco del Consejo de Europa: la enseñanza de las lenguas segundas y extranjeras no apunta al dominio perfecto de una o de dos lenguas, sino a la adquisición de repertorios plurales que serían operativos en

situaciones de comunicación concretas en el seno de nuestras sociedades multilingües (cf. Coste, 2002; Coste, Moore y Zarate, 1997; Lüdi, 1998, 2006; Py, 1997).

Finalmente, las investigaciones recientes muestran que la noción unilingüe de la competencia es incompatible con la realidad psicológica de la persona que domina varias lenguas: el bilingüe no es dos monolingües en una persona, sino alguien que dispone de una competencia lingüística original, que integra de manera compleja y creativa los sistemas provenientes de dos (o varias) lenguas (véase, por ejemplo, Grosjean, 2001; véase igualmente Cook, 1991).

Una manera alternativa de considerar al aprendiz de una L2 consiste en concebirlo como un bilingüe en proceso, y quizás simplemente un bilingüe (en la medida en que el bilingüismo se entienda como la utilización regular de dos o varias lenguas). Esta concepción abre la posibilidad de concebir los hablantes de una L2 como «*successful multicompetent speakers, not failed native speakers*» (Cook, 1991: 112). Ello plantea de manera más radical la cuestión de saber si la competencia del aprendiz avanzado no debería medirse en función de un hablante bilingüe y no de un nativo monolingüe (*ibid.*). Esta concepción impone sobre todo la necesidad de dar cuenta, en las prácticas evaluadoras, de los recursos multilingües movilizados por los aprendices. Éstos no son *a priori* interpretables como signos de lagunas en el repertorio verbal, sino que reflejan una competencia comunicativa que se formatea a partir de y en respuesta a la naturaleza multilingüe de los intercambios verbales y de las necesidades comunicativas. Ciertamente, este punto de vista desestabiliza la propia idea de la enseñanza y de la adquisición de una lengua segunda. Además, incita también a una revisión de definiciones demasiado monoglósicas de las competencias y de las prácticas comunicativas.

3.3. El mito del 'lonely speaker' y la realidad comunicativa coconstruida

Si las concepciones monoglósicas en materia de adquisición y de competencia son herencia de modelos tradicionales del saber lingüístico basados en un monolingüe idealizado, el mito del 'lonely speaker' no está menos arraigado en el pensamiento lingüístico, pensamiento eminentemente basado en el monólogo. Sin embargo, no es el monólogo sino el intercambio comunicativo lo que representa el *locus* natural del lenguaje, tanto en el aspecto filogenético como ontogenético. En el intercambio comunicativo, las competencias se inscriben en la interlocución, la producción de un hablante se articula a la de otro al hilo de la organización secuencial de las actividades mutuas a través de la alternancia de turnos de habla. Mientras que los trabajos interactivistas han documentado ampliamente las diferentes facetas de esta articulación (para las lenguas segundas véase Arditty, 2004; Krafft & Dausendschön-Gay, 2001, y los trabajos reunidos en el *Modern Language Journal*, 2004: 88/4), un modelo de referencia dialogal del lenguaje queda todavía por desarrollar. Desde esta

perspectiva, se comprende mejor por qué las concepciones corrientes de la competencia continúan vinculadas a una visión monológica del lenguaje y de su dominio, centrada sobre la producción del sujeto hablante, cuyo interlocutor continúa siendo virtual, incluso ausente (para críticas en este sentido, véase de Pietro, 2002; Vasseur, 2002; Pekarek Doehler, 2005, 2006a). Entonces, las lagunas en el saber científico repercuten directamente en las prácticas evaluadoras: las competencias de interacción quedan al margen de los procedimientos de evaluación; los criterios de evaluación están fuertemente centrados en lo que el aprendiz sabe hacer; es decir, sabe hacer solo (aunque frente a los otros), independientemente de las condiciones interpersonales, materiales e interactivas de la situación de evaluación. Ello pone claramente de relieve la institucionalización de prácticas evaluadoras selectivas que surgen de una reificación de la propia noción de competencia.

En el reconocimiento de la dimensión interactiva reside quizás actualmente el mayor desafío para la práctica de evaluación de las competencias comunicativas de los aprendices de una lengua: lo que es pertinente para la implicación y el éxito en el intercambio comunicativo no es tanto lo que el aprendiz sabe hacer solo (puesto que, en realidad, no lo hace solo), o lo que sabe hacer *frente* a los otros; lo que es pertinente es, por el contrario, lo que el aprendiz consigue hacer con los otros, en la interlocución y en los contextos comunicativos más diversos. La elaboración de medios operacionales de evaluación que responden a estas propiedades de los intercambios comunicativos aparece como una condición *sine qua non* para dar cuenta de las competencias comunicativas de las personas.

3.4. El mito de la cognición individual y de la competencia universalmente disponible

El mito del hablante solo y aislado surge en el fondo de una visión específica de la cognición: una cognición encerrada en el cerebro del individuo, aislada respecto de las prácticas sociales del sujeto y respecto de sus dimensiones de acción y socioculturales. Sin embargo, esta visión ha sido ya cuestionada, desde Vygotsky (1985 [1934]), por un número creciente de trabajos de inspiración sociocultural y conversacional que postulan que las capacidades de pensamiento y de acción se despliegan y se (re)configuran en el transcurso de actividades prácticas y en los procesos interpretativos situados de las personas (para las L2, véase Firth & Wagner, 1997; Lantolf, 2000; Mondada y Pekarek Doehler, 2004).

Estas ideas unen fuertemente los enfoques que operan con la noción de cognición situada o distribuida. Así ya se ha demostrado que los factores sociointeractivos y socioculturales juegan un papel importante en cuanto a la manera cómo el actor participa en las situaciones, en cuanto a las estrategias de resolución de problemas que afronta y en cuanto a su desarrollo cognitivo (véase sobre todo Cole, 1995; Lave, 1988; Wertsch, 1991). Sus procesos cognitivos dependen de la

interpretación que el actor hace de las restricciones cognitivas de la actividad o de la tarea, de la significación social de ésta, de las expectativas de los interlocutores, de las convenciones comunicativas y de las estructuras de interacción.

Tal concepción es a todas luces incompatible con una visión que considera la competencia como depositada en el cerebro de un individuo esencialmente asocial, para quien dicha competencia estaría universalmente disponible, independientemente de las situaciones prácticas. Esta concepción pone de manifiesto, por el contrario, la naturaleza colectiva, situada, de la competencia y su carácter articulado con los contextos en que se moviliza (véase Mondada, 2006; Pekarek Doehler, 2005 y 2006a). Las competencias aparecen, en esta óptica, como altamente sensibles a los contextos de su despliegue, inscribiéndose tanto en el *hic et nunc* del desarrollo secuencial de las actividades como en su formateo sociohistórico, que se materializa a través de rutinas conversacionales y formatos interactivos recurrentes.

Este reconocimiento de la naturaleza situada de las competencias tiene implicaciones fundamentales en la manera de comprender y de evaluar la producción del aprendiz. Ésta no es un simple reflejo de competencias lingüísticas interiorizadas para siempre y que se trataría sólo de movilizar; es el producto complejo de la interpretación que el aprendiz realiza de la situación, de las actividades de las otras personas, de su valoración interactiva en cuanto que interlocutores competentes y de las tareas discursivas que impone la articulación de sus propias actividades con las de los demás (cf. Pekarek Doehler, 2005, 2006a).

Esta heterogeneidad inscrita en el lenguaje y la naturaleza eminentemente dinámica y contextual de las competencias relativiza la posibilidad de la propia transferencia de las competencias de una situación a otra, de un contexto social a otro, o de un tipo de práctica discursiva a otra. Las competencias representan pues un desafío crucial para toda tentativa de generalización a partir de una competencia evaluada y para toda tentativa de estandarización y de establecimiento de escalas de referencia⁶.

4. Hacia una práctica 'ecológica' de evaluación

Las reflexiones y los análisis precedentes reposan en una preocupación por trasladar la noción de competencia al terreno empírico en que se ejercita y en que nace: la práctica comunicativa. La naturaleza del lenguaje en el seno de esta práctica nos ha servido de punto de referencia para medir los mitos y las realidades que rodean la noción de competencia y que configura las prácticas de su evaluación: la dimensión

6 La validez de un test reside justamente en el hecho de que la actuación particular (en el mismo test) revela un potencial para una actuación ulterior; se trata pues de la prueba de una capacidad subyacente que es transferible a otras situaciones y, por lo tanto, generalizable (cf. McNamara, 2000). Paradójicamente, el test debe ser considerado como dotado de un grado de neutralidad contextual y de universalidad, que contrastan con la contextualización de toda práctica lingüística y de toda competencia.

plural (es decir, plurilingüe) del lenguaje, su inscripción en la interlocución, su anclaje a la vez local –en el *hic et nunc* de las (inter)acciones verbales– y sociocultural –en prácticas comunicativas sedimentadas a través del tiempo–. El verdadero desafío que la problemática aquí abordada plantea a la investigación para la lingüística de la adquisición y para la didáctica de las lenguas no se limita a un ejercicio de desmitificación; el verdadero desafío reside en la formulación y la implementación de las consecuencias que pueden resultar de esta deconstrucción para las prácticas científicas y educativas de evaluación.

Ya lo hemos dicho: a través de estas prácticas se materializa un efecto de institucionalización selectiva del saber legítimo, de la competencia valorada. Las prácticas evaluadoras, las escalas de evaluación y los estándares de referencia contribuyen a definir lo que es central o periférico en materia de competencias en lengua (las dimensiones lingüísticas, pragmáticas, interactivas...), lo que se valora y lo que no (la oralidad, la escritura, el discurso formal, el discurso espontáneo...); contribuyen por esto mismo a definir *quién* está dotado de una competencia legítima o no. Las normas, las medidas, los estándares y las escalas de referencia filtran así las (dimensiones de) competencias y (des)valorizan a los sujetos que disponen (o no) de ellas. Estas normas se formatean (en parte) como respuesta a categorías de observación y de descripción identificadas por la investigación. Se reconocen las repercusiones, en los planos educativos y sociopolíticos, de las lagunas del saber científico. La ínfima exploración de las dimensiones propiamente interactivas de las prácticas y de las capacidades lingüísticas en los debates educativos y didácticos actuales es sintomática de todo ello: la dimensión interactiva se trata de forma generalizada, traducéndose a menudo por la etiqueta muy amplia de comunicación cara a cara, mientras que otros tipos de práctica lingüística reciben tratamientos mucho más diferenciados.

¿Qué prácticas de evaluación se pueden pues considerar frente a la complejidad del proceso evaluativo, frente a la heterogeneidad de las prácticas lingüísticas, frente a la naturaleza dinámica de las competencias en lengua y frente a la sensibilidad de las bazas sociopolíticas que están relacionadas con todo ello? La cuestión no es saber lo que constituye la ‘buena’ competencia (y quién es, por lo tanto, un ‘buen’ hablante), y todavía menos lo que constituye el ‘buen’ dispositivo de evaluación. Por una parte, se trata de interrogar de manera crítica la propia noción de competencia; por otra parte, de reflexionar sobre prácticas ‘ecológicamente sensibles’ de evaluación y de estandarización. Claire Kramsch ha forjado recientemente la idea de un enfoque ‘ecológico’ del aprendizaje de las lenguas que reconoce el carácter interactivo, contextual y a veces no lineal de la utilización del lenguaje y de su adquisición (Kramsch, 2002). De manera paralela, *una práctica ‘ecológica’ de evaluación* debería contemplar la naturaleza constitutivamente social del lenguaje: la competencia (y con ella la diferencia entre individuos y grupos) no se define por el dominio de un código (monolingüe, bilingüe, plurilingüe o dependiente

simplemente del hablante nativo), sino que está vinculada a la calidad y a la variedad de las prácticas realizadas en una variedad de contextos comunicativos –y ello en el seno de las prácticas comunitarias (y de las comunidades de práctica: Lave y Wenger, 1991) pertinentes para los actores.

Desde esta óptica, dos planteamientos merecen profundización. Por una parte, se trata de considerar la acción lingüística como el eje central alrededor del cual se organiza la evaluación; el lenguaje en acción es justamente un lenguaje altamente contextualizado, utilizado para toda finalidad práctica, en ámbitos de acción específicos, localmente consumados y socioculturalmente elaborados. El Marco Europeo Común de Referencia abrió sin duda esta vía. Aun así, no es posible limitarse, en este contexto, a definiciones globalizadoras de actividades del tipo ‘conversar’. Es necesario describir acciones más específicas, recurrentes, es decir, la descripción de *microcosmos de acción* (Fasel, Pekarek Doehler y Pochon-Berger 2009) –como iniciar una narración, terminar una conversación, introducir desacuerdos, etc.– que permiten demostrar la forma en que los actores gestionan de manera ‘metódica’ la actividad discursiva, movilizando recursos comunicativos (lingüísticos, discursivos, interactivos) adaptados a la acción. Basar la evaluación en tales series de microcosmos de acción constituiría sin duda, aquí de nuevo, un procedimiento selectivo. Pero implicaría varias ventajas: (a) daría cuenta de la inscripción del lenguaje en contextos de acción específicos, recurrentes, ordenados (es decir, estructurados y administrados de manera ‘metódica’); (b) permitiría la identificación de observables y de criterios de evaluación concretos y operativos; (c) haría posible la comparación intra e interindividual de las maneras de cumplir estas actividades comunicativas. En el estado actual de la investigación, las bases para tales procedimientos no están todavía disponibles y los trabajos que se comprometen a elaborarlos son todavía muy escasos. El estudio longitudinal de Hellermann (2008) sobre la adquisición de una L2 en contexto escolar presenta un caso prometedor: sirviéndose de los medios del análisis conversacional, el autor demuestra la potencialidad de centrar la observación de las competencias en un microcosmos de acción, en este caso, las aperturas de secuencias narrativas, identificando una serie de evidencias que permiten describir dicha capacidad a través del tiempo (véase igualmente Fasel, Pekarek Doehler y Pochon-Berger (2009), para un estudio sobre la gestión del desacuerdo). Estos trabajos sugieren que la descripción de los microcosmos de acción, analizados como lugares de activación de recursos lingüísticos, discursivos e interactivos complejos, pero también como el lugar de construcción de conocimientos diversos, permite reflexionar de manera precisa sobre las evidencias y criterios sobre los que se basa la identificación de competencias de interacción.

El segundo planteamiento para una práctica ‘ecológica’ de evaluación y de estandarización es de orden diferente, pero no menos complejo. Se trata, como

ha subrayado recientemente Lüdi (2006), de rearticular las escalas globales de evaluación a partir de perfiles diferenciados. Una vez establecidas las escalas globales, la tarea es diferenciar los tipos de competencias y de actividades según los perfiles de usuarios más afinados, orientados hacia ámbitos de uso más diferenciados. Dicha rearticulación a partir de realidades locales permitiría formular objetivos de aprendizaje más orientados a las necesidades de los individuos y grupos en cuestión –tener en cuenta sus ‘ecologías’ locales–, articulando todo ello con escalas más estandarizadas. Ello podría quizás hacerse en forma de inventarios de microcosmos de acción a los cuales se unen las series de descriptores de competencias. Ésta es una vía indispensable para considerar que los sujetos que evaluamos no son entidades cognitivas aisladas, sino «*individuals-in-society-in-history*» (cf. Hall et al., 2006), actores sociales anclados en contextos sociohistóricos heterogéneos que ellos mismos generan, a través de sus prácticas comunicativas y usando como instrumento básico sus competencias en lengua.

Referencias bibliográficas

- ARDITTY, J. (2004). Spécificité et diversité des approches interactionnistes. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*. AILE 21 : 167-201. [Documento de Internet disponible en <http://aile.revues.org/document1733.html>].
- BOURDIEU, P. (1984). *Questions de sociologie*. Paris: Editions de Minuit.
- CASTELOTI, V. y B. PY, eds. (2002). La notion de compétence en langue. *NeQ N° Spécial Notions en Question* 6.
- COLE, M. (1995). Cultural-historical psychology: a meso-genetic approach. En L.M.W. MARTIN, K. NELSON y E. TOBACH, eds., *Sociocultural psychology. Theory and practice of doing and knowing*. Cambridge: Cambridge University Press. 168-204.
- COSTE, D. (2002). Compétence à communiquer et compétence plurilingue. En V. CASTELOTI y B. PY, eds., *La notion de compétence en langue*. *NeQ N° Spécial Notions en Question* 6: 115-123.
- COSTE, D., MOORE, D. y ZARATE, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- COOK, V.J. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence. *Second Language Research* 7(2): 103-117.
- DAVIS, A. (2003). *The native speaker: Myth or reality*. Multilingual Matters 2nd revised edition.
- DE PIETRO, J.F. (2002). De la complexité de l'interaction à sa modélisation didactique. En V. CASTELOTI y B. PY, eds., *La notion de compétence en langue*. *NeQ N° Spécial Notions en Question* 6: 51-60.

- DE PIETRO, J.F., M. MATTHEY y B. PY (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. En D. Weil y H. Fougier, eds., Actes du 3e Colloque Régional de Linguistique. Strasbourg 28-29 avril 1988. 99-124.
- FASEL, V, PEKAREK DOEHLER, S. y POCHON-BERGER, E. (2009). Identification et observabilité des compétences d'interaction: le désaccord comme microcosme interactionnel. Bulletin VALS-ASLA 89 :121-142.
- FIRTH, A. y J. WAGNER (1997). On discourse, communication, and some fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal* 81(3): 285-300.
- KRAFFT, U. y U. DAUSENSCHÖN-GAY (2001). La multidimensionalité de l'interaction. Textes, gestes et le sens des actions sociales. *Marges linguistiques* 2: 120-139. [Documento de Internet disponible en <http://www.marges-linguistiques.com>].
- HALL, J.K. et. al. (2006). Reconceptualizing multicompetence as a theory of language knowledge. *Applied Linguistics* 27(2): 220-240.
- HELLERMANN, J. (2008). *Social Actions for Classroom Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- KRAMSCH, K., ed. (2002). *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives*. London: Continuum.
- LABOV, W. (1969). The Logic of Nonstandard English. *Georgetown Monographs on Language and Linguistics* 22: 1-31.
- LANTOLF, J.P., ed. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- LAVE, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, Mathematics, and Culture in Everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LAVE, J. y E. WENGER (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LÜDI, G. (1998). L'enfant bilingue: chance ou surcharge? *ARBA* 8: 13-30.
- LÜDI, G. (2004). Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue. *Revue française de linguistique appliquée* IX(2): 125-135.
- LÜDI, G. (2006). De la compétence linguistique au répertoire plurilingue. *Bulletin VALS/ASLA 84 N° spécial La notion de compétence: études critiques*: 172-189.
- McNAMARA, T.F. (2000). *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- McNAMARA, Tim (2003). Tearing us apart again: The paradigm wars and the search for validity. En S.H. FOSTER-COHEN, y S. PEKAREK DOEHLER, eds., *EUROSLA Yearbook 2003*. Amsterdam: John Benjamin's. 229-238.
- MONDADA, L. (2006). La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants. *Bulletin VALS/ASLA 84 N° spécial La notion de compétence: études critiques*: 83-119.

- MONDADA, L. & S. PEKAREK DOEHLER (2004). Second language acquisition as situated practice. *The Modern Language Journal* 88(4): 501-518.
- PEKAREK DOEHLER, S. (2005). De la nature située des compétences en langue. En J.P. BRONCKART et. al., eds., *Repenser l'enseignement des langues. Comment identifier et exploiter les compétences*. Paris: Septentrion. 41-68.
- PEKAREK DOEHLER, S. (2006a). Compétence et langage en action. *Bulletin VALS/ASLA* 84 N° spécial La notion de compétence: études critiques: 9-45.
- PEKAREK DOEHLER, S. (2006b). CA for SLA: Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition des langues. *RFLA – Revue Française de Linguistique appliquée* N° spécial Interactions en situations d'apprentissage, de soin et de travail: de l'analyse détaillée aux retombées pratiques: 123-137.
- PY, B. (1997). Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. *ELA* 108: 495-504.
- SHOHAMY, E. (2001). *The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests*. London: Longman.
- VASSEUR, M.Th. (2002). Comment les analyses interactionnistes réinterprètent la notion de compétence. *Compétence en langue ou efficacité en discours?* En V. CASTELOTTI y B. PY, eds., *La notion de compétence en langue*. NeQ N° Spécial Notions en Question 6: 37-50.
- VYGOTSKY, L.S. (1985 [1934]). *Pensée et Langage*. Paris: Editions Sociales.
- WERTSCH, J.V. (1991). *Voices of the mind: a socio-cultural approach to mediated action*. London: Harvester Wheatsheat.

Trabajar en otra lengua para elaborar saberes en una disciplina

Laurent Gajo
Université de Genève

Introducción

La enseñanza bilingüe tiende a extenderse en el mundo, según movimientos diferentes en función de las tradiciones educativas, de las culturas y de las lenguas presentes. Así, al propio tiempo que proliferan los modelos, también se multiplican las denominaciones. Éstas, escogidas de manera más o menos meditada, hacen visibles los aspectos variables y más o menos específicos de la enseñanza bilingüe. «Inmersión», por ejemplo, remite primeramente a la situación sociocomunicativa en la que se encuentra el alumno. Este mismo término se utiliza para hablar de inmersión social, cuando se trata, por ejemplo, de una estancia lingüística en el extranjero. El término oculta, por otro lado, la dimensión del contacto de lenguas, presente, en cambio, en la expresión «enseñanza bilingüe». Esta última expresión hace referencia además a un proyecto didáctico y no sólo a una situación socio-comunicativa. En el ámbito europeo, se recurre cada vez más a los hiperónimos «CLIL» (*Content and Language Integrated Learning*) y «EMILE» (*Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère*). Aunque la dimensión del contacto de lenguas continúa siendo implícita y la sigla anglófona hace hincapié en el aprendizaje y la sigla francófona en la enseñanza, las siglas evidencian la situación de contacto entre lengua y disciplina. Sobre este punto de contacto, calificado en términos de integración, nos gustaría precisamente reflexionar en el presente capítulo.

Antes de describir las modalidades de integración de saberes disciplinares y saberes lingüísticos, cabe mostrar en qué la enseñanza bilingüe –conservaremos esta terminología– se distingue de la enseñanza de lenguas extranjeras (LE), para acercarse a la didáctica del plurilingüismo (véase Moore, 2006, para las relaciones entre escuela y plurilingüismo) o a los enfoques plurales (véase Candelier, 2008). Es importante situar adecuadamente la enseñanza bilingüe, a la vez, dentro de cada didáctica y en sus relaciones con la enseñanza de las LE. Ello permite tratar el tema de las responsabilidades propias de los diferentes docentes y las complementariedades entre enfoques, en absoluto exclusivos.

Acabaremos este capítulo con un conjunto de consideraciones en relación a la formación de profesorado. Estas consideraciones partirán de principios de trabajo,

sobre todo alrededor de la cuestión del enfoque lingüístico, para acercarse a los cuatro ingredientes mayores de la formación: formación en lengua(s), formación en la disciplina, formación en didáctica del plurilingüismo y formación en metodologías transversales, que definen las condiciones, tanto de polivalencia como de una nueva valencia.

Enseñanza bilingüe, enseñanza de las LE y didáctica del plurilingüismo¹

La enseñanza bilingüe representa una metodología que realiza un proyecto socio-didáctico afianzado en la diversidad lingüística. En este aspecto, coexiste con otras metodologías, también ocupadas en el desarrollo de actitudes o aptitudes favorables al plurilingüismo. Para mostrar los lazos entre estas metodologías, los investigadores europeos hablan cada vez más de «didáctica del plurilingüismo» (Billiez, 1998; Castellotti, 2001; Moore, 2006; Meissner, 2007; Candelier, 2008; Gajo, 2008), una especie de hiperónimo surgido sobre todo en el área francófona. Otra expresión vinculada es la de enfoque plural, a veces expresada... en plural (Candelier, 2008). Si las dos expresiones recubren, en buena parte, los mismos principios, no existe una total superposición. Ésta es, al menos, la tesis de Candelier (2008), quien otorga a la didáctica del plurilingüismo dos dimensiones esenciales –la alternancia de lenguas y el trabajo conjunto/comparativo entre más de una lengua–, aunque la primera no sería necesaria para la definición de un enfoque plural.

El área germanófona desarrolla, por su parte, la noción de «*Mehrsprachigkeitsdidaktik*», la cual, a su vez, mantiene una amplia intersección con la concepción francófona de «didáctica del plurilingüismo», haciendo hincapié en dimensiones particulares (véase Candelier, 2008) como la transferencia o el aprendizaje de las lenguas llamadas «terciarias» (más allá de una segunda lengua; véase sobre todo Hufeisen & Neuner, 2003). Ello conduce a los investigadores germanófonos a prestar una atención particular a la didáctica de la intercomprensión (por ejemplo, Meissner et alii., 2004) y a la didáctica integrada. En Suiza, donde la noción de didáctica integrada vuelve con fuerza en las investigaciones y en las declaraciones educativas (Brohy & Rezgui, 2008), es interesante comprobar que se traduce a menudo, en la zona alemana, por «*Mehrsprachigkeitsdidaktik*». Jerarquizar estas nociones es una tarea compleja e interesante (ver sobre todo Gajo, en prensa), pero no será objeto de discusión en el presente capítulo.

1 En este capítulo se retoman en parte los artículos siguientes: Gajo, L. (2009). De la DNL à la DdNL : principes de classe et formation des enseignants. *Les Langues modernes* 4-2009; Gajo, L. (2009). Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue. In Peter, J. & Leimer, R. (réd.), *Enseignement bilingue : 10 ans de maturité, mention bilingue. Contextes – Expériences – Défis*. Berne: hep Verlag ; wbz forum cps; Gajo, L. (2009). L'enseignement bilingue : les langues dans les disciplines. *Babylonia* 3-2009.

Para situar la aportación particular de la enseñanza bilingüe a la didáctica del plurilingüismo, resultará útil y suficiente recordar algunos principios fundadores de dicha didáctica. Estos principios se perfilan en una historia europea relativamente reciente, balizada por trabajos en tres etapas: definición de competencia multilingüe y pluricultural (Coste, Moore & Zarate, 1997), definición de una política educativa multilingüe (Beacco & Byram, 2003) y definición de marcos de referencia para una enseñanza multilingüe. Esta última etapa sería, en cierta manera, una prolongación de las intenciones del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), en dos direcciones al menos: un Marco de Referencia para los Enfoques Plurales (CARAP²; Candelier et al., 2007) y un Marco de Referencia –se habla hoy de proyecto más que de marco– para las lenguas de la educación (Coste et al., 2007), con el resurgimiento del interés por las lenguas de escolarización.

Estas diferentes etapas y los trabajos con ellas relacionados ponen de manifiesto prioridades que traducimos en forma de principios, generales para la didáctica del plurilingüismo, pero diferentes respecto de otras didácticas, basadas en una lengua en particular o en uno sólo de los elementos siguientes: lengua(s), cultura(s), saberes «no lingüísticos». Presentamos brevemente cuatro de dichos principios (véase Gajo, en prensa, para una versión más completa):

- la consideración simultánea de varias lenguas en el currículum comporta un interés por los fenómenos de contactos de lenguas, que es preciso normalizar y didactizar; más que por las lenguas en particular, la didáctica del plurilingüismo se interesa por el contacto de lenguas, contacto considerado no sólo como producto, efecto, sino como situación, marco de comunicación y de aprendizaje;
- la competencia plurilingüe constituye no sólo una finalidad, sino ante todo un recurso educativo; se trata de utilizar la situación de contacto como estímulo para el plurilingüismo y para cada lengua en particular, y de considerar la competencia multilingüe como un recurso disponible desde los primeros pasos de la enseñanza y/o de la utilización de una LE;
- desde una perspectiva plurilingüe, todos los recursos lingüísticos serán considerados (lengua-s de escolarización, lenguas enseñadas, lenguas de enseñanza, lenguas regionales, minoritarias o de migración, etc.), aunque no tengan la misma presencia curricular (véase la noción de «lenguas de la educación» Coste et al., 2007);
- las LE se presentan no sólo como materias de enseñanza, sino como vectores de enseñanza de disciplinas variables.

2 Nota del traductor: CARAP son las siglas de *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles* (marco de referencia para enfoques plurales).

Este último principio se aplica en particular a la enseñanza bilingüe, sobre la cual nos detendremos a continuación.

Enseñanza bilingüe: fundamentos, denominaciones

La enseñanza bilingüe, como proyecto didáctico explícito (es preciso distinguir aquí respecto de situaciones bilingües de enseñanza), no ha dejado de estructurarse en Europa desde hace una veintena de años. Deriva en varios modelos, de los cuales se extraen varias tipologías en la literatura especializada (Baetens Beardsmore, 2000; Gajo, 2005). Más allá de esta variación, podemos retener la definición mínima siguiente: «Enseñanza completa o parcial de una o de varias disciplinas no lingüísticas (DNL) en una *lengua segunda de enseñanza* (L2)». La noción de lengua segunda de enseñanza evita tomar de entrada posición sobre el carácter *extranjero*, *secundario*, *regional* o *minoritario* de la lengua en cuestión. Preferimos también hablar de lengua de enseñanza más que de lengua de escolarización, puesto que esta última encuentra su legitimidad no sólo en el funcionamiento de la clase, sino también en el funcionamiento de la escuela como institución.

En los modelos recientes de enseñanza bilingüe se desarrolla una reflexión que, a partir de la situación de contacto de lenguas, se dirige hacia la idea de integración (entre lenguas y disciplinas). Ya hemos evocado las siglas CLIL (Marsh et al., 2001) y EMILE (Baetens Beardsmore, 1999), pero se añaden otras, como CLIC (*Content and Language Integrated Class*) o BILD (*Bilingual Integration of Languages and Disciplines*). Esta última tuvo un eco particular en alemán («*Bildung*» = «formación», «educación») pero, como la mayoría de las otras, remite al inglés.

Más allá de la lengua, el punto común entre estas siglas es la omnipresencia del término *integración*, que esconde, sin embargo, un proceso más supuesto que descrito. Así, tanto en la investigación como en la práctica pedagógica, el proceso de integración no da lugar a una investigación particular. Puede pasar también que quede al margen de toda preocupación, sea por necesidad político-institucional sea por ignorancia didáctico-científica. Por ejemplo, las secciones bilingües francófonas del Vietnam funcionan por adición de unos estudios universitarios francófonos a los estudios universitarios habituales vietnamitas. Este dispositivo no impide totalmente tener en cuenta el contacto de lenguas en la práctica, pero lo debilita considerablemente. Otro ejemplo significativo: en varios países de la Europa central y oriental, sobre todo Hungría, Bulgaria y, en menor medida, Polonia, la enseñanza bilingüe es precedida de un año de estudio intensivo de la LE, lo que tiende a mantener la idea de que los problemas de lengua se solucionan fuera de los cursos de DNL. Más allá de esta relativa separación entre lengua y disciplina, persiste, en muchas situaciones didácticas, una cierta desconfianza respecto del contacto entre lenguas. Ahora bien, desde el punto de vista de la investigación, los fenómenos de contacto de lenguas, sobre todo en el terreno didáctico, están bien documentados, lo cual no ocurre en la



conceptualización del contacto entre lengua y disciplina. Se hace necesaria pues una reflexión que se centre en estas diferentes zonas de contacto y profundice la cuestión de la integración entre lengua y disciplina, incluso si se ha de admitir una diferencia entre esta reflexión y su operacionalización en el terreno.

Hacia una descripción del proceso de integración entre lenguas y disciplinas

Plantear seriamente este proceso de integración supone poner en evidencia la parte lingüística del trabajo escolar, la naturaleza de los saberes escolares en la comunicación y la aportación particular de la L2. Podemos formular nuestras observaciones de la siguiente manera:

- la verbalización se presenta como una condición central para el proceso de enseñanza/aprendizaje: sea la disciplina que sea, la transmisión y/o la negociación del saber escolar se apoya esencialmente en la lengua, oral o escrita, en la producción o en la comprensión; ello, entre otras cosas, nos hará defender una transformación de la expresión DNL en DdNL (disciplina denominada no lingüística; véase conclusión);
- los contenidos escolares tienen sentido en la comunicación en la escuela: la mejor manera de favorecer tareas comunicativas «auténticas» en la escuela consiste en ahondar en el espacio escolar; un alumno pasa por término medio 30 horas por semana en la escuela, lo cual otorga tiempo de comunicación «ordinaria» en lenguas variadas;
- la L2 (el plurilingüismo) constituye una herramienta natural de elaboración y de acceso a los saberes: los saberes han circulado y continúan circulando, pasando de una lengua a otra, de una cultura a otra, y alterándose, enriqueciéndose durante estos diferentes trasvases; frente a la pluralidad característica de los saberes, la escuela monolingüe es una especie de artificio;
- la L2 constituye una herramienta suplementaria para la verbalización (incluso en L1) y el trabajo sobre los saberes disciplinarios: a la vista de los argumentos precedentes, se comprenderá que la diversidad lingüística constituye una riqueza para el trabajo escolar, incluso cuando se trata de hablar en la lengua principal de escolarización.

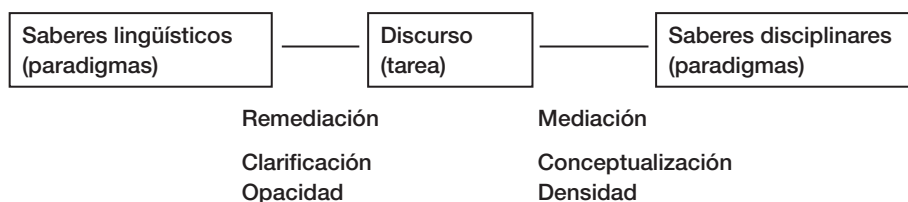
A través de nuestras investigaciones recientes (Gajo, 2007; Gajo et al., 2008), hemos contribuido a describir el proceso de integración entre lenguas y disciplinas y hemos llegado a considerar la enseñanza bilingüe como un trabajo localmente integrado de los paradigmas disciplinares y lingüísticos. En la clase bilingüe, alumnos y docentes deben gestionar tareas disciplinares, que se manifiestan y se organizan esencialmente en el discurso, oral o escrito. Hacer frente a estas tareas supone así manipular herramientas lingüísticas. Una menor disponibilidad de estas herramientas en



L2 (*opacidad*) acarrea negociaciones interesantes no sólo para la lengua, sino también para la implementación de los saberes disciplinares (*densidad*). La clase se presenta en efecto como un lugar de *condensación* de saberes (Coste, 2002), que están (pre)organizados en paradigmas y deben ser tratados en un cierto orden y en un espacio-tiempo relativamente limitado. Nuestra hipótesis se mueve en el sentido de una linearización mejor («descondensación») de los saberes en la enseñanza bilingüe, de un despliegue de su densidad mediante la opacidad de la L2. Los docentes a veces dan cuenta del papel de la lengua en la disciplina, pero mediante un discurso que tiende a no considerar de manera clara la importancia de dicho papel, como en el extracto siguiente:

Es ist dann halt „die Temperatur wird auf zwanzig Grad erhöht“ oder „um zwanzig Grad erhöht“. Das sind dann halt diese kleinen Details, die halt einen wahnsinnigen Unterschied machen.³

Este discurso de docente es emblemático, en la medida que muestra una conciencia de las cuestiones cruzadas entre lenguas y disciplinas, pero tiene dificultad de expresarse con categorías *ad hoc*. En efecto, incluso cuando el profesorado reconoce la importancia de la precisión en la formulación (*diese kleinen Details*), desde el punto de vista de la comprensión y de la acción (*einen wahnsinnigen Unterschied*), estos elementos continúan siendo percibidos como detalles y su consideración explícita en la enseñanza no resulta evidente. Se tendería así a separar el papel del profesor de lengua, que se ocupa de las «pequeñas cosas de la lengua», del papel del profesor de una disciplina, que se encarga del contenido, del sentido. Se encuentran aquí ciertas distinciones clásicas en didáctica de las lenguas (*form-and-accuracy contexts vs meaning-and-fluency contexts*. Seedhouse, 2004) y en los trabajos sobre inmersión (negociación de la forma *versus* negociación del sentido. Lyster y Ranta, 1997). Ahora bien, el trabajo sobre los contenidos requiere, de manera variable pero casi ineludible, la consideración del discurso. Por nuestra parte, representamos las relaciones entre trabajo sobre la lengua y trabajo sobre la disciplina de la manera siguiente:



1 Los datos de este artículo han sido extraídos del proyecto n° 405640-108656, *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire*, financiado por el Fondo Nacional Suizo de Investigación Científica en el Marco del Programa Nacional de Investigación 56 (*Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse*).

Vinculamos discurso y saberes disciplinares a través de la función de mediación. Esta situación de mediación es, sin embargo, poco perceptible en la lengua habitual de escolarización (L1). Por el contrario, cuando se trata de una clase bilingüe, que funciona, en parte al menos, en L2, la propia elaboración del discurso encuentra regularmente obstáculos, se presenta en su opacidad y debe apuntar hacia saberes lingüísticos en un efecto de re-mediación. La *re-mediación* puede entonces entenderse de dos maneras: por una parte como una resolución de problema; por otro, como una segunda mediación. En la re-mediación se fija el proceso de aclaración; en la mediación, el de conceptualización. Las expresiones alemanas «*klären*» y «*erklären*» muestran bien la continuidad entre estos dos procesos, como en la secuencia siguiente, en la cual se pretende, en una clase de historia sobre los tratados de paz en alemán L2, clarificar y conceptualizar la expresión «tratar bien».

Extracto 1

- 19E15 e:h die und der Angst vor der Revanche . . . und er . . er denkt dass e:hm . . . man ehm die eh eh die . das deutsche . Volk . e:h (1 sec) ehm gut e:h (2 sec) traiter
(2 sec)
- 20En behandeln
- 21E15 behandelt e:h (?nicht) . . . e:hm um e:hm um sicher zu: . . (?bleiben)
- 22En ah wenn sie sagen . man muss eh . . eh die Deutschen gut BEHADELN können sie das ein bisschen genauer **erklären**\ . was heisst gut behandeln\
- 23E15 &eh das heisst eh ge eh . gerecht sein
(3 sec)
- 24En genau\ . gerecht sein. die Gerechtigkeit\ verstehen . . eh verstehen sie alle dieses Wort/
(2 sec) gerecht wer versteht das nicht das können sie ja sagen dann können wir das **klären**\ . . ok
- 25E &justice . . . juste
(2.1002.G5.12.Hi.D.1)⁴

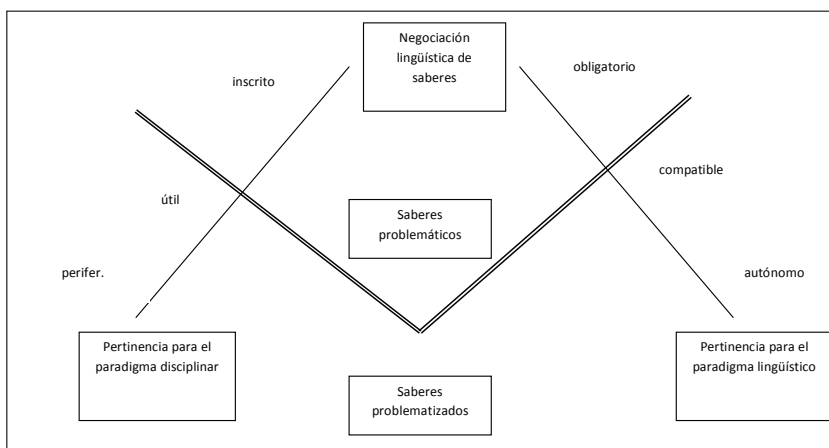
4 Convenciones de transcripción

/ \	Entonaciones ascendente y descendente
.	Pausas de menos de un segundo (alrededor de ¼, ½ y ¾ de sec.)
(3 sec.)	Pausas superiores a un segundo
:	Alargamiento silábico
[Solapamiento
&	Encadenamiento rápido
pe=petit	Truncación
<ryb>	Transcripción fonética
(éterneue)	Comentario del transcriptor
(en)fin	Articulación relajada, segmento no pronunciado
MAL au CCEUR	Acentuación prosódica
(?allait – avait)	Transcripción incierta
X XX XXX	Segmentos incomprensibles
E	Alumno
En	Docente

En este extracto, el alumno, en 19, encuentra dificultades con el término *tratar*, que el profesor le provee en 20 (*behandeln*) y que consigue entonces recontextualizar en 21 (*behandelt*). Una vez más este término disponible y en uso continúa planteando problemas, pero desde el punto de vista de la disciplina. En efecto, la expresión *gut behandeln* (tratar bien) no resulta evidente y comprenderla significaría abordar la complejidad de los tratados de paz. El trabajo de negociación alrededor de esta expresión surge de la mediación y de la conceptualización. Se trata aquí la densidad del saber. El alumno, en 23, entra en esta densidad proponiendo otra formulación, *gerecht sein* (ser justo). Una vez formulado este nuevo término, el docente pide a los otros alumnos si conocen este término y se introducen de nuevo en un proceso de re-mediación y de aclaración, que desembocará, en 25, en una traducción.

La continuidad del trabajo entre re-mediación y mediación ofrece un lugar de observación del proceso de integración entre lengua(s) y disciplina. Aun así, el trabajo integrado entre saberes lingüísticos y disciplinares se mide también según el grado de centralidad de los saberes negociados respecto de la tarea en curso. Nuestros datos muestran así diferentes tipos de saberes en juego (Gajo, 2007), según que dependan de la disciplina o de la lengua, por una parte, y en función de su relación más o menos directa con la tarea, por otra.

En cuanto a la disciplina, cuando la atención en la lengua es necesaria para el establecimiento del saber y de la progresión de la tarea didáctica, se hablará de saberes lingüísticos *inscritos*. Si tal atención es opcional, se hablará de saberes *útiles*, incluso *periféricos*. En cuanto a la lengua, el tratamiento de un saber disciplinar y la gestión de una tarea didáctica deben poder contar con un repertorio lingüístico general; ciertos saberes lingüísticos se convierten en *obligatorios* para la comunicación en clase. Otros serán como máximo *compatibles* con la tarea o se harán incluso *autónomos* y, de esta manera, menos integrados.





Los saberes problemáticos corresponden a los que se requieren de manera ineludible para la realización de la tarea didáctica, mientras que los saberes problematizados se alejan de la tarea de manera más o menos evidente. Esta problematización se puede relacionar, en el aspecto lingüístico, con el principio compensatorio de prominencia (*compensatory salience principle*; Harley, 1993). Este principio consiste en resaltar los elementos poco perceptibles o irregulares en el input, o los que se distinguen de manera inesperada de la L1. Los saberes negociados en su inserción lingüística podrán ser más o menos contextualmente pertinentes, según las tres posiciones siguientes:

- saberes lingüísticos obligatorios: son necesarios para la comunicación de los saberes disciplinares, por vehicularlos, sin contribuir de manera directa a su conceptualización;
- saberes lingüísticos compatibles: son negociables en relación con la comunicación de un saber disciplinario; aparecen como una especie de complemento pertinente de información lingüística (N. B.: la oposición entre estos dos tipos de saberes fue inicialmente propuesta por Snow, Pone & Genesee, 1989);
- saberes lingüísticos autónomos: son negociados a partir de la comunicación de un saber disciplinar, pero por su consideración del paradigma lingüístico de referencia convierten la tarea didáctica en lingüística y ya no en disciplinar.

Igualmente, los saberes negociados en su inserción disciplinaria se pueden mostrar más o menos localmente pertinentes, según tres posiciones también:

- saberes lingüísticos inscritos: son necesarios no sólo para la comunicación de los saberes disciplinares, sino para su implementación (conceptualización); definen su pertinencia en el marco del paradigma disciplinar en cuestión;
- saberes lingüísticos útiles: contribuyen a la fijación o a la prolongación de un saber disciplinar, sin ser, aun así, indispensables para la conceptualización;
- saberes lingüísticos periféricos: ponen en evidencia, lo suficiente libremente, relaciones entre lengua y disciplina, sin revelarse inmediatamente pertinentes para la tarea didáctica.

Estos tipos de saberes afectan a varios componentes de la competencia lingüística, desde fenómenos morfológicos –incluso fonológicos– hasta fenómenos discursivos o enunciativos. No obstante, es necesario resaltar la fuerte recurrencia de la negociación del léxico, a menudo en el corazón de la articulación entre formas lingüísticas y conceptos disciplinares. Por otra parte, existe una relación de presuposición entre saberes inscritos y saberes obligatorios; la necesidad de la conceptualización exige o implica la disponibilidad del saber en cuestión para la



comunicación. Ilustraremos ahora la dinámica de estos saberes a través del análisis de una secuencia, extraída también de una lección de historia en alemán L2, esta vez sobre la esclavitud.

Extracto 2

1. En [...]was darf er noch nicht\ (1sec)
 2. E19 etwas beschliessen
 3. [...]
 4. En er kann eine Sklavin heiraten ja .. e:h darf er Kinder haben/
 5. E1,2,3 ja
 6. En was passiert mit diesen Kindern/ sind das seine Kinder/
 7. E3 eh er ist auch ein Sklave
 8. En also sind's SEINE Kinder\
 9. E1,2,3 nein
 10. E3 ah biologisch X
 11. En biologisch ja: (?wirtschaftlich) nein. hm/
 12. E? XXXXXX (1sec)
 13. En eh: darf er wählen\
 14. E1,2,3 nein
 15. En nein .. eh: darf er umziehen/
 16. E? eh was ist umziehen/
 17. En déménager . umziehen
 18. E3 eh nein e:h ausser . wenn (?sein) Besitze:r
 19. En ja aber dann MUSS er umziehen da DARF er nicht umziehen\ ja/
 20. E14 kann man eh seinen Sklaven verkaufen/
 21. En natürlich kann man seinen Sklaven verkaufen (1sec) ALSO ((lit)) „keine Rechte hat ... für seine Arbeit nicht bezahlt wird“ ehm kann man sagen aber was (3sec) was meinen Sie damit also er bekommt kein . was bekommt er nicht\
 22. E1,2,3 Lohn
 23. En Lohn\ . was bekommt er\ (1sec)
 24. E15 Essen
 25. E3 &Brot
 26. En &Essen\ (1sec) und was noch/
 27. E15 XX eine Wohnung
 28. En &ja . essen und wohnen\ normalerweise\
 29. E3 und e:h auch Kleidung
 30. En Kleidung\ hm/ (2sec) ((lit)) „und von seinem Besitzer befiehlt . befiehlt wird“ und man würde sagen DEM/ (1sec) von seinem Besitzer befohlen (1sec) wird verstehen Sie das Wort befohlen/
- (2.1605.G4.11.Hi.D.3.A/V)
-

En este trabajo muy interactivo en torno a la definición del esclavo, se abordan diversos tipos de saberes lingüísticos. Cabe subrayar la cuestión de los verbos de



modalidad (*dürfen, können* y *müssen*), cuyos matices son aquí indispensables para establecer la noción de esclavitud. Existe lo que el esclavo no tiene el derecho a hacer (frases negativas) y, al contrario, lo que puede hacer y, sobre todo, lo que debe hacer (corrección insistente del profesor en 18). Se trata pues de saberes inscritos. Continuando en el plano de la disciplina, la oposición entre *biologisch* y *wirtschaftlich* en 9-10 resulta un saber útil para decidir si los niños de los esclavos les pertenecen o no. La pregunta a propósito de *umziehen* en 15, a la cual el profesor responde con una rápida traducción, pertenece a la lengua y designa un saber obligatorio para la comunicación. Entre 23 y 25, la relación entre *essen* y *Brot* privilegia el primero, puesto que es lingüísticamente más genérico (hiperónimo). Aun así, no es seguro que la presuposición lingüística entre *pan* y *comida* presuponga lo mismo en cuanto a la disciplina histórica. Habría sido sin duda interesante tratarla como un saber útil. En 29, la corrección de *befehlt* por *befohlen* se refiere a un saber lingüístico compatible y la interrogación a propósito del sentido de la palabra *befohlen*, a un saber obligatorio.

Pese a una progresión lineal que parece seguir el hilo de una comunicación más bien ordinaria, esta secuencia comporta un trabajo complejo y sutil a nivel lingüístico, que sólo el análisis cualitativo puede revelar y valorar.

Estos tipos de saberes lingüísticos ilustran pues diferentes modalidades de integración entre lengua y disciplina; el tratamiento de saberes inscritos se sitúa probablemente en el corazón de este proceso. Pero es interesante, en un segundo momento, observar el paso de un saber al otro, sobre todo por las diferencias entre mediación y re-mediación, y viceversa. Presentamos brevemente dos movimientos posibles, el encadenamiento y la superposición/circularidad.

El encadenamiento

Las fases de mediación y de re-mediación se alternan en segmentos más o menos grandes, pero se hace siempre con la ayuda de un elemento-base, que presenta un carácter a la vez obligatorio (o al menos compatible) para la comunicación en L2 e inscrito (o al menos útil) para la didáctica de la disciplina. Encontramos un movimiento de encadenamiento en el extracto 1, cuando el término *behandeln* es objeto de un proceso de re-mediación (19-20) antes de entrar en un proceso de mediación (22), que desemboca en el término *Gerechtigkeit*, que da lugar a su vez a un nuevo proceso de re-mediación. El trabajo integrado de los saberes lingüísticos y disciplinares se realiza así por encadenamiento.

La superposición (o circularidad)

En este tipo de movimiento, mediación y re-mediación, se tratan en paralelo o de manera «cruzada». La secuencia siguiente fue registrada en una clase de física, en el marco de un instituto de la ciudad bilingüe Biel-Bienne.



Extracto 3

- 15En c'est quoi une médiane/
 16E3 ((*acento alemánico, del fondo de la classe*)) c'es::t . une droite qui sépare (XX) morceaux (X)
 17En et pis la médiatrice/ (4 sec)
 18 (?X) un angle (5 sec)
 19En euh ouais=et ben=écoutez cette confusion est .. très très fréquente aussi .. c'est
 'bissectrice' qui PARTage un angle en deux . BI .. SECTEUR\ . non mais .. je aussi fais
 cette parenthèse . une digression ... l'allemand est une langue plus technique . parce
 que... le mot qui décrit 'bissectrice' 'médiane' et caetera .. décrit CLAIREMENT ce que
 c'est\ 'bissectrice' . c'est 'WINKELHALBIEREND'\... 'winkel' .. 'angle' . 'halbierend'
 'partager en deux' ben . l'allemand= . l'alemanique sait tout de suite et puis 'médiatrice' ..
 l'allemand sait tout de suite .. 'mittel- . senkrecht' .. 'milieu' . 'perpendiculaire' voilà . c'est
 pourquoi les maths . c'est plus facile en allemand\

(2.1901.B1.S2.Phy.FBi.1-2) (2.1901.B1.S2.Phy.FBi.1-2)

El profesor vuelve aquí sobre nociones ya estudiadas en clase de matemáticas. Da a la vez una justificación lingüística (ej.: *bi-secteur*) y una justificación desde la disciplina (ej.: ex. : *bissectrice*). La idea que el alemán *describe claramente* comporta un elemento hacia la mediación (*décrit*) y otro en dirección a la re-mediación (*clairement*). Esta última encuentra además un relieve particular en el trabajo llevado a cabo aquí constantemente en dos lenguas.

La superposición corresponde sobre todo al tratamiento del lenguaje de la especialidad, a menudo citado como el espacio mayor de la integración entre lengua y disciplina, cuando en realidad sólo constituye un caso entre otros. Por otro lado, se puede hacer la hipótesis de que un lenguaje de especialidad más explícito, como el alemán en este caso, permite una activación más directa de la función de mediación, mientras que un lenguaje menos directamente vinculado a las nociones en cuestión comporta o reclama al principio un análisis estrictamente lingüístico. El encadenamiento y la superposición constituyen dos movimientos ampliamente presentes en nuestros datos, pero otros son evidentemente posibles, sobre todo si se toman en consideración secuencias más largas, por ejemplo lecciones enteras. Pese a un margen de variación, hace falta tener en cuenta que, en la enseñanza – parcialmente o totalmente– en L2, la re-mediación precede a menudo a la mediación, y sirve como desencadenante para una toma de conciencia de la organización conceptual de los saberes. El estado de vigilancia metalingüística contribuye así a tratar:

- problemas de comunicación en clase;
- problemas de comunicación de la DdNL;
- problemas de conceptualización vinculados a la DdNL.



Nos detendremos ahora en algunos principios didácticos que se desprenden del principio de integración entre lenguas y disciplinas.

Principios didácticos

Más allá de las propiedades que comparte con la didáctica del plurilingüismo, la enseñanza bilingüe se define mediante mecanismos específicos. Presentamos tres:

Gestión diferenciada de la aproximación lingüística

A menudo se oye decir que la enseñanza bilingüe es liberadora, puesto que la norma lingüística queda en segundo plano en favor de una prioridad comunicativa beneficiosa para el aprendizaje. Ello se hace patente en las expectativas estrictamente comunicativas, las cuales instan a los estudiantes a recurrir a estrategias para comunicar, a pesar de los medios limitados en L2. El enfoque lingüístico contribuye así a establecer las condiciones requeridas para el funcionamiento del intercambio verbal (saberes obligatorios, es decir, compatibles). Sin embargo, desde el punto de vista de la disciplina, la negociación de ciertos saberes lingüísticos, en particular los saberes inscritos, tendrá que obedecer a exigencias precisas. En la secuencia sobre la esclavitud, por ejemplo, los verbos de modalidad ocupan un lugar central; en cambio, su dominio aproximado no distorsionaría la comprensión en muchas otras situaciones de comunicación. Por lo tanto, la enseñanza bilingüe no debería confundirse con un «simple» método comunicativo, aunque comparta algunos de sus principios.

El tratamiento de los contenidos y de los saberes

Se compara a veces la enseñanza bilingüe con el «*content-based teaching*». Ahora bien, la noción de contenido permite pensar que éste funcionaría como un simple lugar de entrenamiento y de credibilidad de la competencia comunicativa, lo cual no es evidentemente el caso. En efecto, la clase se organiza primeramente alrededor de saberes, previamente organizados en un cierto orden de presentación y en una progresión esperada. Así, un contenido se trata como un saber desde el instante en que se ubica en el paradigma disciplinario (conjunto de saberes) y en que se halla incluido en el currículum. Por su parte, los docentes tienen la responsabilidad de *desdensificar* el saber, de darle un carácter lineal para hacerlo accesible a los alumnos para su conceptualización. Este trabajo sobre la mediación se beneficia de los problemas de re-mediación, que funcionan a menudo como desencadenantes de la atención. Este enfoque sobre los saberes pone en entredicho la expresión CLIL, que hace hincapié en los contenidos. Recientemente hemos propuesto pasar de CLIL a KLIL (*Knowledge and Language Integrated Learning*).



De una posición endo-/monolingüe a una posición exo-/bilingüe

Adoptar un punto de vista exolingüe⁵ sobre la enseñanza bilingüe significa no adherirse a una didáctica surgida de la L1, ni postular ni perseguir la transparencia lingüística. Ello implica una postura reflexiva, que se tratará de ponderar para evitar una superabundancia de problematizaciones (saberes compatibles y útiles, o autónomos y periféricos) y una anticipación abusiva de los problemas de comunicación. Por lo tanto, la didáctica propia de la enseñanza bilingüe no surgirá ni de la didáctica de la L1 (basada en el postulado de la transparencia) ni de la didáctica de la L2 (basada en el postulado de la opacidad).

Además, adoptar una óptica bilingüe sobre la enseñanza bilingüe supone conceptualizar la presencia de dos o varias lenguas en la enseñanza. Esta presencia se puede realizar a un nivel macro (de una disciplina a otra, de una clase a otra, etc.), a un nivel meso (de una tarea didáctica a otra o de un episodio comunicativo a otro) o a un nivel micro (de un fragmento de enunciado a otro; *code-switching*). Estos tres niveles implican retos distintos para la construcción de los saberes, pero sólo los niveles meso y micro permiten un despliegue total de la función de mediación, en el sentido de segunda mediación.

Estos diferentes principios deben alimentar de manera crucial la formación de los profesores en clases bilingües, aspecto sobre el que nos detendremos ahora.

Formación de docentes

En estas líneas, esbozamos las grandes orientaciones de la formación de docentes de disciplinas que intervienen en una clase bilingüe. Resulta evidente que se trata también de pensar en la formación de los profesores de lengua, al menos en dos direcciones. Por una parte, los docentes de lengua ayudan a veces a sus colegas de disciplina en su programación y pueden incluso intervenir en su clase. Por otro lado, continúan dispensando sus propias enseñanzas, teniendo en cuenta que sus colegas hacen, por su parte y según sus prioridades, un trabajo lingüístico. Se ocuparán entonces en cualquier caso de los saberes denominados «autónomos» y «periféricos», harán un trabajo profundo sobre los paradigmas lingüísticos y desarrollarán su propia DdNL, tratando en particular los aspectos culturales, incluyendo los literarios, vinculados a la lengua. Los profesores de DdNL en clase bilingüe deben a menudo su éxito a la experiencia acumulada y o/al apoyo de cursos de formación

5 Nota del traductor: *exolingüe* es un término que se aplica a las situaciones de comunicación en que pueden surgir obstáculos de intercomprensión y/o de formulación de enunciados y, por lo tanto, los recursos lingüísticos se problematizan a menudo. El término se opone a *endolingüe*, situación en la cual no se manifestarían tales obstáculos.

continua o de proyectos de investigación-acción. Su formación inicial los prepara raramente para las exigencias de la enseñanza bilingüe, en primer lugar, porque no se prevé obligatoriamente una orientación bivalente (una lengua y una DdNL). Pero la cuestión va más allá del problema de la bivalencia y afronta, más que la doble o múltiple competencia del profesor en clase bilingüe, sus necesidades específicas. Desgranaremos estos diferentes aspectos en cuatro ingredientes: formación en lengua(s), formación en DdNL, formación en didáctica del plurilingüismo y enseñanza bilingüe, formación en metodologías transversales.

Formación en lengua(s)

El profesor de clase bilingüe deberá demostrar un cierto nivel de competencia en L2, expresado, si es posible, en los términos del MECR. Este nivel podrá ser diferente en el uso escrito y en el uso oral: en el uso escrito es más necesario para un buen número de DdNL, al menos en comprensión. Aun así, más allá del nivel objetivo de competencia en lengua, se trata de tener en cuenta el nivel de comodidad de los docentes, dependiente directamente de sus representaciones sobre la lengua y bi-plurilingüismo. Sucede que docentes de nivel C1, por ejemplo, manifiestan una fuerte inseguridad lingüística que bloquea su pleno funcionamiento en clases bilingües.

Formación en DdNL

Ante todo, se trata de garantizar el nivel de exigencia habitual para la enseñanza de la disciplina en cuestión, que se debe adaptar a la L2, para sacar provecho sin limitar sus retos, bajo el pretexto de una complicación debida a la lengua extranjera. La formación pondrá también el acento en la dimensión lingüística de la DdNL y sobre su transmisión en clase, más allá de la mera consideración de lengua de especialidad. Esa formación pondrá también de relieve las orientaciones metodológicas propias de cada tradición pedagógica, la confrontación de diferentes tradiciones que pueden enriquecer el proceso de conceptualización (mediación).

Formación en didáctica del plurilingüismo y enseñanza bilingüe

Se trata del ingrediente crucial, el más específico. Se refiere esencialmente a los principios presentados anteriormente. Pero supone también un dominio de las bazas generales de la didáctica del plurilingüismo, tal como se han esbozado al principio del capítulo. Pero todavía más: dicha formación reclama el conocimiento de los fenómenos de plurilingüismo en el plano de las políticas, de las representaciones y de las prácticas. Este ingrediente permite pasar de una didáctica de las lenguas a una didáctica del plurilingüismo y, en particular, a la enseñanza bilingüe.

Formación en metodologías transversales

La enseñanza bilingüe, aunque específica, no vive aislada y debe compartir los desafíos generales de la renovación pedagógica. Ciertas metodologías o innovaciones serán particularmente preciosas para su pleno despliegue. Citaremos dos. En primer lugar, la pedagogía por proyectos, que permite construir un recorrido didáctico coherente y participativo en torno a varias disciplinas y estimula así un enfoque basado en la acción e interdisciplinar. En segundo lugar, el recurso a las TICE (tecnologías de la información y de la comunicación para la educación), las cuales permiten ampliar el acceso a las fuentes, por una parte, y el circuito de comunicación, por la otra. Ello se revela particularmente importante en situación de enseñanza alóglota, cuando alumnos y profesores tienen dificultades para hallar redes de trabajo en L2.

Estos diversos elementos abogan no sólo por una bivalencia, sino también por una polivalencia del docente en clase bilingüe. Pero más aún, estos enfoques presentan, sobre todo a través del tercer ingrediente (formación en didáctica del plurilingüismo y enseñanza bilingüe), valores añadidos. Por lo tanto, el docente de una clase bilingüe no se presenta como dos profesores en uno, sino que obedece a un perfil particular. La cuestión del trabajo integrado entre lengua(s) y disciplina repercute así en su perfil, complejo y original.

Conclusión

La relación entre el desarrollo del bi-plurilingüismo^{6v} y la construcción de saberes disciplinares no podría establecerse si ciertas disciplinas escolares fueran *no lingüísticas*. En tal caso, la L2 serviría únicamente como vector, como apoyo comunicativo a la disciplina y la razón de ser de la enseñanza bilingüe no se justificaría más que por la lengua, lo que representaría un interés ciertamente apreciable pero insuficiente. Como ya hemos dicho al principio de capítulo, estamos a favor de la expresión *DdNL* (disciplina denominada no lingüística), que nos parece más conforme a las potencialidades y a la legitimidad de la enseñanza bilingüe. Este desplazamiento de la atención comporta incidencias para el trabajo didáctico y, por ello, para la formación de docentes.

La enseñanza bilingüe representa una práctica sin duda compleja –y, por ello, interesante– pero, con un enfoque adecuado, no desemboca en una complicación de la enseñanza y del aprendizaje. Afrontarla sin tener en cuenta su naturaleza particular comporta dos riesgos mayores: la reducción de las bazas disciplinares o la complicación del recorrido pedagógico.

Los retos de la disciplina se reducen cuando las estrategias adoptadas por los

6 Los planteamientos son los propios del plurilingüismo, pero la enseñanza denominada bilingüe funciona a menudo únicamente con dos lenguas; una u otras varias lenguas pueden ser enseñadas además mediante otras formas.

docentes surgen de una didáctica derivada directamente de la L2. Los métodos comunicativos, por ejemplo, suministran medios útiles para gestionar la opacidad lingüística, pero contribuyen difícilmente a pasar del tratamiento del contenido al tratamiento del saber. La complicación del recorrido pedagógico interviene cuando las estrategias de los profesores son tributarias directas de una didáctica de la L1. La opacidad lingüística no se beneficia de una atención particular y se tematiza únicamente de manera episódica. Los recursos al servicio de la densidad disciplinar se ven así disminuidos.

En ambos casos falla un planteamiento verdaderamente bi-multilingüe orientado hacia la DdNL. Una formación específica permite entonces salir de la estricta oposición opacidad/transparencia y afrontar el potencial propio de la enseñanza bilingüe, sin temer obstáculos insalvables para profesores y para alumnos.

Referencias bibliográficas

- BAETENS BEARDSMORE, H. (1999). Consolidating experience in plurilingual education. En D. MARSH y B. MARSLAND, eds., CLIL Initiatives for the Millennium. Univ. of Jyväskylä: Continuing Education Centre. 24-30.
- BAETENS BEARDSMORE, H. (2000). Modèles d'éducation bilingue. Le français dans le monde, n° spécial coordonné par J. Duverger, janvier 2000: 77-84.
- BEACCO, J.-C. y M., BYRAM (2003). Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- BILLIEZ, J., ed. (1998). De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Université Stendhal-Grenoble III: CDL-LIDILEM.
- BROHY, C. y S. REZGUI, eds. (2008). La didactique intégrée des langues: expériences et applications. Babylonia(1) 2008.
- CANDELIER, M. et al. (2007). Carap – Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. Graz: CELV – Conseil de l'Europe.
- CANDELIER, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. Cahiers de l'ACEDLE 5(1): 65-90.
- CASTELLOTTI, V. (2001). La langue maternelle en classe de langue étrangère. Paris: CLE international.
- COSTE, D. (2002). Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s)? AILE 16.
- COSTE, D. et al. (2007). Un Document européen de référence pour les langues de l'éducation? Strasbourg: *Conseil de l'Europe*, Division des politiques linguistiques.
- COSTE, D., D. MOORE y G. ZARATE (1997). Compétence plurilingue et pluriculturelle. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

- GAJO, L. (2005). Le français langue seconde d'enseignement: choix de modèles, de langues et de disciplines. En F. LALLEMENT, P. MARTINEZ y V. SPAËTH, eds., Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative. Le français dans le monde, n° spécial janvier 2005.
- GAJO, L. (2007). Linguistic Knowledge and Subject Knowledge: How Does Bilingualism Contribute to Subject Development? *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10(5): 563-581.
- GAJO, L. (2008). L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue. En V. Conti y F. Grin, dirs. *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. Genève: Georg. 131-150.
- GAJO, L. (en prensa). L'enseignement bilingue: un cas de didactique multi-intégrée? *Revue Genève-Napoli*.
- GAJO, L. et al. (2008). Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire. Rapport final. Fonds national suisse de la recherche scientifique: PNR 56.
- HARLEY, B. (1993). Instructional Strategies and SLA in Early French Immersion. *Studies in Second Language acquisition* 15(2): 245-259.
- HUFEISEN, B. y G. NEUNER, dirs. (2003). *Le concept de plurilinguisme: apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais*. Strasbourg et Graz: Conseil de l'Europe.
- MARSH, D. et al. (2001). *Profiling European CLIL Classrooms. Languages open Doors. Finland and Netherlands: University of Jyväskylä and European Platform for Dutch Education*.
- MEISSNER, F.-J. (2007). Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik. En E. WERLEN y R. WESKAMP, eds., *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte. Sprachenlernen Konkret, Band 3*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH. 81-101.
- MEISSNER, F.-J. et al. (2004). *Introduction à la didactique de l'eurocompréhension, EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début*. Aachen: Shaker-Verlag.
- MOORE, D. (2006). *Plurilinguismes et Ecole*. Paris: Didier, coll. LAL.
- SNOW, M.A., M. MET y F. GENESEE (1989). A Conceptual Framework for the Integration of Language and Content in Second/Foreign Language Instruction. *TESOL Quarterly* 23(2): 201-217.



Llegir per aprendre i per desenvolupar el pensament crític: reflexions des de l'aprenentatge de les ciències

Neus Sanmartí i Begonya Oliveras¹
Universitat Autònoma de Barcelona

1. Renovar la pràctica de la lectura a les classes de ciències

Una de les característiques de la societat actual és la gran quantitat d'informació que hi ha a l'abast de tothom. La transmissió de la informació no és actualment un repte de l'escola, però sí que ho és trobar-la, comprendre-la i llegir-la críticament per poder prendre decisions de manera fonamentada. Quan com a lectors ens enfrontem a la lectura d'un text podem adoptar diferents posicions, però sens dubte la més difícil és la posició crítica, ja que cal fer un procés de negociació entre el text i els coneixements propis per poder construir una interpretació.

La lectura és una tasca que no té sentit en ella mateixa, sinó que ha de formar part del conjunt d'activitats dissenyades per avançar en la comprensió dels coneixements que ens és necessari construir per interpretar allò que passa en el nostre entorn i fonamentar les nostres actuacions (Prat *et al.*, 2008). Per tant, seria un error creure que l'ensenyament d'aquesta capacitat és només una responsabilitat del professorat de les diferents llengües i que les altres disciplines en són només usuàries.

Des del camp específic de l'ensenyament de les ciències es dona poca importància a la lectura de textos diversos i llegir no es considera una activitat bàsica. Tot i així, és una de les més aplicades a l'aula i l'alumnat té grans dificultats per integrar la informació que proporciona el text als seus propis coneixements i crear-ne un de nou. La tasca que com a lectors promovem habitualment a les classes de ciències es redueix a trobar una informació literal per respondre a una pregunta tancada i a recordar-la. Però un alumne ho pot fer bé i, fins i tot, obtenir bones notes, i en canvi tenir moltes dificultats per analitzar el text, identificar la idea principal, interpretar-lo o valorar-lo.

Ser competent implica no només comprendre les grans idees de la ciència sinó també ser capaç de parlar, llegir i escriure argumentant els problemes de l'entorn i les decisions que es prenen en funció d'aquestes idees, problematitzant-les i avalu-

1 Grup de recerca LIEC: Llenguatge i Ensenyament de les Ciències (UAB)



ant-les críticament. Vol dir que el coneixement construït en el marc de l'escola ha de possibilitar continuar aprenent al llarg de tota la vida i analitzar informacions i opinions, cosa difícil si no s'és un bon lector de tot tipus de textos (Da Silva i Almeida, 1998).

Podem accedir a la producció científica a partir de la lectura de tot tipus de textos: Internet, diaris, llibres de divulgació científica, articles científics..., i fins i tot "textos" audiovisuals: pel·lícules, vídeos, DVD, ràdio... Per això l'ensenyament de les ciències no pot obviar la formació dels estudiants com a lectors d'escrits (i, en general, dels diferents modes comunicatius), que els possibilitaran aprendre. Aquesta formació passa també per despertar l'interès de l'alumnat per continuar llegint sobre temàtiques científiques un cop finalitzats els estudis i, per tant, per reconèixer que es pot gaudir llegint textos relacionats amb temàtiques científiques.

Per tant, l'ensenyament de les ciències en anglès o en altres llengües no pot deixar de promoure un aprenentatge que vagi molt més enllà de llegir un text preparat especialment per a l'ensenyament i de resumir-lo. Serà necessari ensenyar a llegir qualsevol tipus de text, a inferir què és el que no diu però es necessita per comprendre'l, a reconèixer quines eren les intencions de l'autor en escriure'l, a identificar les proves que aporta i el seu grau de credibilitat, i a valorar l'interès de les informacions i dades que conté i en quin sentit modifica els punts de vista previs sobre la temàtica tractada.

En aquest escrit s'analitzen pràctiques per a l'aprenentatge de la lectura aplicades en el marc de l'ensenyament científic, especialment les orientades a la lectura crítica. Tot i que aquestes pràctiques no han estat realitzades en contextos AICLE, valorem que donen idees i pautes vàlides per ser aplicades també en el marc d'aquestes aules i, sobretot, permeten reconèixer que, si es vol promoure un aprenentatge significatiu i socialment rellevant dels sabers propis de qualsevol disciplina, cal que el professorat treballi de manera ben coordinada.

2. Què aporta la lectura a l'aprenentatge de les ciències?

La lectura de textos científics forma part de la pràctica social que possibilita que la ciència evolucioni. Les persones que treballen en el camp de les ciències dediquen una part important del seu temps a llegir, quasi sempre amb esperit crític. No es llegeix per repetir el que diu el text, sinó per analitzar-lo i valorar-lo. Tal com indiquen Norris i Phillips (2003) entre altres aspectes, els textos permeten accedir:

- a les dades i informacions,
- a l'arxiu de la ciència consensuada,
- a les aplicacions i interpretacions de les idees i a com s'utilitzen per fer prediccions o explicar fenòmens,
- a les avaluacions i a les anàlisis crítiques de les idees i de les dades publicades, realitzades per persones de qualsevol part del món.

La lectura de textos científics és, doncs, una part constitutiva de la ciència i té valor i sentit per ella mateixa, ja que possibilita anar més enllà del que es llegeix i generar nou coneixement. En canvi, a l'escola el seu ús habitual és restrictiu i poc coherent amb el propi de l'activitat científica, ja que es tendeix a utilitzar-la només per a la reproducció d'informacions i de la ciència "normalitzada". Fer un pas més enllà comporta nous reptes metodològics.

Un d'ells es tradueix en canvis en la selecció dels textos i documents. L'ús exclusiu del llibre de text s'hauria d'eradicar de les aules, ja que disposem de gran diversitat de materials que, d'una banda, ens fan partícips de la cultura i de les problemàtiques socials i, d'una altra banda, possibiliten aprendre sobre la naturalesa de la ciència, sobre què és el que caracteritza l'activitat de les persones científiques. Pensem en articles, editorials, llibres especialitzats, publicitat, reportatges, documentals, cartes al director, televisió, ràdio, i el gran allau de materials gràfics i multimèdia que es poden aconseguir navegant per Internet. A partir d'aquests textos l'alumnat pot tant construir i abstrure nous coneixements com aplicar-los a la interpretació de nous fets, sempre interactuant amb el propi coneixement per fer-lo evolucionar.

Per exemple, podem fer llegir a l'alumnat articles que parlen de diferents ecosistemes. Potser ho fem perquè a partir de la lectura els nois i noies identifiquin els principals components de l'ecosistema, com s'interrelacionen, com canvia la matèria i flueix l'energia, com evoluciona al llarg del temps... i, a partir d'aquesta anàlisi, puguin abstrure –amb la nostra ajuda– en què s'ha de pensar sempre que es vulgui explicar el funcionament de qualsevol ecosistema. Però també podria ser que les lectures les fessin quan ja disposen d'aquest coneixement i que l'objectiu fos que n'analitzessin críticament el contingut i que argumentessin possibles decisions d'actuació entorn el problema que plantegen els textos, tot aplicant i ampliant el coneixement après.

Em ambdós casos són fonamentals les preguntes que guien la lectura. El professorat és qui aporta un grau d'expertesa, sobretot plantejant qüestions que ajudin a construir un coneixement significatiu a partir de la lectura (o recollint i jerarquizant les que són interessants entre les que proposen els alumnes). I al mateix temps, estimulament el contrast entre els diferents punts de vista i l'anàlisi de les diferències entre les pròpies idees i les que expressa el text o com l'entenem. Pensem que el text pot aportar noves dades, informacions, experiències, idees, sentiments, valors, connexions entre idees i fets..., i un nou llenguatge per parlar-ne. Aquest treball és molt diferent de fer llegir només per promoure que els que aprenen repeteixin què diu el text de la manera més fidedigna possible.

Per entendre la importància de les preguntes analitzem un exemple: suposem que volem ajudar l'alumnat a construir un coneixement científic sobre com els éssers vius (des dels bacteris fins als éssers humans) es relacionen amb el seu entorn, i

com controlen i autoregulen aquesta relació (funció de relació). En algun moment del procés d'aprenentatge podríem utilitzar un text que parlés d'algun fet que fos rellevant per a l'alumnat com podria ser, per a alumnes de primària, l'adaptació d'un conte de Marc Twain sobre l'ensinistrament d'una granota (quadre 1) o, per a alumnes de secundària, un article del diari que parlés del problema que representa, per a la salut, escoltar música amb el volum molt alt.

LA RANA SALTARINA

Jaime un día atrapó una rana, la llevó a su casa y dijo que iba a educarla. Y durante tres meses no hizo nada más que tenerla en su patio y enseñarle a saltar.

No tenía más que darle un pequeño empujón por detrás e inmediatamente se veía a la rana saltar por el aire, dar dos o tres volteretas, si conseguía una buena arrancada, y caer sobre sus patas, como un gato.

Le había enseñado también el arte de atrapar las moscas, y la tenía tan bien adiestrada, que podía cazar cuantas moscas veía.

Jaime decía que todo lo que le hacía falta a una rana era educación, y que educándola, podía hacer cualquier cosa.

Yo le he visto tirar a Daniel (éste era el nombre de la rana) al suelo, y canturrearle:

—¡Una mosca, Daniel, una mosca!

Y rápida como un relámpago la rana saltaba y cazaba la mosca, y volvía a caer al suelo como una pelota. Y entonces empezaba a rascarse la cabeza con una de sus patas traseras como si creyese que cualquier otra rana podía hacerlo.

El salto en largo era su especialidad. Jaime estaba muy orgulloso de su rana, y tenía derecho a estarlo ya que personas que habían viajado por muchas partes del mundo decían que era la mejor saltadora de cuantas ranas habían visto nunca.

Jaime guardaba su rana en una caja agujereada para que le entrara aire y la llevaba por todas partes.

Quadre 1. Lectura proposada en un llibre de text de ciències de 5è d'EP (1995)

Si la lectura la volem utilitzar com a situació inicial que ajudi els nens i nenes a representar què van a aprendre, serà important que afavoreixi que es plantegin “bones” preguntes. Moltes vegades, les primeres que formulen responen a una lectura literal i busquen comprendre el vocabulari, o bé són similars a les que proposaven els autors del llibre², és a dir: “*Què feia la granota Daniel quan en Jaume li donava una empenta? Què caçava la granota Daniel? Quin era el salt que millor feia? Per què la capsa estava foradada?*”, ja que tendeixen a imitar les que més sovint els fan els adults.

Però reflexionant amb ells i elles sobre si són bones preguntes, poden arribar a plantejar-ne d'altres molt més interessants per aprendre sobre la funció de relació

- 2 Molt sovint les preguntes dels llibres de text només promouen que l'alumnat copii la informació que dona el text, que sovint no li cal entendre.

en els éssers vius o la de nutrició, del tipus: “Quins estímuls rep la granota? Per on els rep? Com són les respostes que dona? Què passa en el seu cos entre rebre un estímulo i la resposta? Com és que per fer tot això és necessari que a la capsula li entri aire? Les persones també podem aprendre a saltar de la mateixa manera?”. Són preguntes no literals i poden afavorir que comencin a abstruir que tots els éssers vius es relacionen (reben estímuls i en responen), i que per fer-ho necessiten aliments i l’oxigen de l’aire per nodrir-se i, al mateix temps, entendre per què passa tot el que la breu història explica. Només en aquest cas podem dir que l’activitat de lectura està promovent la construcció d’un coneixement científic significatiu, tot i que el contingut del text no és instructiu ni té, aparentment, res a veure amb el contingut que el mestre vol ajudar a construir. Però ben segur que pot ser un bon punt de partida per donar sentit a d’altres lectures i activitats orientades a aprofundir i consolidar les noves idees necessàries per entendre com pot ser educada una granota.

En d’altres casos la lectura la podem utilitzar per analitzar críticament un problema o la informació que es dona. En relació al text proposat per a secundària, els alumnes ja tenen un coneixement bàsic sobre la funció de relació i poden valorar la informació que dona l’article sobre el problema de la sordesa provocada per escoltar la música a un volum molt alt, i aleshores argumentar com revisar la pròpia actuació, si fos el cas. Pot ser que aquesta lectura comporti llegir-ne d’altres i fer experiments per contrastar punts de vista, aprofundir en el coneixement i disposar de més arguments.

Per tant, llegir per aprendre ciències és molt més que resumir o repetir les idees d’un text. Els textos que llegim quotidianament reflecteixen tot tipus d’idees, opinions i valoracions i l’autor les escriu amb una finalitat sovint implícita. Els bons lectors són persones que, com diu Cassany (2006), saben llegir “rere les línies”, és a dir, són lectors crítics.

3. Què comporta llegir críticament?

Els estudiants creuen que “llegir és ser capaç de dir les paraules correctament” i, generalment, els textos científics se’ls presenten com una eina que diu el coneixement que s’ha d’emmagatzemar en la memòria i reproduir. Se’ls demana que localitzin alguna informació i la recordin, i els que són capaços de fer aquestes tasques es consideren bons lectors des d’un punt de vista tradicional i, alhora, bons aprenents. Però aquests mateixos alumnes poden tenir dificultats quan se’ls demana que analitzin, sintetitzin, valorin o interpretin un text i, molt especialment, utilitzin el seu contingut per orientar, fonamentar o criticar actuacions. És a dir, quan han d’integrar la informació que proporciona el text amb els seus propis coneixements i crear-ne un de nou, una interpretació que vagi més enllà del contingut de la lectura en si, i que tingui en compte les intencions de l’autor i el que havia prèviament en la ment del lector (Phillips, 2002).

La lectura és un procés constructiu. Llegir implica establir relacions entre l'autor, el text i la persona que llegeix el text. Llegir no és conèixer les paraules, ni un procés lineal d'acumulació de significats, ni una simple localització i repetició de la informació. La lectura depèn dels coneixements previs del lector i requereix contextualitzar i inferir les intencions de l'autor i la construcció activa de nous coneixements (Yore, Craig i Maguire, 1998). És crucial reconèixer què hi ha en el text, què pretén l'autor i què estava en la ment del lector abans de llegir-lo. No totes les interpretacions del text són igualment bones, tot i que normalment pot haver-ne més d'una de vàlida.

Quan es troben el món del lector, definit com les creences, coneixements i emocions que aquest té abans de llegir un text, i el món del paper, conceptualitzat com la comprensió del món que ve definida en el text (Olson, 1994), els lectors es poden posicionar epistemològicament de diferents maneres respecte d'aquest text (Norris i Phillips, 1987):

- Una primera possibilitat és que adoptin una posició dominant i permetin que les seves idees prèvies condicionin la informació del text, forçant un interpretació que no sigui consistent amb el seu contingut.
- Una altra possibilitat és que els lectors permetin que el text condicioni les seves idees prèvies i facin interpretacions en contra d'elles.
- Finalment, poden adoptar una postura crítica i iniciar una negociació interactiva entre el text i les seves creences o opinions per aconseguir una interpretació que sigui el més consistent i completa possible i, al mateix temps, que tingui en compte les seves idees prèvies i la informació del text. Aquesta és la posició que més ens interessa en aquest treball.

Un estudi fet per Phillips i Norris (1999) amb estudiants de secundària que havien fet quatre cursos de ciència demostra que els estudiants no acostumen a integrar bé les seves idees prèvies amb la informació del text. La majoria d'estudiants accepten les afirmacions del text i implícitament confien en els autors i en rares ocasions qüestionen la seva autoritat. Pocs estudiants avaluen el contingut del text contrastant-lo amb les seves idees prèvies. Això explica que les idees de ciència que tenien abans i després de llegir canvien molt poc. Per a una gran part dels alumnes el text té un pes més important que les seves pròpies creences o, el que és el mateix, el món del paper és més important que el món propi.

Si Olson (1994) té raó quan diu que comprendre la ciència és el resultat de comprendre els textos, serà molt important que els professors aprenguem a ajudar els estudiants a trobar com establir ponts entre aquests dos mons, i també amb el món de l'entorn sociocultural. El coneixement és sempre contextualitzat, i cada lector construeix la seva interpretació des de la seva comunitat i en funció de la

seva cultura. La literacitat científica passa no només per recordar el que diuen els textos amb contingut científic, sinó també per tenir una posició crítica davant d'ells. Llegir vol dir comprendre, interpretar, analitzar i criticar els textos. Aquest és el sentit fonamental de literacitat (Cassany, 2006).

Aquesta capacitat d'analitzar críticament els textos –les dades i arguments que aporten–, i de justificar el propi punt de vista, requereix el desenvolupament del pensament crític, camp en el qual s'està investigant des de diferents perspectives (Ennis, 2001; Paul i Elder, 2005; Phillips i Norris, 1999; Geert, 2004). Des de totes elles es coincideix que per promoure'l s'ha de prioritzar el desenvolupament de les creences epistemològiques dels estudiants, facilitar un aprenentatge actiu al voltant de problemes relacionats amb situacions de la vida real i estimular interaccions entre els estudiants que possibilitin parlar i compartir diferents formes de veure.

El pensament crític es relaciona amb el desenvolupament d'un conjunt de sabers. Kennedy *et al.* (1991) distingeixen entre *habilitats* com, per exemple, veure un problema des de punts de vista alternatius, analitzar arguments, jutjar la credibilitat de les fonts, identificar el focus del tema, preguntar dubtes i respondre'ls, i qüestionar les preguntes i les respostes, i *actituds o disposicions* com, per exemple, estar interessat per plantejar preguntes i per arribar a conclusions, estar disposat a tenir en compte la situació des de la seva globalitat i a buscar i donar raons, ser sensible a la importància d'estar ben informat i de buscar fonts alternatives, i tendir a jutjar si les evidències i raons aportades són insuficients.

La comprensió crítica de textos comporta assumir que el discurs no reflecteix la realitat amb objectivitat, sinó que ofereix una mirada particular i contextualitzada. El lector crític examina la informació i el coneixement que aporta el text des de la seva perspectiva, el discuteix i proposa alternatives (Cassany, 2006). Per construir aquesta interpretació crítica, el lector fa inferències pragmàtiques, estratègiques o projectives. Aquestes inferències requereixen força recursos cognitius, són conscients i no s'apliquen forçosament durant la lectura pròpiament dita.

4. Ensenyar a llegir críticament

D'acord amb Brown (1997) creiem que el pensament crític es desenvolupa en el context d'una disciplina específica, i en relació a situacions o problemes de la vida quotidiana. Aquests tenen una funció de motivació, donant sentit a l'aprenentatge (Geert, 2004) tot reconeixent la seva utilitat, però molt especialment són importants per promoure el desenvolupament del pensament crític.

Però per poder analitzar, interpretar i criticar un text de contingut científic es requereix haver integrat en la memòria coneixements abstractes i complexos. En llegir un text trobem unes pistes que ens porten a activar un determinat model

teòric –o manera de mirar el món–, a partir del qual fem inferències, avaluem i aprenem, establint relacions entre el que coneixem i les noves idees. Sense activar un coneixement, o bé la lectura no té sentit, o bé adquireix sentits que no possibiliten connectar amb els de l'autor.

Tant si la lectura la utilitzem a la classe de ciències per aprofundir en un saber abstracte com si ho fem per valorar interpretacions de fets i actuacions, ha de poder connectar amb algun coneixement previ, encara que sigui molt general i a partir d'un procés interactiu-constructivista. Moltes vegades, per poder interpretar el problema que planteja el text des de la seva complexitat, s'haurà de poder activar més d'un model teòric, fins i tot provinents de disciplines diferents, interrelacionant-los i establint un diàleg entre les diferents mirades (Bonil *et al.*, 2004).

Tot i així, activar el model o models teòrics associats a la lectura d'un text amb contingut científic no és fàcil, ja que generalment els models són implícits, cosa que dificulta la comprensió i la valoració del text (Marbà *et al.*, 2009). Per això és important treballar la lectura de textos científics en la mateixa classe de ciències, per poder ajudar l'alumnat a connectar el seu contingut amb els sabers que donen sentit al que es llegeix i aprendre a fer les inferències necessàries.

Però no és suficient llegir i comprendre un text sinó que, com hem dit, cal ser capaç de llegir-lo críticament i inferir, per exemple, la credibilitat de les dades i arguments que aporta. Des d'aquesta perspectiva, llegir suposa reconèixer que el text és un instrument cultural, amb uns valors determinats i situat en una època històrica. És a dir, que el seu autor no és una persona neutra, sinó que té uns coneixements, una cultura i unes intencions que es plasmen en el text i que el lector ha d'arribar a interpretar. Així, en un text cal reconèixer la ideologia i l'estatus i grau de certesa dels arguments científics que hi apareixen, diferenciant entre afirmacions, hipòtesis, especulacions, prediccions... (Cassany, 2006).

En la nostra pràctica ens ha estat molt útil el qüestionari proposat per Bartz (2002) i que en el marc de grup d'investigació LIEC (Llenguatge i Ensenyament de les Ciències) de la UAB hem adaptat i aplicat en activitats ben diverses (Marquez i Prat, 2010; Portal "Leer.es": <http://docentes.leer.es/materiales>).

Aquest qüestionari, que respon a l'acrònim CRITIC, busca promoure que l'alumnat identifiqui les principals afirmacions del discurs i els interessos que mouen l'autor a construir el punt de vista que adopta; en valori la solidesa, la fiabilitat i la validesa de les proves i arguments aportats, i detecti incoherències, imprecisions, errors i/o contradiccions. El tipus de qüestions que planteja es recullen al quadre 2.

C	Consigna o afirmació que exposa el text. A qui va dirigit?
R	Rol de qui fa l'afirmació. Qui ha escrit aquesta notícia, anunci...? Quins interessos hi pot tenir? Per què l'ha escrit? Estarà d'acord amb qui l'ha escrit?
I	Idees. Quines idees o creences hi ha darrere de les afirmacions expressades?
T	Test. Es podria fer un test o experiment per comprovar-ho? Les dades que aporta són suficients i vàlides?
I	Informació. Quines evidències o proves s'exposen o podrien exposar-se per donar suport a l'afirmació? Hi ha incoherències, errors o contradiccions?
C	Conclusions. Et convenç el que afirma el text? Dóna arguments suficients? Està d'acord amb el coneixement científic actual? Has après alguna cosa?

Quadre 2. Qüestionari CRITIC tipus (adaptat de Bartz, 2002)



Es cierto.
Con Clarins, la vida
es más bella.

Presentamos una proeza de 3 cm. Hasta tres centímetros menos del contorno de los muslos, para ser precisos. Este es el resultado del Total Lift-Minceur Clarins después de haberlo utilizado dos veces al día durante un mes*. Y como un bonito resultado nunca viene solo, Total Lift-Minceur reduce visiblemente la celulitis rebelde, alisa la piel, la hidrata y la embellece al momento. Las caderas se afinan, las piernas se aligeran y el buen humor se queda por mucho tiempo.

Total Lift-Minceur "Celulitis Rebelde".
*Estudio clínico realizado a 26 mujeres.
Test consumido en realizado a 196 mujeres durante 7 semanas de utilización del producto dos veces al día.
90% de eficacia alisante, 76% de eficacia reafirmante.

CLARINS
PARIS

www.clarins.com

Probado dermatológicamente.

Figura 1. Anunci que diu aportar proves sobre l'eficàcia d'un producte

Hem comprovat que el qüestionari és una guia utilitzable per a l'anàlisi de tota mena de textos. S'ha aplicat en la lectura d'anuncis del diari (figura 2), d'anuncis a Internet (figura 3), d'articles ben diversos i també d'audiovisuals, com per exemple, la pel·lícula *Una veritat inconvenient*, d'Al Gore.

En el cas de l'anunci de la figura 1, els alumnes poden aplicar els seus coneixements sobre disseny d'experiments, obtenció de proves i deducció de conclusions, a l'anàlisi crítica del contingut de l'article (Prat *et al.*, 2008; Márquez i Prat, 2010).

La lectura del text de la web a què fa referència la figura 2 va donar lloc a un treball interdisciplinari entre biologia i química, ja que els alumnes han d'aplicar els seus coneixements sobre la fotosíntesi i fer càlculs estequiomètrics per comprovar les dades que es donen. A més han de posicionar-se sobre l'interès de l'oferta. S'ha utilitzat per avaluar el nivell de desenvolupament de la competència científica a 3r d'ESO.



Figura 2. Portada d'una web on s'argumenta que la compra de cotxes de la marca és "CO₂ neutral" (www.movimientoBlueMotion.com).

En el cas de la pel·lícula d'Al Gore, el seu contingut es va contrastar amb les dades i les idees aportades en un article escrit per un científic que s'oposa a la tesi més consensuada actualment sobre les causes del canvi climàtic (l'activitat completa es pot trobar a Pipitone, 2007 i a Márquez i Prat, 2010).

En el disseny de les activitats és important tenir en compte les tres fases del procés lector (Solé, 1992): *fase abans de la lectura* (relacionada amb l'activació d'idees prèvies i la formulació d'hipòtesis inicials), *fase durant la lectura* (que comporta la regulació del procés de lectura) i *fase després de la lectura* (d'avaluació i recerca d'implicacions).

Quan es tria un text com a part central d'una activitat d'aprenentatge, *abans de la lectura* pròpiament dita és important compartir amb l'alumnat el seu propòsit, el producte final esperat i el procés per arribar-hi, així com les raons de tot això. Sense aquest coneixement és difícil que els que aprenen puguin regular el seu aprenentatge, ja que els és impossible trobar sentit a tot allò que se'ls demana que portin a terme (Sanmartí, 2007).

Durant la lectura es promou que el lector identifiqui el problema que planteja, les solucions que defensa l'autor, les evidències i tot tipus d'arguments que aporta, les conclusions, els valors associats al seu contingut...

Després de la lectura s'anima els estudiants a establir relacions entre el que han llegit i la producció final que s'espera d'ells. En general les tasques s'orienten a aprofundir en el rol científic i en el rol comunicador.

Des del rol científic es promou que pensin com es plantejaria el problema un científic, com planificaria la recerca de solucions o comprovaria les tesis de l'autor o autora de l'article, els coneixements que es necessiten per poder elaborar la producció final i com trobar la informació necessària.

Des del rol comunicador, es discuteixen les característiques del tipus de text o mode comunicatiu elegit per donar a conèixer el seu punt de vista, com planificar la seva realització i els criteris d'avaluació que han de possibilitar valorar la qualitat del producte final. Poden ser textos escrits de diferents tipus: un article per a la revista de l'escola o altres, una carta al diari, un PowerPoint per donar a conèixer el tema a alumnes d'altres cursos, una participació en debats en fòrums, blocs o altres instruments, etc.

En aquest aprenentatge del llegir críticament hem comprovat que és important fer-ho amb els companys, promovent la cooperació, l'ajuda mútua i la coregulació del pensament i de l'acció al llarg de tota l'activitat. És fonamental la discussió sobre les diferents maneres d'entendre i avaluar el text. Paul (1992) propugna que els professors poden ajudar els seus alumnes a desenvolupar el pensament crític discutint les idees trobades en els textos, promovent que parlin de les seves idees i punts de vista, estimulant la discussió entre ells sobre els problemes i les seves possibles solucions, i plantejant tasques perquè abstreguin idees clau en lloc de donar-les definides.

Un gran component de la lectura crítica és la capacitat d'autoavaluació³. Llegir críticament no es relaciona només a detectar que hi ha diferents maneres d'interpretar un fet o el contingut d'un text, sinó a activar criteris per avaluar quina és la millor. Per tant, és important promoure que els alumnes aprenguin a reflexionar metacognitivament tant sobre com llegeixen com sobre com avaluen el text i com s'autoregulen (Sardà *et al.*, 2006).

3 Com deia J.A. Marina a *La Vanguardia* (1/5/2010) "La intel·ligència humana juga amb dues funcions. La primera és la producció d'idees, de càlculs, de programes, de projectes. La segona i definitiva és l'avaluadora. De res ens serveix que tinguem molt per escollir si no sabem separar el gra de la palla".

Les estratègies de lectura cooperativa també s'han demostrat molt útils per estimular el plaer dels alumnes en la lectura (Márquez i Prat, 2005). Els valors, els sentiments i les emocions formen part de l'activitat de llegir i també han de ser objecte d'anàlisi i reflexió. L'amor per la lectura s'encomana.

5. Anàlisi d'una activitat de lectura crítica tipus

En aquest apartat es descriu un exemple d'activitat aplicada a l'aula amb la finalitat de promoure una lectura crítica en les classes de ciències, que alhora afavoreixi el desenvolupament de la competència científica. D'altres activitats del mateix tipus es poden trobar a Márquez i Prat (2010) i al portal "Leer.es".

Aquesta activitat es va plantejar en el marc de l'aprenentatge de la química a 4t d'ESO per tal que l'alumnat apliqués els coneixements apresos a l'anàlisi d'un article periodístic titulat "Grafitis a prueba de bomba" (*La Vanguardia*, 10/09/07), que fa referència al problema d'eliminar els grafitos dibuixats sobre vidre. Per fer-la havien d'adoptar, d'una banda, el rol de científic per esbrinar si el contingut de l'article s'adequava al coneixement químic après i, d'una altra banda, el rol d'escriptor per expressar a través d'un text la seva valoració sobre el contingut científic de l'article (una descripció més ampliada de l'activitat es pot trobar a Oliveras i Sanmartí, 2008).

a) Inici de l'activitat

La primera part consisteix a llegir el títol i les imatges de l'article, i respondre a preguntes orientades a activar possibles representacions sobre l'autor, el contingut i les raons de fer la lectura en el marc de les classes de química (quadre 3). Les diferents representacions es contrasten a partir de la discussió en gran grup.

Aquesta fase abans de la lectura pròpiament dita té com a finalitat contextualitzar-la en el conjunt de la seqüència didàctica i donar-li sentit, introduint l'objectiu del treball que s'ha de fer, explorant les representacions inicials sobre el contingut de la lectura i el seu autor, i activant coneixements previs.

Els diferents punts de vista expressats es comparen, es discuteixen i es regulen sempre que sigui necessari.

Per començar...

1. Qui és l'autor de l'article? En quin diari s'ha publicat?
2. Fixeu-vos en el títol i en les imatges i intenteu imaginar de què tracta la notícia.
Escriviu breument la vostra idea.
3. A qui creus que va dirigit l'article?
4. Per què creieu que us proposo llegir i discutir el contingut d'aquest article a la classe de química?

Quadre 3. Activitat "Grafits a prova de bomba". Introducció

Hem pogut comprovar que aquesta fase és essencial per promoure el desig de llegir, centrar el seu objectiu i començar a despertar l'esperit crític. Es manifesten diferents representacions sobre el seu contingut, des de les que creuen que es refereix a les persones que embruten les parets o als “compostos químics” dels grafiters, fins als que el relacionen amb la dificultat d'esborrar-los. La majoria també pensa que l'article va dirigit només als grafiters.

b) Lectura de l'article

La lectura es planteja per fer-la en petits grups de 4 alumnes i es combina el treball i la reflexió individual amb la posada en comú en el marc del petit grup i, posteriorment, en gran grup. Per exemple, durant la lectura de vegades tots els membres del grup llegeixen el text complet però en funció d'una pregunta diferent (Kock i Eckstein, 1991), com per exemple les del quadre 4, i posteriorment posen en comú les diverses respostes. Així un alumne o alumna pot llegir amb la finalitat d'identificar el problema que es discuteix i l'objectiu amb què possiblement l'autor va escriure el text; un altre alumne pot tractar d'identificar els arguments i les evidències continguts en el text i el seu possible interès; un tercer alumne es pot fixar en els valors associats al problema plantejat, etc.

Altres vegades el text es divideix en parts i cada estudiant en llegeix una i resumeix el seu contingut per als altres. Altres vegades llegeixen tots alhora, però van comparant què entenen i les idees que extreuen. Quan ja tenen experiència en diferents formes d'organitzar la lectura, els mateixos alumnes poden escollir el mètode que creuen que els funcionarà millor.

Posteriorment es comparen, es discuteixen i es regulen les representacions dels diferents grups. En la nostra experiència hem comprovat que llegeixen i participen fins i tot els alumnes que habitualment no mostren interès.

Llegim l'article

1. Quin és el problema que planteja l'autor en aquest article?
2. Per què creus que l'autor el va escriure?
3. Et sembla bé que hi hagi *grafiters*? Per què?
4. L'autor pensa que hi ha solució per a aquest problema? Tu, què en penses?
Justifica la resposta.
5. L'autor de l'article és probablement un periodista. Creus que també és científic?
Està interessat en la ciència? Raona la teva resposta.

Quadre 4. Activitat “Grafiters a prova de bomba”. Guia per a la lectura

Els alumnes tendeixen a creure que l'autor és una persona ben informada i a no qüestionar les afirmacions que es fan en el text, tal com ja havien trobat en

el seu estudi Phillips i Norris (1999), especialment si hi surt algun terme que els sembla del camp de la ciència o si es fa referència a algun estudi, tot i que no quedi clar qui l'ha fet o com. També tenen moltes dificultats per relacionar el problema que es presenta amb els continguts apresos i tampoc no avaluen el contingut del text contrastant-lo amb les seves idees prèvies.

En general tenen una visió pessimista dels problemes que tracten els articles que els hem proposat llegir, quan els analitzen des del seu vessant social i d'actuació col·lectiva. En canvi, demostren una confiança plena que els avenços científics podran resoldre'ls. Per exemple, en relació amb aquesta activitat, la seva posició davant dels grafitis és variada i el contrast entre les diverses opinions possibilita que el debat sigui obert; però no creuen que es pugui generalitzar el seu punt de vista i sí que pensen que es podria trobar un sistema per "netejar" els vidres.

c) Plantejament i resolució del problema

En aquesta fase, després de la lectura de l'article, se'ls va demanar que actuessin com a científics i que, en grup, es plantejessin com es podria analitzar el problema i que valoressin si l'autor donava una informació correcta des del punt de vista científic. Les qüestions plantejades van ser les reproduïdes al quadre 5.

Plantegem el problema i com resoldre'l

1. Imagineu-vos que sou científics i que us demanen que llegiu aquest article. Quin serà el problema que us plantejaríeu resoldre?
2. Com creieu que l'autor sap que el problema són els àcids barrejats amb tintes o el quitrà? És simplement una hipòtesi, o té fonament científic?
3. Per resoldre el problema, quins coneixements us farien falta?
4. Quins passos seguiríeu per resoldre el problema? Quina informació buscaríeu i on?

Quadre 5. Activitat "Grafitis a prova de bomba". Formulació del problema

En general l'alumnat té moltes dificultats per definir algun problema que es plantejaria un científic. En d'altres casos, quan el text dona algun indici –a partir d'utilitzar algun terme científic que connecta amb els seus coneixements o de plantejar preguntes o dubtes–, hem pogut comprovar que els és més fàcil.

En aquest cas és important la tasca mediatadora del professorat plantejant preguntes que ajudin a connectar el món del paper amb el de les seves experiències i coneixements. Així, un grup d'alumnes es va adonar que al laboratori utilitzàvem ampolles de vidre per emmagatzemar els àcids, i va deduir que aquests no el podien atacar (a diferència del que s'afirmava a l'article); però d'altres creien que el problema era degut al fet que els vidres no eren "bons". Cada grup i, de fet, cada

alumne, segueix el seu propi procés; però en la nostra experiència hem pogut comprovar que tots acaben qüestionant-se la validesa d'algunes afirmacions incloses a l'article.

La resposta als dubtes generats passa per buscar informació a Internet o als llibres (i saber trobar-la identificant paraules clau). Aquesta cerca va comportar que l'alumnat hagués de llegir molt més. L'anàlisi de les informacions trobades va permetre reconèixer que poden ser diferents en funció de la font i que és necessari validar-les a partir de criteris propis, però fonamentats.

d) Comunicació i avaluació dels resultats

La darrera part de l'activitat promou que l'alumnat se situï en el rol d'escriptor. La classe decideix quin tipus de text vol fer per comunicar els resultats de l'anàlisi crítica de l'article i a qui el vol dirigir. Per exemple, una classe va proposar escriure una carta al director del diari; una altra, un article per a la revista de l'escola, i una altra, resumir en un text argumentatiu què havien "descobert".

En relació amb els textos escrits individualment es proposa una activitat de co-avaluació (quadre 6) i, quan és el cas, s'escull aquella que comunica millor el punt de vista de la classe, per enviar-la al diari o per publicar-la. Per al desenvolupament del pensament crític és bàsic ajudar a aprendre a participar críticament en la pròpia comunitat i en les seves pràctiques socials. Un text no es pot analitzar si no s'estableixen relacions entre la comunitat de l'autor i la del lector (Wellington i Osborne, 2001; Marbà *et al.*, 2009) i, per tant, els temes de les lectures que es triïn s'han d'escollir de manera que possibilitin als estudiants prendre decisions i responsabilitzar-se'n.

Redactor/a: Avaluador/a:

criteris d'avaluació	Sí	R	No	Què aconsellaries per millorar-lo?
1. La idea o idees que es defensen són rellevants en relació amb el problema plantejat?				
3. Es fa referència a totes les idees possibles?				
3. Les raons o arguments tenen fonament científic?				
3. Tenen en compte els punts de vista contraris?				
4. Dóna evidències que convencen?				
5. Està escrit d'una manera que s'entén?				

Quadre 6. Activitat "Grafitis a prova de bomba". Criteris per avaluar i coregular el text

Després del procés realitzat, la majoria dels textos són coherents, tot i que hi ha una gran tendència a argumentar en funció només d'alguna de les variables possibles. Quan l'activitat comporta *comparar* la informació recollida en diferents articles o fonts, a partir d'incidir en la lectura i en la reflexió al voltant de paràmetres diversos, normalment es qüestionen més els continguts i els textos elaborats són més rics i crítics.

També hem constatat que si la classe està més acostumada a treballar en grup i a contrastar i discutir els punts de vista, els textos elaborats reflecteixen un pensament crític de nivell més alt que no pas quan el tipus de treball a l'aula està més centrat en metodologies transmissives, centrades en el professorat. Una altra constatació és que, si l'alumnat té més coneixements lectors i d'escriptura de textos, la redacció final pot ser millor pel que fa a la gramàtica, però no necessàriament demostrar un pensament crític.

Després de la realització d'aquest tipus d'activitats l'alumnat manifesta tenir més interrogants que a l'inici en relació amb els temes científics estudiats, ja que els possibilita reconèixer dubtes i plantejar-se preguntes noves. També demanen més activitats d'aquest tipus, posant de manifest que la lectura els interessa sempre que tingui sentit per a ells, tant el contingut com la manera de proposar-lo, i treure profit del treball realitzat (Oliveras i Sanmartí, 2009).

6. Reflexions finals

En aquests moments que es demana que ajudem l'alumnat a desenvolupar competències, no es pot obviar un treball a les aules orientat a la formació de lectors i lectores crítics, que els possibiliti discutir amb arguments científics (de qualsevol àrea) problemes de rellevància social i actuar de manera fonamentada, reflexiva i responsable.

Cal recordar que la competència lectora *“consisteix en la comprensió, la utilització i la reflexió a partir de textos escrits amb la finalitat d'assolir els objectius propis, desenvolupar el coneixement i el potencial personal i participar en la societat”*, i que la científica es defineix com *“la capacitat per utilitzar el coneixement científic per identificar preguntes i obtenir conclusions a partir d'evidències, amb la finalitat de comprendre i ajudar a prendre decisions sobre el món natural i els canvis que l'activitat humana hi produeix”* (OECD, 2000).

Aquest tipus d'activitats s'han fet en el marc de les classes de ciències, però ben segur que haguessin pogut plantejar-se de manera conjunta amb les de llengua, per aprofundir més en la lectura i l'escriptura del text; amb les de ciències socials per analitzar els problemes també tenint en compte coneixements d'aquesta àrea; amb les de matemàtiques quan es necessita comprendre dades o tractar-les, etc. Quan es fa, són molt més rendibles, perquè el temps s'utilitza d'una manera més eficient i es pot aprofundir millor.

Quan les classes de ciències es fan en anglès o una altra llengua, aquest treball conjunt és imprescindible. Les dificultats dels alumnes per entendre escrits en una llengua que no és la seva i per expressar oralment i per escrit les idees no ha de conduir al fet que la metodologia d'ensenyament sigui tradicional i a uns aprenentatges superficials i poc significatius.

Això vol dir un treball ben coordinat entre les dues àrees, superant programacions rígides sobre l'ordre d'introducció de les diferents estructures gramaticals. Caldrà que el professorat de ciències i d'anglès detecti conjuntament quines són les necessitats comunicatives dels estudiants a les classes de ciències. És necessari tenir present que la part del lèxic específic no és la més important i sí, en canvi, comprendre i expressar hipòtesis, el passat, el present i el futur, condicions, probabilitats, comparacions, valoracions..., i produir textos de tipologies diverses (Canet i Evnitskaya, 2010).

Serà important tendir a un ensenyament de la llengua en espiral, en què les estructures s'introdueixen i s'utilitzen quan es necessiten, però augmentant el nivell de qualitat en el seu ús tema a tema i curs a curs. En cas contrari, la ciència que s'aprengui serà molt poc significativa i no promourà el desenvolupament de la competència científica.

No hem d'oblidar que la finalitat és que els nois i noies siguin capaços d'aplicar un pensament crític quan prenen decisions “*sobre el món natural i els canvis que l'activitat humana hi produeix*” i que tal com diu Paulo Freire, “*No llegim ni comprenem significats neutres; llegim discursos del nostre entorn i comprenem dades i informacions que ens permeten interactuar i modificar la nostra vida*”.

Bibliografia

- BARTZ, W.R. (2002). Teaching Skepticism via the CRITIC Acronym and the Skeptical Inquirer. *The Skeptical Inquirer* 26(5).
- BONIL, J., G. CALAFELL, L. ORELLANA, M. ESPINET i R.M. PUJOL (2004). El diàleg disciplinar, un camino necesario para avanzar hacia la complejidad. *Investigación en la Escuela* 53: 83-97.
- BROWN, A. (1997). Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist* 52: 399-413.
- CANET, R. i N. EVNITSKAYA (2010). Rethink, rewrite, remake or learning to teach science through english. Actes I Taula Rodona Internacional sobre Programes AICLE.
- CASSANY, D. (2006). *Rere les línies: sobre la lectura contemporània*. Barcelona: Empúries.

- DA SILVA, C. i M.J. ALMEIDA (1998). Condições de produção da leitura em aulas de física no ensino médio: um estudo de caso. A M.J. ALMEIDA i C. DA SILVA, eds., *Linguagens, leituras e ensino da ciencias*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil.
- ENNIS, R. H. (2001). Argument appraisal strategy: A comprehensive approach. *Informal Logic* 21(2): 97-140.
- GEERT TEN DAM, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and Instruction* 14: 359-379
- KENNEDY, M., M.B. FISHER i R.H. ENNIS (1991). Critical thinking: literature review and hended research. A L. IDOL i B. FLY JONES, eds., *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 11-40.
- KOCK, A. i S.G. ECKSTEIN (1991). Improvement of Reading Comprehension of Physics Texts by Students' question Formulation. *International Journal of Science Education* 13(4), 473-485.
- MARBÀ, A., C. MÁRQUEZ, i N. SANMARTÍ (2009). ¿Qué implica leer en clase de ciencias? Reflexiones y propuestas. *Alambique* 59: 102-111.
- MÁRQUEZ, C. i A. PRAT (2005). Leer en clase de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias* 23(3): 431-440.
- MÁRQUEZ, C. i A. PRAT, eds. (2010). *Competència científica i lectora a secundària. L'ús de textos a les aules de ciències*. Barcelona: Rosa Sensat. Quaderns de Rosa Sensat.
- NORRIS, S.P. i L.M. PHILLIPS (1987). Explanations of reading comprehension: Schema theory and critical thinking theory. *Teachers College Record* 89: 281-306.
- NORRIS, S.P. i L.M. PHILLIPS (2003). How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. *Science Education* 87: 224-240.
- OECD (2000). *Mesuring student knowledge and skills. The PISA 2000. Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Inquiry*. Paris: OECD Pub. Service.
- OLIVERAS, B. i N. SANMARTÍ (2008). Treballant les competències a la classe de Química. *Educació Química* 1: 17-23.
- OLIVERAS, B. i N. SANMARTÍ (2009). La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico. *Educación Química* 20(1): 233-245.
- OLSON, D.R. (1994). *The world on paper*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PAUL, R. (1992). Critical Thinking: What, Why, and How. *New Directions for Community Colleges* 77 (Spring): 18-2.
- PAUL, R. i L. ELDER (2005). *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*. Dillon Beach CA: Foundation for critical thinking. [Document de

- Internet disponible a http://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf. Últim accés: 1-5-2010].
- PIPITONE, C. (2007). Canvi climàtic: És real? Quines són les seves causes? Què podem fer? [Document d'Internet disponible a http://www.xtec.es/cdec/recursos/pdf/recursos_b/argumentar/canviclim.pdf. Últim accés: 1-5.2010].
- PHILLIPS, L.M. (2002). Making new and making do: Epistemological, normative and pragmatic bases of literacy. A D.R. OLSON, D. KAMAWAR i J. BROCKMEIER, eds., *Literacy and conceptions of language and mind*. Cambridge: Cambridge University Press. 283-300.
- PHILLIPS, L.M. i S.P. NORRIS (1999). Interpreting popular reports of science: what happens when the reader's world meets the world on paper?. *International Journal of Science Education* 21(3): 317-327.
- PRAT, A., C. MÁRQUEZ i A. MARBÀ (2008). Literacitat científica i lectura. *Temps d'Educació* 34: 67-82.
- SANMARTÍ, N. (2007). *Evaluar para aprender. 10 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- SARDÀ, A., C. MÁRQUEZ i N. SANMARTÍ (2006). Cómo promover distintos niveles de lectura de los textos de ciencias. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* 5(2).
- SOLÉ, Isabel (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- WELLINGTON, J. i J. OSBORNE (2001). *Language and literacy in science education*. Buckingham: Open University Press.
- YORE, L.D., M.T. CRAIG i T.O. MAGUIRE (1998). Index of science reading awareness: An interactiveconstructive model, text verification, and grades 4-8 results. *Journal of Research in Science Teaching* 35: 27-51.





SEGONA PART
PART II
SEGUNDA PARTE

El discurs a les aules AICLE
The discourse of CLIL classrooms
El discurso de las aulas AICLE





Què aporta l'anàlisi conversacional a la comprensió de les situacions d'AICLE?¹

Emilee Moore i Luci Nussbaum²
Universitat Autònoma de Barcelona

1. Introducció

L'anàlisi qualitativa de la interacció en aules on s'apliquen programes educatius bilingües té una llarga tradició de recerca. El sorgiment de propostes AICLE per ensenyar llengües i alhora d'altres matèries curriculars obliga a confrontar les investigacions en aules bilingües amb la recerca en aprenentatge de llengües segones i estrangeres ensenyades com a matèria així com amb estudis sobre l'aprenentatge d'altres disciplines del currículum. L'exploració per entendre les situacions AICLE i la recerca per esbrinar els beneficis d'aquest enfocament tenen, doncs, la tasca de discutir la investigació fins ara realitzada i aportar noves mirades sobre les dades.

La present contribució s'interrogarà sobre la manera com es gestionen els recursos plurilingües i multimodals per construir la interacció a l'aula i, de manera particular, com aquests recursos són constitutius de l'aprenentatge i de l'ensenyament i serveixen als participants per construir coneixements. En efecte, l'aula AICLE és per definició un espai plurilingüe: la presència d'una L2 o d'una llengua estrangera com a vehicle d'interacció i d'aprenentatge suposa que els parlants disposen de recursos en una altra llengua, com a mínim, els quals sempre estan disponibles. Però l'aula és també un espai en què les persones interactuen emprant d'altres recursos no lingüístics, com ara objectes, fórmules inscrites a la pissarra o en diapositives, ordinadors..., així com el seu propi cos. L'objectiu d'aquest capítol és il·lustrar com aquest conjunt de recursos contribueix al desplegament de competències comunicatives i d'altres continguts curriculars. Amb aquest propòsit es farà un recorregut per les eines teòriques i metodològiques que ajuden a entendre l'articulació dels recursos esmentats i a partir de l'anàlisi d'algunes dades.

En la primera part d'aquest capítol, s'exposaran alguns dels reptes que suposa rastrejar l'aprenentatge integrat de llengües i continguts, resumint algunes de

- 1 Les dades que es presenten en aquest text pertanyen al corpus del GREIP (<http://greip.uab.cat>). El recull d'una part d'aquestes dades i la seva exploració s'han fet en el marc dels projectes finançats amb fons públics: projecte DYLAN del 6è programa marc de la Unió Europea (<http://www.dylan-project.org>), projecte EDU2010-15783 del MICINN.
- 2 Emilee Moore i Luci Nussbaum són membres del grup de recerca GREIP (<http://greip.uab.cat>).

les solucions adoptades i les preguntes que n'emergeixen (2.1). A continuació, s'esbossaran les convergències entre perspectives socioculturals i conversacionals (2.2.). Seguidament s'apuntaran alguns principis de l'anàlisi conversacional (AC) que poden guiar la recerca (3.1.), així com la rellevància de la presa en consideració dels recursos plurilingües (3.2) i multimodals (3.3.). El capítol s'acaba amb alguns comentaris finals (4).

2. Explorar situacions AICLE

L'ensenyament bilingüe, expressió que s'utilitza per descriure un gran ventall de propostes per a l'ensenyament de continguts curriculars no lingüístics a través d'una llengua d'ús no habitual per als aprenents, té una llarga tradició a Europa (Baetens Beardsmore, 2000; Gajo, 2005 i en aquest volum). La proposta té el seu origen tant en el context històric de multilingüisme a Europa com en els nous processos de globalització, en els quals estudiants amb repertoris lingüístics diversos comparteixen aules a tots els nivells educatius, des de l'escola infantil fins a la universitat. En els últims anys, l'acrònim AICLE (*Content and Language Integrated Learning*, CLIL, en anglès; *Enseignement d'une Matière Intégrée en Langue Étrangère*, EMILE, en francès) ha agafat protagonisme per referir-se a les situacions en les quals l'ensenyament-aprenentatge de continguts acadèmics es fa a través d'una llengua 'internacional'.

L'enfocament AICLE es considera un plantejament comunicatiu atès que, en un context d'aula, tractar els sabers escolars o acadèmics constitueix una activitat comunicativa 'real' (vegeu Gajo, en aquest mateix volum). Deixar més temps als estudiants de les escoles, dels instituts i de les universitats per utilitzar la nova llengua té beneficis gairebé obvis per a l'adquisició de competències lingüístiques: l'ús significatiu de la L2 i la intensitat de contacte. No obstant això, encara queda el desafiament d'aportar proves empíriques dels avantatges de l'AICLE per a l'adquisició dels sabers no lingüístics. Com suggereix l'acrònim, se suposa que aquests beneficis s'han de cercar en la *integració* de competències lingüístiques i no lingüístiques. Contribuir a definir què vol dir exactament aquesta *integració* de llengua i contingut és l'objectiu de la secció següent, el qual afrontarem amb la revisió d'alguns treballs previs.

2.1. Què vol dir 'integrar'

Com s'ha dit, la clau per entendre l'eficàcia dels enfocaments AICLE i la seva possible millora en el terreny de la didàctica és estudiar què passa a l'aula quan es desenvolupa aquesta proposta. Alguns estudis, portats a terme en classes regulars de matemàtiques, en les quals s'escolaritzen nois i noies amb bagatges lingüístics diversos, plantegen perspectives de recerca diferents. Així, Moskovich (2002) analitza tres propostes per observar la relació entre aprenentatge de la matemàtica i aprenentatge de la llengua. La primera perspectiva que presenta l'autora és aquella que entén l'aprenentatge de la matemàtica com a adquisició de conceptes específics.

Aquesta visió, però, no concorda, segons l'autora, amb una concepció actual de l'aprenentatge de les matemàtiques, la qual preconitza particularment la participació de l'alumne en pràctiques matemàtiques i no només l'aprenentatge de conceptes i del lèxic que s'hi vincula. D'altra banda, enfocar la recerca d'aquesta manera significa concebre la llengua com un repertori lèxic i no com una eina i un objecte d'aprenentatge que permet, precisament, de participar en pràctiques situades.

La segona perspectiva de recerca adopta el concepte de *registre*, propi de la lingüística sistèmica iniciada per Halliday, per estudiar l'aprenentatge com el camí que recorre l'alumne per passar de l'ús del llenguatge quotidià al que és propi de la matemàtica com a disciplina escolar. Aquest procediment s'acosta més a la concepció actual d'aprenentatge d'una disciplina, entès com l'adquisició de les formes discursives pròpies de cada matèria. Tot i així, Moskovich (*op. cit.*) assenyalava els riscos d'estudiar només els 'textos' produïts per l'alumnat i d'explorar dades descontextualitzades i episodis aïllats de la seva ocurrencia en una pràctica matemàtica concreta. En primer lloc, les pràctiques d'aula poden contenir discontinuïtats entre llenguatge quotidià i llenguatge matemàtic i, en segon lloc, sembla imprescindible de considerar els recursos que empren els aprenents (gestualitat, moviments, canvis de llengües, ús dels objectes presents) per construir el sentit d'allò que estan fent, com veurem més endavant. L'autora, per tant, preconitza l'adopció de perspectives socioculturals, les quals consideren els detalls de la interacció i la manera com els alumnes utilitzen els recursos –lèxics i de registres disciplinaris– de què disposen per participar en pràctiques matemàtiques i donen compte de com construeixen, en l'acció, les seves competències.

Barwell (2005) proposa també una revisió crítica respecte dels estudis sobre integració de llengua i continguts, revisió que pot ser útil per a les finalitats de la recerca en AICLE. L'autor parteix de la proposta de Davison i Williams (2001) sobre el grau d'èmfasi que fan els docents en la llengua o en els continguts, establint una gradació que va des d'un major focus en la llengua fins a una major atenció en els continguts:

- a) ensenyament de la llengua,
- b) ensenyament 'contextualitzat de la llengua',
- c) ensenyament simultani integrat de llengua i continguts,
- d) ensenyament de continguts 'conscient de la llengua' (*'language-conscious content teaching'*) i
- e) ensenyament del contingut.

Gajo (2007) ofereix una graduació semblant en distingir tres propostes:

- a) l'ensenyament bilingüe, en el qual s'ensenyava una segona llengua a través d'un contingut curricular (AICLE 1),

- b) les que estan orientades cap a l'ensenyament-aprenentatge d'un contingut a través d'una segona llengua (immersió),
 c) les que focalitzen tant la segona llengua com el contingut a través d'un treball local d'integració (AICLE 2).

Vegem un exemple d'aquestes distincions extret del nostre corpus³. Es tracta d'un fragment d'una classe d'anglès amb aprenents de 12 anys, en el qual la mestra (MES) ensenya continguts relacionats amb la simbologia dels colors en els mapes⁴.

Fragment 1⁵

1. MES: you can see different colours\(.) can you see different colours/(\.)
2. yes or no/(\.) can you see different colours here/(\.)
3. A1: yes\(\.)
4. MES: yes **qué**/(\.) i can see:_ (\.)
5. A1: <i can see_ (\.) different colours>(\.)
6. MES: ok/(\.) the colours\(\.) *vale*/(\.) *los colores*\(\.) the colours have\(\.)
7. the colours have a meaning\(\.) *llevan un significado*\(\.) *sí*/(\.) **això ho**
8. **heu parlat alguna vegada XX**\(\.) **amb la de socio**
9. (referint-se a la mestra de ciències socials) **o no**\(\.) **sí o**
10. **no**\(\.) **què vol dir**: dark browns/(\.) *por ejemplo*/(\.) *los marrones*/(\.)
11. A2: *tierra*\(\.)
12. MES: *ya*\(\.) *como tierra*/ (3.0) *eh*/(\.)
13. A2: earth\(\.)
14. MES: no\(\.) it's the world\(\.) all the world\(\.) soil or:_
15. A3: ground\(\.)
16. MES: ground\(\.) yes\(\.) very well\(\.) ground\(\.) a *ver*\(\.) *por qué son*
17. *diferents esos colors*/(\.) a *ver*\(\.) *venga nens* (5.0) *le voy a dar caña a*
18. *la profe de sociales*\(\.) *eh*/(\.) a *ver*\(\.) *tú* (3.0) *eh*/(\.) a *ver*\(\.) *venga*\(\.)
19. *vamos*\(\.)
20. A4: <**el color marron és de terra**\(\.) **el color verd és de hierba**>(\.)
21. MES: **herba**\(\.) **clar**\(\.) ↑english\(\.) in english\(\.)
22. A4: and blue\(\.) river:_(\.)
23. MES: yes\(\.) river\(\.) and what is this/(\.)

Deixant de banda la complexitat de l'ús de les tres llengües, que no s'examinarà de moment aquí, es pot observar que la proposta de la mestra és practicar la llengua, atès que, com ella mateixa esmenta en les línies 8 i 18, pressuposa que els continguts (la simbologia dels colors) ja han estat tractats pel mestre de ciències

- 3 Les dades que es presenten en aquest text pertanyen al corpus del GREIP (<http://greip.uab.cat>).
- 4 Aquestes dades varen ser enregistrades i transcrites per A. Azevedo. L. Nussbaum va revisar-ne la transcripció.
- 5 Vegeu a l'annex els símbols emprats en les transcripcions.

socials. Aquesta orientació cap a la L2 es fa palesa ja en la primera seqüència, quan vol obtenir un enunciat sencer en anglès, cosa que persegueix fins que l'alumne A1 respon a la seva demanda (línies 1-5), així com en la seqüència de les línies 9-15, en el contrast entre els termes *earth-world-soil-ground*. La seqüència il·lustra un cas d'integració 'potencial', que no arriba a reeixir perquè la mestra no explora ni l'abast semàntic dels termes en català, castellà i anglès ni el sentit de cada terme en geografia. Aquest fragment, doncs, per bé que s'inscriu en una pràctica AICLE, no podria ser considerat un cas d'integració de llengua i continguts perquè només s'hi tracta un aspecte de la llengua anglesa contextualitzat en un contingut de ciències socials.

Exemples com el que s'acaba de presentar obliguen la didàctica a discutir sobre què vol dir *integrar*, però també demanen reflexionar, com ho proposa Barwell (*op. cit.*, pàg. 206), sobre què focalitza la recerca: l'ensenyament de 'continguts contextualitzat' (b, *supra*) o bé l'ensenyament de continguts 'conscient de la llengua' (d, *supra*). L'autor argumenta que el pes de la lingüística aplicada en la recerca AICLE decanta la resposta cap a l'opció b, és a dir, cap a estudiar l'ensenyament de la llengua contextualitzat en certs continguts d'altres disciplines, com hem vist en el fragment 1.

Aquest èmfasi de la recerca en AICLE en els aspectes lingüístics es fa palès en estudis molt sovint citats, com ara el de Mohan (2001), els quals, seguint les perspectives d'Halliday abans esmentades, exploren les característiques (textuals) pròpies del discurs en cada disciplina com a objecte d'aprenentatge per part dels estudiants. Ara bé, com assenyala Barwell (2005), aquesta no és l'única faceta de l'aprenentatge: cal també que l'aprenent doni sentit a allò que fa en les activitats interactives de cada disciplina i cal que la recerca doni compte d'aquest procés. Sembla doncs que, malgrat l'acord generalitzat segons el qual llengua i contingut són indestriables, és probable que les eines que s'utilitzen no sempre siguin les adequades per retre compte d'aquesta indissolubilitat.

L'anàlisi de la conversa (AC) pot ser una eina útil en aquest sentit, atès que, des d'aquesta perspectiva, es considera que la interacció no es pot entendre si no és per la seva naturalesa seqüencial i multimodal. Això vol dir que cada acció en un torn de parla està contextualitzada en els torns precedents, alhora que produeix un nou context per als torns posteriors. A més a més, els participants en una interacció fan explícit a través dels seus torns i amb recursos diversos quins aspectes de la interacció precedent i del context actual són rellevants en cada moment, és a dir, en quins aspectes del discurs paren *atenció*. Com veurem més endavant, les nocions de seqüencialitat i d'atenció són crucials per entendre com emergeix, de manera situada, la integració de sabers lingüístics i no lingüístics.

A continuació ens interessarem per un possible 'agermanament' entre certes perspectives que busquen explicar l'aprenentatge i l'anàlisi de la conversa.

2.2. Perspectives conversacionals i socioculturals 'integrades'

L'anàlisi conversacional (AC), perspectiva sociològica l'objectiu de la qual és la descripció de les pràctiques socials interactives, ha estat reticent a documentar l'aprenentatge. En primer lloc, perquè, en estudiar dades recollides en un moment precís, no pot retre compte de canvis de comportament a mig i a llarg termini (He, 2004). En segon lloc, perquè persegueix l'estudi empíric de la interacció, sense cercar explicacions fora de l'activitat que s'estudia (Psathas, 1990). En tercer lloc, perquè l'AC és radicalment èmica, és a dir: busca la comprensió de l'organització de la vida social de la manera que és viscuda, interpretada i construïda pels actors mateixos en la interacció. En canvi, voler documentar l'aprenentatge suposaria adoptar una visió ètica (externa a la dels participants), en el sentit que projectaria sobre les dades visions de qui investiga, quan l'AC no admet cap pressuposició més enllà d'allò que revelen les dades.

Malgrat tot, els estudiosos que postulen que l'anàlisi conversacional constitueix un marc teòric i metodològic adequat per estudiar les situacions d'aprenentatge (institucionals o no) augmenten, plantejant models híbrids per explicar, si més no, la cognició situada en la pràctica interactiva (Mondada i Pekarek Doehler, 2004). L'argument fort per considerar l'AC com un enfocament apropiat per capturar moments d'aprenentatge és que aquesta perspectiva dóna eines per descriure l'activitat de les persones i com aquestes, en determinades situacions observables, s'orienten de manera empíricament clara cap a l'aprenentatge, categoritzant el context local en aquest sentit. De Pietro, Mathey i Py (1989) descriuen moments interactius en els quals els parlants s'orienten cap a l'ensenyament i/o l'aprenentatge i utilitzen el concepte de *contracte didàctic*, detallant els moviments conversacionals que els parlants realitzen en aquests moments.

Examinem l'exemple següent en el qual un grup de tres noies i un noi d'onze anys estan fent una activitat amb la mestra. L'activitat se situa en una classe de ciències impartida en francès. Els alumnes i la mestra estan davant d'una pantalla d'ordinador en la qual es presenten diapositives en català amb esquemes sobre la respiració i l'alimentació de les plantes. En el fotograma següent es pot veure la disposició del grup; la mestra queda fora de l'abast de la càmera (figura 1).



Figura 1

Es tracta d'una activitat de revisió de continguts ja treballats en francès. La mestra vol que el noi i les noies siguin capaços de refer els processos pels quals les plantes viuen, vegin els termes en català –perquè aquest és un contingut del currículum general de coneixement del medi natural– i puguin després explicar els fets a la resta de la classe en francès. És, doncs, una activitat certament complexa perquè implica comprensió dels processos (o memoració) i traducció. En la seqüència següent, el grup està mirant les diapositives i alhora responent les preguntes de la mestra referents a la manera com les plantes recullen energia.

Fragment 2⁶

1. MES: par où elles prennent ça/ (.)
 2. BER: xx les +sal+ minéraux par la +arrel+_(.)^{fig. 1}



fig. 1

3. SOF: [par la racine xx\]^{fig. 2}



fig. 2

4. MES: [comment on dit] les racines\ (.) [très bien par la racine\
 5. BER: [les racines] (1.53)
 6. MES: et le dioxyde de carbone [par où/
 7. BER: [le dioxy]de de carbone par les +fulles+\ (.)
 8. SOF: les feuilles\ (.)
 9. MES: feuilles [très bien:\]
 10. LAR: [feuilles] (.)
 11. MES: d'accord et la lumière solaire/ (.)
 12. LLU: + les fulles+\
 13. LAR: les feuilles (.)
 14. MES: les feuilles d'accord\
 15. LLU: les feuilles d'accord\

A la pregunta de la mestra (MES) sobre per on agafen els diferents productes les plantes, Bernat (BER) respon amb un enunciat híbrid català-francès que conté la paraula *arrel*. Immediatament Sofia (SOF), mirant cap a la mestra, proposa

6 Aquestes dades van ser recollides per Isabel Camacho i transcrites per L. Nussbaum.

racine, en un torn encavalcat amb la mestra, la qual focalitza també la mateixa paraula. La mestra reformula en plural la paraula, accepta la proposta de Sofia i repeteix exactament el sintagma que la nena havia proposat: *par la racine*. En el torn següent, Bernat repeteix el que havia formulat la mestra.

Un mètode similar es desplega en la seqüència següent sobre la captació de diòxid de carboni: Bernat proposa *par les fulles*; Sofia reformula *les feuilles* en francès, mirant de nou cap a la mestra, la qual accepta el mot. Lara el repeteix. En canvi, Lluïsa, quan respon a la demanda de la mestra sobre la captació de llum solar, no sembla haver retingut el mot en francès i el proposa en català; Lara corregeix i la mestra accepta.

En aquesta breu seqüència es pot observar l'atenció integrada alhora cap al contingut i cap a les formes de la llengua per part de Sofia, l'activitat de la qual fa que tant la mestra com Bernat i Lara parin també atenció en el contingut i la manera d'expressar-lo en L2, desplegant allò que hem anomenat contracte didàctic, exhibit seqüencialment, mitjançant processos d'hetero i d'autoreparació, però també amb les mirades que es desplacen de la pantalla cap a la mestra.

Es poden trobar, doncs, punts de confluència entre l'AC i els enfocaments socioculturals sobre l'aprenentatge (Rogoff, 1990; Lave i Wenger, 1991; Lantolf, 2001; Mondada i Pekarek, 2004, entre d'altres). Aquests enfocaments consideren els aprenents com persones que se socialitzen en les pràctiques d'una comunitat determinada, actuant amb docents-experts o amb iguals. Els aprenents en les aules AICLE s'inicien així en pràctiques expertes de cada disciplina, adquirint les seves maneres de fer i de parlar. Aquesta concepció coincideix amb la visió vigotskiana sobre el paper crucial de la interacció social en l'aprenentatge, i, més recentment, amb les perspectives de la psicologia discursiva (Edwards, 1997; Edwards i Potter, 1992; Potter i Edwards, 2001), que s'interessen per les maneres com les persones empenen els recursos verbals i no verbals per construir el sentit de les seves activitats en la interacció, de la qual emergeix la comprensió del món (Barwell, 2005).

3. Anàlisi conversacional per a situacions AICLE

Així doncs, si es considera que l'aprenentatge no és exclusivament un procés cognitiu individual –en què l'individu va assolint etapes tancades– sinó més aviat un fenomen social, en el qual l'interpersonal precedeix l'intrapersonal, un fet ancorat en les experiències socials de l'individu (Hall, 1993; 1995), arrelat en les formes de participació en les activitats socials, en les accions conjuntes entre les persones (Firth i Wagner, 2007), llavors l'AC es revela clarament com una perspectiva teòrica i com una eina útil per captar l'aprenentatge o, si més no, per retre compte de la naturalesa dels problemes que docents i aprenents es plantegen i de la manera com aquests emergeixen.

En les darreres dècades, l'AC apareix com una perspectiva potent per explorar la cognició, entenent que aquesta no és un procés abstracte allotjat exclusivament en la ment de les persones, que el llenguatge no és un procés situat en la vida psicològica i els objectes coses immòbils (Goodwin, 2000), sinó com un fet que emergeix de manera pràctica en la construcció del món, que és el focus d'atenció de les persones en un moment concret de la seva activitat. Com es veurà a continuació, l'AC incorpora en l'anàlisi de la parla interactiva no només la descripció de l'ús verbal sinó també el conjunt de recursos que es troben a la disposició dels participants com a part de la tasca en curs. En la primera part de la següent secció, es presenten alguns dels procediments i principis amb què opera l'AC d'orientació etnometodològica; en la segona i la tercera s'al·ludirà respectivament a la manera com els recursos plurilingües i multimodals intervenen en els processos de construcció de l'activitat.

3.1. L'AC d'orientació etnometodològica

L'AC explora els procediments que empren les persones per interactuar a través del llenguatge (Seedhouse, 2004) i comparteix alguns dels postulats de l'etnometodologia (EM). Aquest corrent estudia les normes –enteses com a coneixements de sentit comú– en què les persones basen les seves accions socials. Com suggereix el seu nom, l'EM tracta de l'estudi dels *mètodes* a través dels quals els membres d'una comunitat donen sentit a les activitats en què participen; els 'etnometodes' són procediments interpretatius emprats pels actors socials en situacions concretes, és a dir, tècniques que l'analista ha de descobrir (Heritage, 1984). Es tracta d'un plantejament de recerca radicalment èmic, atès que l'EM rebutja qualsevol punt de vista extern al fet que s'estudia, intentant de donar resposta a la discussió sobre el paper de qui investiga en la interpretació de les accions socials (Garfinkel, 1967).

Tenint en compte que el significat dels enunciat quasi mai és literal, la feina de qui analitza serà descobrir els principis de significació, de la mateixa manera que ho fan els interlocutors en conversar, orientant-se cap a una de les múltiples possibilitats del sentit, construint així un context d'interpretació particular. Seguint Seedhouse (2004), es pot dir que l'EM basa la seva concepció sociològica del món en cinc grans conceptes, que es resumeixen a continuació.

Segurament el concepte més conegut és el d'*indexicalitat*, segons el qual els interactuants, en cada moment de la seva actuació, s'orienten cap a una de les múltiples possibilitats d'interpretació d'una acció (un enunciat, un gest, etc.). Així, en el fragment 1, s'observa que l'enunciat *can you see different colours* és interpretat com una pregunta real per A1 (línia 1) i es necessita un altre torn de la mestra (amb l'inici de l'enunciat que vol obtenir) perquè l'alumne entengui que es tracta d'una demanda de repetició. Aquest procés d'orientació contribueix a la construcció intersubjectiva del context, en aquest cas, la repetició d'un enunciat en L2, activitat habitual a l'aula.

El segon concepte clau és l'anomenat *mètode documental d'interpretació*, que consisteix a tractar cada acció social com un document, és a dir, com un exemple d'un format de comportament prèviament existent en cada comunitat de pràctica. En l'exemple esmentat, sembla que l'alumne A1 aplica dos mètodes per interpretar allò que la mestra demana de manera indirecta: a) resposta a la pregunta (línia 3) i b) formulació de l'enunciat sencer (línia 5).

Aquest mètode documental està fortament vinculat a la *reciprocitat de perspectives*, és a dir, al desig dels participants de mostrar, mitjançant les seves accions, que estan adoptant el mateix punt de vista per interpretar els comportaments mutus en un context determinat, com s'observa que fa A1 en la línia 5. Això és possible gràcies al fet que els interlocutors comparteixen i fan rellevants les normes (*normative accountability*) de comportament social que regeixen en un determinat grup social, com ara el fet que la mestra demani respostes amb repetició dels termes de la pregunta, per bé que aquesta no sigui una pràctica habitual en la conversa ordinària. És clar que els parlants també poden decidir de transgredir les normes; però això s'ha de fer seqüencialment (en l'acció següent), i serà tractat com un comportament desviant, segons el *principi de reflexivitat*, el qual postula que els mateixos mètodes que serveixen per a la producció d'accions són utilitzats per a la seva interpretació.

L'AC té, al seu torn, altres postulats propis per desenvolupar el seu objectiu d'estudiar l'acció social en la parla interactiva (*talk-in-interaction*). La finalitat última de l'AC és descriure l'organització de la interacció a partir de l'estudi de formes específiques de parla interactiva per descobrir la seva lògica organitzativa (Sacks, 1992; Psathas, 1995) i rastrejar el desenvolupament de la intersubjectivitat en l'acció. Això implica que les persones analitzen i interpreten les accions de les altres persones i desenvolupen una comprensió compartida de l'acció en curs.

El primer principi de l'AC sosté que la parla espontània, lluny de ser desordenada i desestructurada, està organitzada racionalment i sistemàtica. El segon principi manté que les contribucions dels parlants creen el context i, alhora, el renoven, com s'ha vist en la primera seqüència del fragment 1. Aquesta idea està íntimament connectada amb els conceptes d'indexicalitat, reflexivitat i mètode documental d'interpretació (Heritage, 1984; Seedhouse, 2004), als quals s'ha fet al·lusió. El tercer principi apunta que tot el material semiòtic constituent de la interacció pot ser rellevant per interpretar les activitats de les persones. Així, Sofia, en el fragment 2, indica amb el desplaçament de la seva mirada, des de la pantalla cap a la mestra (línia 3), que busca la confirmació de la mestra a la reparació que ha fet de l'enunciat d'en Bernat. Per això, en l'AC, es fan transcripcions minucioses de les dades. El quart principi, també d'ordre metodològic, implica que l'anàlisi es farà de baix a dalt (*bottom up*), és a dir, partint de les dades i guiat per les dades (*data driven*), sense cap suposició prèvia i sense projectar elements de la situació en la interpretació d'allò que fan les persones (perspectiva èmica). L'analista observarà

les dades lliure de prejudicis derivats del lloc on ocorre una interacció i del fet que les persones presents siguin homes o dones, de diferent estatus social, de diferent edat, aprenents o experts, etc. És a dir, l'analista ha d'adoptar una postura *indiferent* davant les informacions prèvies a l'inici de l'anàlisi. Aquestes informacions només han de ser considerades si els actors socials les fan rellevants, s'hi refereixen, de manera directa o indirecta, mitjançant la seva activitat.

Com assenyalen Hutchby i Wooffitt (1998), a l'AC hi ha dues qüestions crucials: a) què estan fent els interlocutors i b) com s'orienten (amb quins mitjans) cap a aquestes accions. En aquest sentit, l'AC considera la interacció com a acció social, realitzada amb mitjans verbals (o altres recursos semiòtics) en un moment determinat, seqüencialment identificable. Per això, l'AC se serveix dels conceptes *presa de la paraula*, *parells adjacents*, *seqüencialitat*, *preferència* i *reparació*, els quals permeten d'entendre la manera com els parlants construeixen el sentit del que estan fent alhora que mantenen la relació social.

Referint-se a situacions d'aula en què s'ensenyen continguts curriculars en una L2, Erikson (1982) proposa de distingir entre dues nocions bàsiques: l'estructura de la tasca acadèmica (*academic task structure, ATS*) i l'estructura de la participació social (*social participation structure, SPS*). La primera noció es refereix a seqüència lògica en què es tracten els continguts, guiada precisament per la lògica de la matèria (vegeu també Greiffenhagen, 2008). Per exemple, en una suma matemàtica, cal afegir primer les unitats, després les desenes, etc. La segona noció es refereix als formats interactius que atorguen drets i deures als parlants per intervenir i contribuir al desenvolupament de la interacció. La combinació de l'ATS i l'SPS és el que Erickson (*op. cit.*) anomena entorn de la tasca d'aprenentatge (*learning task environment*). En una classe es poden donar, doncs, seqüencialment, diverses estructures de participació social, des d'aquelles en què parla el docent adreçant-se a l'alumnat, en llargs torns de parla, sense sol·licitar la seva participació verbal, fins aquelles en què els alumnes participen construint parells adjacents, com passa en el treball en grup, format pròxim a la conversa ordinària. Entre els dos pols trobem sovint a les aules les seqüències anomenades IRF, en les quals el docent pren la iniciativa (I), formulant, per exemple, una pregunta a una alumna; aquesta respon/reacciona (R) i el docent avalua/comenta (feed-back) la resposta/reacció de l'alumna, com s'ha pogut observar en els dos fragments precedents. Les anàlisis de la interacció a l'aula han descrit abastament aquests formats interactius, les seves variacions i les formes de presa de paraula.

Si els conceptes *presa de paraula*, *parells adjacents* i *seqüencialitat* expliquen l'estructura de la interacció, la noció de *preferència* es troba socialment arrelada, atès que al·ludeix fonamentalment al fet que, en tota interacció, hi ha comportaments seqüencialment preferents (per exemple, a l'aula, una pregunta adreçada a una alumna reclama una resposta per part d'aquesta), basats en les normes de cada comunitat de pràctica. La noció de reparació –mecanisme pel qual les persones tracten el que és

percebut com un obstacle en la construcció del sentit— és crucial per a l'estudi de les interaccions AICLE, atesa la doble atenció que els parlants han de parar en allò que estan fent (el contingut de la matèria en qüestió) i alhora els mitjans i recursos per fer-ho (la L2), com s'ha observat en les reparacions de Sofia en el fragment 2.

Per a Barwell (2003, 2005), les nocions de *seqüencialitat* i d'*atenció* són les claus per entendre com emergeix la integració de sabers lingüístics i no lingüístics de manera situada. Aquests conceptes —extrets de l'AC (Sacks, Schegloff i Jefferson, 1974)— permeten de prendre en consideració el que els participants mateixos focalitzen durant la interacció i, alhora, d'entendre com aquesta atenció en algun aspecte del discurs està relacionada de manera reflexiva amb el que s'ha dit abans i el que es dirà després, com s'ha vist en el fragment 2, en què Sofia para la seva atenció en els termes que Bernat no formula adequadament en L2.

La integració, tal com l'entén Barwell (2005), és compatible amb el model de Gajo (2007 i en aquest volum), el qual també concep la integració de continguts lingüístics i no lingüístics com a fenomen local i situat. L'autor adopta una perspectiva vigotskiana, entenent que el discurs que es construeix a l'aula fa d'artefacte mediador entre els aprenents i els nous coneixements que se li presenten. Aquest discurs esdevé, per als estudiants, *opac* quan presenta un obstacle lingüístic derivat de la manca de competències en L2 o *dens* quan presenta un obstacle conceptual derivat de l'estructura de la disciplina o del seu paradigma, en termes de Gajo.

En el fragment següent, un grup de quatre estudiants universitàries de psicologia (Ariadna [ARI], Gisela [GIS], Emine [EMI] i Camilla [CAM], figura 2) estan discutint un article que han llegit en anglès per tal de preparar una presentació, també en anglès. Dues de les noies, Ariadna i Gisela, són autòctones, i les altres dues, Camilla i Emine, són estudiants Erasmus. L'article es titula "The relationship between career variables and occupational aspirations and expectations for Australian high school adolescents".

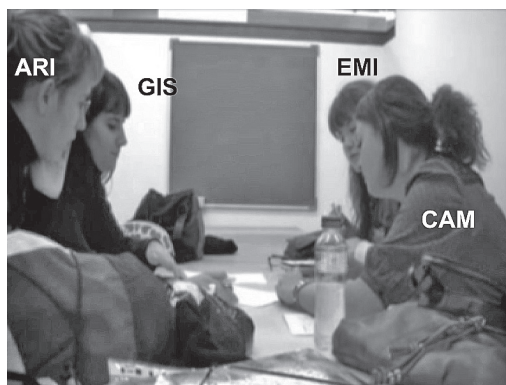


Figura 2



En el fragment 3, Gisela expressa un dubte.

Fragment 3⁷

1. GIS: I read something of the article in the internet but_ (1.02) I don't
2. understand very well\ (..)
3. ARI: no/ (..)
4. GIS: because of the concepts\ (..) occupational aspirations_ (.) career
5. status aspirations_ (.) I don't kno:w\ (.)
6. EMI: hm:\ (.)
7. GIS> the difference between_ (.) occupational/ (.) and career status/
8. (.) I don't know\ (.) what is the difference\ (1.26)
9. CAM: let me see:/ (.) occupational and_ (3.02)
10. GIS: a::hm::\ (2.3)
11. CAM: occupatio[nal aspira:tions_]
12. ARI: [I don't know] but that is related with the skills you have\ (.) if
13. you have go to the university: only to the hi:gh schoo:l only primary:_ (.) s-
14. (.) studies_ (..) [I don't] know if it has- if it's related to this\
15. STU: [hah ah]
16. (.)
17. GIS: it's related to the:_ fig. 1(0.33) trajectory/ (.)



fig. 1

18. ARI: hm:_ (.)
19. STU: ah_
20. GIS: it's corr[ect/]
21. EMI: [ok\] (1.26)
22. GIS: it's correct tra- ((rient) trajectory/ (..)
23. CAM: [wha:t the:/]
24. EMI: [traject]o[ry (no?)\]
25. ARI: [[[laughs]]]
26. GIS: [the fig. 2tra[ject-]] the ay\ (.) **com se diu això**/=



fig. 2

7 Dades recollides i transcrites per Emilee Moore.



27. STU: [xx]
 28. CAM: =traject/]
 29. ARI: [the:_] the the per- the:- (,) what do you mean/ (..)
 30. GIS: la trajectòria\ (.)
 31. ARI: però: acadèmica/ (.)
 32. GIS: sí:\ (.)
 33. ARI: like the: e: e:_ (,) a[ca]demic history well ^{fig. 5}the:_]



fig. 2

34. CAM: [ok\]

El dubte que manifesta Gisela ve dels *conceptes* (línia 4): no entén les variables psicològiques que presenta l'article sobre *career-occupation*, d'una banda, i sobre *aspirations-expectations*, de l'altra. En les línies 12-14, Ariadna suggereix que els conceptes *occupational aspirations* i *career status aspirations* estan relacionats amb el nivell d'estudis. A la línia 17, Gisela pregunta si estan vinculats amb la *trajectory*, fent servir el gest per expressar-se. Hi ha consens, però *trajectory* no és la paraula correcta en anglès. A la línia 26, Gisela mira cap a Ariadna, repeteix el gest i comença a repetir la paraula i canvia al català per demanar ajut. Ariadna i Gisela clarifiquen, en les línies 26-32, que Gisela vol dir la *trajectòria acadèmica*, i, a la línia 33, Ariadna ofereix una possible traducció, *academic history*, que rep la confirmació de Camilla al torn següent. Així, en el fragment, es veu que, durant un treball sobre la *densitat* del contingut, emergeix un problema relacionat amb l'*opacitat*, el qual és tractat de manera col·laborativa, fet que il·lustra un cas evident d'integració entre capacitats lingüístiques i continguts acadèmics.

Aquests moments en què s'assenyala d'opacitat de la L2 o la densitat del contingut disciplinari comporten focus d'atenció i de tractament per part dels participants. Segons Gajo (2007), aquesta atenció pot tenir com a resultat activitats discursives de *re-mediació*, favorables per a l'assoliment de la *saturació*, entesa com a un punt de sortida de la negociació situada del significat.

Com s'ha dit, l'aula AICLE és, per definició, un espai plurilingüe en el qual els parlants disposen de recursos en dues llengües, com a mínim, i així ho hem vist en els fragments 1, 2 i 3. Però també disposen d'altres eines per construir el sentit. A continuació, es comentarà el paper d'aquests altres recursos en la construcció del sentit i del coneixement.

3.2. L'ús d'altres llengües

Una àmplia bibliografia demostra que els parlants plurilingües compten amb competències úniques i no comparables amb les competències d'un parlant monolingüe (vegeu, per exemple, Cook (1991, 2007; Firth i Wagner, 1997, 2007; Lüdi & Py, 2003, 2009; Gajo, Matthey, Moore & Serra, 2004; Lüdi 2004; Nussbaum i Unamuno, 2006). Entre aquestes competències, cal destacar la capacitat d'alternar de manera ordenada i sistemàtica codis lingüístics diferents (Auer, 1984) o crear formes lingüístiques híbrides innovadores. A més a més, un nombre significatiu d'investigacions interessades per l'activitat situada dels participants en aules plurilingües (ex. Py, 1991; Nussbaum i Unamuno, 2000; Swain i Lapkin, 2000; Masats, Nussbaum i Unamuno, 2007; Duff i Kobayashi, 2010) destaca que els parlants despleguen els seus repertoris plurilingües per portar a terme tasques en L2 i que empren aquests recursos com a *bastida* facilitadora de la participació en les activitats.

En el fragment 1, l'ús del català o del castellà per part de la mestra és un recurs que li permet de contextualitzar les seves accions (les preguntes, la referència a la mestra de ciències socials) i en el fragment 3, serveix a la Gisela per demanar ajut i a l'Ariadna per clarificar el problema. En el fragment 2, en Bernat, a la línia 1, construeix un enunciat híbrid català-francès (*les 'sal minéraux' par l'arrel*) i també en la línia 7 (*par les 'fulles'*), com també ho fa la Gisela al fragment 3 (*trajectory*). Contràriament al que passa en el fragment 3, al fragment 2, aquests enunciats no són marcats pel noi com a no adequats (no hi ha pauses, falsos inicis ni busca confirmació mirant la mestra). Es pot dir, doncs, que formen part d'un repertori en construcció. En canvi, en el fragment següent, el recurs al català, a la línia 4, serveix al Bernat per respondre a la demanda de la mestra, tot i que el somriure del noi mirant-la fa pensar que s'adona que l'enunciat no és el que ella esperaria.

Fragment 4

35. MES: d'accord lumière solaire hein/ (.) e: mais écoute e:
 36. et que'est-ce qu'elles font de plus/ (.)
 37. BER: per xx nécessitent l'énergie du soleil\(.)
 38. MES: du soleil allez\(.)
 39. LAR: [xxx]
 40. BER: [xxx] *une substance verda que es troba a les fulles*
 41. ((mira la mestra i riu))^{9.1} (.)



fig. 1

42. MES: mais_alors c'est la chloro_

Si s'entén que la participació activa és un dels motors del desenvolupament de l'expertesa comunicativa, es pot admetre el paper rellevant de l'ús dels recursos plurilingües per a l'aprenentatge de l'ús de la llengua meta. En el cas específic de la interacció en les aules AICLE, alguns estudis recents mostren el pes que els recursos plurilingües tenen en les activitats de *re-mediació* dels sabers i en l'assoliment de *saturació* en el contingut (Gajo, 2007; Gajo & Berthoud, 2008; Gajo i Grobet, 2008; Nussbaum, 2009).

En el fragment 5, un grup d'estudiants universitaris de didàctica de les ciències impartida en anglès (MON: Monica, LAI: Laia, SAN: Sandra, SER: Sergi, MAR: Maria, figura 3) es troben en una sessió de classe al laboratori.



Figura 3

Els estudiants estan fent una activitat que consisteix a formular preguntes sobre pomes per tractar continguts escolars amb nens. El fragment comença amb la Sandra formulant una pregunta sobre la *reproducció* de les pomes.

Fragment 5⁸

1. Sandra: NOW\ (.) the_ (.) ^{fig. 1}the repro- (.) [the way of] reproducing\=



fig. 1

2. LAI: [xxx xxx]
 3. SER: =e:h_ (.)
 4. SAN: the way of reproducing\ (.) or the way_ (..) *tu sabes xx (germinan?)*
 5. (1.94)
 6. MAR: **com creixen**\=
 7. SAN: =how grow up\ (.) how the apples ^{fig. 2}reproduce\ (.)

- 8 Dades recollides per Eva Codó i Emilee Moore. Transcrites per Eva Codó, Emilee Moore, Virginia Unamuno.



fig. 2

8. LAI: grow\=
9. SAN: =they_ (..) *es que no sé* xx\ (3.52)
10. SER: ((parlant amb la gravadora) **com es diu reproduir**) (.)
11. ((tots riuen))
12. SAN: ((rient) **es** reproduce\ (1.21) [**es** reproduce\]
13. SER: [ho:w- how do] the apples reproduce/=
14. SAN: =**es** reproduce\ (.)
15. SER: [itself/]
16. MAR: [repro]duce/ (..)
17. SAN: *es que este es el problema*\
18. ((comencen a escriure))
19. SER: ho:w [do:]
20. MAR: [**no es tracta**] de traduir-lo\=
21. SER: =the: a:ppls_ (1.83)
22. SER: repro- repr[o:]
23. SAN: [how do/] the apples\ (..)
24. LAI: how do the apples/ (.)
25. SER: themselves/ (..)
26. MAR: reproduce themse/lves\ (.)
27. SAN: *queda muy mal esto de:* xx=
28. LAI: s\ how do the apple:s_=
29. SAN: =*si son cosas*\ (1.03)
30. MAR: [itself/]
31. SAN: [*no no no es*] itself\ (1.53) *pero es themlseves* [*pero xxxx*]
32. SER: [it\ (.) it's] themselves/
33. (.) [it's themselves\]
34. SAN: [*ya pero que*] no [*se reproducen*] entre s\ (.)
35. SER: [ay::\]
36. SAN: *que no se reproducen themselves*\ (..)
37. SER: *no/* (.) [*y qué hacen*]
38. SAN: [how do the] apples reproduce ya está\ (.) or grew or grow\ (.)

A la primera línia, Sandra proposa la pregunta, fent servir un moviment de les mans per expressar el concepte. A la línia 3, en Sergi dubta, i la Sandra canvia al castellà per demanar ajut. A la línia 6, la Maria suggereix, en català, *com creixen*. La Sandra ho tradueix a l'anglès al torn següent, fent servir el verb *grow up*; després repeteix la pregunta amb el verb *reproduce*. Laia, a la línia 8, suggereix el verb *grow*; però la Sandra el rebutja i canvia de nou al castellà, seguint la cerca. La Sandra assevera, a la línia 12 que *reproduce* és la paraula correcta, i, a la línia 13, en Sergi formula la pregunta completa. A la línia següent, la Sandra manifesta el seu acord

amb el verb, però, després que en Sergi suggereix, a la línia 15, afegir el pronom reflexiu, *itself*, explica que aquest és l'origen del seu dubte.

El grup, però, comença a escriure la pregunta i, a la línia 25, el problema de la reflexivitat del verb torna a sorgir. La Maria dubta a la línia 26, i la Sandra canvia al castellà al torn següent per tractar el problema de la reflexivitat amb els companys. Explica, a les línies 29, 34 i 36 que són coses, que no es reproduïxen per si mateixes. Per tant, a la línia 38, suggereix que el verb sigui no-reflexiu, o que es canviï per un altre, per exemple, *grow*.

En el fragment 5, l'elecció del verb porta al grup a una activitat metalingüística que deriva en la problematització i la re-mediació dels coneixements sobre la reproducció de la fruita.

3.3. Els recursos multimodals

En els fragments 2, 3, 4 i 5 es pot constatar, amb l'ajut de les imatges, que l'activitat verbal està incrustada en la utilització del propi cos i amb la referència als objectes presents. De manera semblant, els estudis socioculturals, interessats per la comunicació no verbal, mostren que els gestos i els objectes, entre d'altres artefactes, també tenen una funció medidora i faciliten tant la comunicació com les activitats cognitives situades, que són producte de la interacció (vegeu, per exemple, McCafferty, 2002, 2004; Negueruela, Lantolf, Jordan i Gelabert, 2004; Roth, 2001, Goodwin, 2000).

Això es visualitza en l'exemple següent, també amb estudiants universitaris de didàctica de les ciències (Gemma: GEM, Beth: BET, Mar: MAR i Anna: ANN, figura 4).



Figura 4

En el fragment, un membre del grup, Gemma, suggereix una pregunta sobre la funció de la llavor, després d'haver preguntat a un altre grup com es diu la paraula en anglès (*seed*).



Fragment 6⁹

1. GEM: ah we can ask if the:y know that the ^{fig. 1}seed/ (0.75)



fig. 1

2. ^{fig. 2}grows_ (0.5)



fig. 2

- ^{fig. 3}grows_ (1.97) a tree\ (3.08) a tree\ (1.84)



fig. 3

3. MAR: what is the tree named that ^{fig. 4}(1.28) grows/ (1.04)



fig. 4

4. BET: what's the name of this tree\ (0.66)
5. GEM: or if they know ^{fig. 5}that this seed grows ^{fig. 6}up/



fig. 5



fig. 6

6. (1.36) hm: an apple tree\

En el fragment, la Gemma i la Mar acompanyen la seva parla amb un gran desplegament de gestos i la mediació dels objectes. A les línies 1 i 5, la Gemma assenjala la llavor amb un ganivet mentre diu la paraula. A les línies 2 i 5, mou els braços de manera circular, il·lustrant el verb *grow*. De manera semblant, la Mar representa el mateix verb a la línia 3, però amb un gest diferent, obrint els braços cap

9 Dades recollides per Eva Codó i Emilee Moore. Transcrites per Emilee Moore.



a dalt. Els recursos gestuals i els objectes, tenen, per tant, una funció comunicativa, d'autofacilitació de l'expressió de les idees i, alhora, d'heterofacilitació de la comprensió per part dels altres participants (e.g. la paraula *seed*, que podria ser nova per als altres membres del grup, igual que ho era per a la Gemma), i cognitiva, atès que en un enfocament sociocultural les activitats cognitives tenen el seu origen en el pla interactiu. A més a més, des de la perspectiva AICLE, la comunicació no verbal pot proporcionar informació que ajuda a rastrejar aquells elements del discurs que presenten opacitat i/o densitat per als participants (per exemple, el gest indicant la cerca d'una paraula), en quins elements paren atenció, etc.

L'AC d'orientació etnometodològica ha obert una important línia de recerca per descriure el detall de la imbricació dels recursos multimodals (gestos, mirades, posició del cos, manipulació d'objectes, etc.) amb l'ús de la paraula en la conversa ordinària, però també en situacions de parla professional (Goodwin, 2003; Mondada, 2004, 2006, per exemple) de parla entre nens (Goodwin i Goodwin, 2004) o a classe de L2 (Dausendschön-Gay, 2003; Hellermann, 2007; Olsher, 2004; Mori & Hayashi, 2006).

Goodwin (1995) indica que la forma dels torns de parla està vinculada al comportament no verbal dels parlants. Com s'ha vist en els fragments 2 i 3, nois i noies miren habitualment l'ordinador; però Sofia ho fa cap a la mestra quan vol obtenir la confirmació de la seva reparació (fragment 2), com també ho fa Bernat quan busca la seva complicitat (fragment 3). Pochon-Berger (2009) assenyala fets similars, sobretot en els moments en què un alumne s'autoselecciona per intervenir, de manera que semblaria que la gestualitat precedeix la verbalització. També Schegloff (1996) indica l'existència d'elements preverbals (*pre-beginning elements*) com ara inspiracions fortes, tos, sorolls amb la gola, etc., que precedeixen la presa de paraula de manera visible. Així mateix, Kendon (1990) descriu els moviments corporals vinculats a l'atenció en una activitat. Els interlocutors mobilitzen, doncs, diversos recursos multimodals i seqüencials per tal de participar i de fer intel·ligibles les seves accions.

4. Consideracions finals

En aquest capítol s'ha volgut contribuir a oferir eines teòriques i metodològiques que ajudin a explorar situacions AICLE. L'opció adoptada és la conjunció de perspectives socioculturals i conversacionals. Si les perspectives socioculturals ofereixen concepcions que vinculen activitat social i aprenentatge, l'AC ofereix eines per rastrejar el detall de la interacció, incorporant als procediments d'anàlisi que li són propis tot el conjunt de recursos que empren els parlants en interactuar.

Bàsicament, la proposta analítica considera que la cognició i, per tant, l'aprenentatge, és una activitat social situada que es desplega seqüencialment, en el decurs de la interacció. En situacions AICLE, l'atenció cap a certs aspectes dels

continguts de què es parla o cap a la manera de verbalitzar-los apareix sovint en seqüències laterals mínimes, les quals poden passar desapercibudes si no es recorre a l'examen detallat de transcripcions minucioses.

Hom es pot preguntar per què, si l'AC presenta un cos teòric i metodològic tan potent per a l'anàlisi de la interacció a l'aula, no és encara un enfocament majoritari en la recerca en didàctica. Més enllà de la dificultat que comporta el tractament minuciós de les dades, l'AC troba resistències per la seva insistència en l'anàlisi èmica, la qual implica que l'analista s'ha de posar en la pell dels participants, sense projectar en l'anàlisi la seva pròpia avaluació del món i de la situació en què té lloc la interacció. En aquest sentit, l'AC considera que el context no és un *a priori* marcat per les circumstàncies de la situació, sinó aquell conjunt d'elements que els parlants fan rellevant amb la seva activitat. Així l'aprenentatge integrat de la LE i d'altres continguts curriculars només podrà ser etiquetat com a tal si els parlants s'hi orienten amb les seves accions, desplegadas torn a torn i amb el conjunt de recursos de què disposen.

Bibliografia

- AUER, P. (1984). *Bilingual Conversation*. Amsterdam: Benjamins.
- BARWELL, R. (2003). Patterns of attention in the interaction of a primary school mathematics student with English as an additional language. *Educational Studies in Mathematics* 53(1): 35–59.
- BARWELL, R. (2005). Integrating language and content: Issues from the mathematics classroom. *Linguistics and Education* 16: 205–218.
- BAETENS BEARDSMORE, H. (2000). Modèles d'éducation bilingue. *Le français dans le monde*, n° especial gener 2000: 77–84.
- COOK, V. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence. *Second Language Research* 7(2): 103–117.
- COOK, V. (2007). The nature of the L2 user. *A EUROSLA Yearbook* 7. Amsterdam: John Benjamins. 205–220.
- DAUSENSCHÖN-GAY, U. (2003). Producing and learning to produce utterances in social interaction. A S. FOSTER-COHEN i S. PEKAREK DOEHLER, eds., *EUROSLA Yearbook* 3. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 207–228.
- DAVISON, C., i WILLIAMS, A. (2001). Integrating language and content: Unresolved issues. A B. MOHAN, C. LEUNG i C. DAVISON, eds., *English as a second language in the mainstream: Teaching, learning and identity*. Harlow: Longman. 51–69.
- DE PIETRO, J.-F., MATTHEY, M. i PY, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue.

- A D. WEIL i H. FUGIER, eds., *Actes du 3e colloque régional de linguistique*. Strasbourg: Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur. 99-124.
- DUFF, P. i KOBAYASHI, M. (2010). The intersection of social, cognitive, and cultural processes in language learning: A second language socialization approach. A R. BATSTONE, ed., *Sociocognitive perspectives on language use and language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- EDWARDS, D. (1997). *Discourse and cognition*. Londres: Sage.
- EDWARDS, D. i POTTER, J. (1992). *Discursive psychology*. Londres: Sage.
- ERICKSON, F. (1982). Classroom discourse as improvisation: Relationships between academic task structure and social participation structure in lessons. A L. C. WILKINSON, ed., *Communicating in the Classroom*. New York: Academic Press. 153-181.
- FIRTH, A. i WAGNER, J. (1997). On discourse, communication and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal* 81(3): 285-300.
- FIRTH, A. i WAGNER, J. (2007). Second/foreign language learning as a social accomplishment: elaborations on a reconceptualized SLA. *The Modern Language Journal* 91 (focus issue): 798-817.
- GAJO, L. (2005). Le français langue seconde d'enseignement : choix de modèles, de langues et de disciplines. A F. LALLEMENT, P. MARTINEZ i V. SPAËTH, eds, *Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative*. Le français dans le monde, n° especial gener 2005.
- GAJO, L. (2007). Linguistic knowledge and subject knowledge: How does bilingualism contribute to subject development? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10(5): 563-581.
- GAJO, L. i BERTHOUD, A.-C. (2008). Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire. Rapport final. Fonds national suisse de la recherche scientifique: PNR 56. Disponible a: www.pnr56.ch.
- GAJO, L. i GROBET, A. (2008) Interagir en langue étrangère dans le cadre de disciplines scolaires: intégration et saturation des savoirs disciplinaires et linguistiques dans l'élaboration des définitions. A L. FILLIETTAZ i M.-L. SCHUBAUER-LEONI, eds., *Processus interactionnels et situations éducatives*. Brussels: De Boeck. 113-136.
- GAJO, L., MATHEY, M., MOORE, D. i SERRA, C., eds. (2004). *Un Parcours au Contact des Langues: Textes de Bernard Py Commentés*. Paris: Dider.
- GARFINKEL, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- GOODWIN, C. (1995). Sentence construction within interaction. A U. Quasthoff, ed., *Aspects of oral communication*. New York: Walter de Gruyter. 198-219.
- GOODWIN, C. (2000). Action and Embodiment Within Situated Human Interaction. *Journal of Pragmatics* 32: 1489-1522.

- GOODWIN, C. (2003). Pointing as situated practice. A S. KITA, ed., *Pointing: where language, culture and cognition meet*. Mahwah/NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 217-241.
- GOODWIN, C. & GOODWIN, M.H. (2004). Participation. A A. DURANTI, ed., *A companion to linguistic anthropology*. Oxford: Blackwell. 222-244.
- GREIFFENHAGEN, C. (2008). Video Analysis on Mathematical Practice? *Forum Qualitative Social Research* 9(3). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs-0803323>.
- HALL, J.K. (1993). The role of oral practices in the accomplishment of our everyday lives: the sociocultural dimension of interaction with implications for the learning of another language. *Applied Linguistics* 14(2): 145-166.
- HALL, J.K. (1995). (Re)creating our worlds with words: a sociohistorical perspective of face-to-face interaction. *Applied Linguistics* 16(2): 206-232.
- HE, A.W. (2004). CA for SLA: arguments from the Chinese language classroom. *The Modern Language Journal* 88(4): 568-582.
- HELLERMANN, J. (2007). The development of practices for action in classroom dyadic interaction: focus on task openings. *The Modern Language Journal* 91(1): 83-96.
- HERITAGE, J. (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- HUTCHBY, I. i WOOFFITT, R. (1998). *Conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KENDON, A. (1990). *Conducting interaction. Patterns of behavior in focused encounters*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LANTOLF, J.P., ed. (2001). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- LAVE, J. i WENGER, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LÜDI, G. (2004). Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue. *Revue française de linguistique appliquée* IX-2: 125-135.
- LÜDI, G. i PY, B. (2003). *Etre bilingue*. Bern: Peter Lang.
- Lüdi, G. i Py, B. (2009). To be or not to be ... a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism* 6(2): 154-167.
- MASATS, D., NUSSBAUM, L. i UNAMUNO, V. (2007). When activity shapes the repertoire of second language learners. *EUROSLA Yearbook* 7. Amsterdam: John Benjamins. 121-147.
- MCCAFFERTY, S. (2002). Gesture and creating zones of proximal development for second language learning. *The Modern Language Journal* 86(2): 192-203.
- MCCAFFERTY, S. (2004). Space for cognition: gesture and second language learning. *International Journal of Applied Linguistics* 14(1), 2004: 148-165.
- MOHAN, B. (2001). The second language as a medium of learning. A B. MOHAN, C. LEUNG i C. DAVISON, eds., *English as a second language in the mainstream*:

- Teaching, learning and identity. Harlow: Longman. 107–126.
- MONDADA, L. (2004). Temporalité, séquentialité et multimodalité au fondement de l'organisation de l'interaction: le pointage comme pratique de prise du tour. *Cahiers de Linguistique Française* 26: 269-292.
- MONDADA, L. (2006). La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants. *Bulletin VALS-ASLA* 84: 83-119.
- MONDADA, L. i PEKAREK DOEHLER, S. (2004). Second language acquisition as situated practice: task accomplishment in the French second language classroom. *The Modern Language Journal* 88(4): 501-518.
- MORI, J. i HAYASHI, M. (2006). The achievement of intersubjectivity through embodied completions: a study of interactions between first and second language speakers. *Applied Linguistics* 27(2): 195-219.
- MOSCHKOVICH, J. (2002). A Situated and Sociocultural Perspective on Bilingual Mathematics Learners. *Mathematical Thinking and Learning* 4(2&3): 189–212.
- NEGUERUELA, E., LANTOLF, J., JORDAN S. R. i GELABERT, J. (2004). The 'private function' of gesture in second language speaking activity: a study of motion verbs and gesturing in English and Spanish. *International Journal of Applied Linguistics* 14(1), 2004: 113-147.
- NUSSBAUM, L. (2009). Integrar lengua y contenidos. *Cuadernos de Pedagogía* 395: 56-58.
- NUSSBAUM, L. i UNAMUNO, V. (2000). Fluidité et complexité dans la construction du discours entre apprenants de langues étrangères. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 12: 27-49.
- NUSSBAUM, L. i UNAMUNO, V., eds. (2006). Les compétences communicatives multilingües. A Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. 41-61.
- OLSHER, D. (2004). Talk and gesture: the embodied completion of sequential actions in spoken interaction. A R. GARDNER, i J. WAGNER, eds., *Second language conversations*. London/New York: Continuum. 221-245.
- POCHON-BERGER, E. (2009). "Doing a task" in the L2 classroom: from task instruction to talk-in-interaction. *ForumSprache* 2: 27-41.
- PSATHAS, G. (1995). *Conversation Analysis*. Londres: Sage.
- POTTER, J., i EDWARDS, D. (2001). Sociolinguistics, cognitivism and discursive psychology. A N. COUPLAND, S. ARANDI, i C.N. CANDLIN, eds., *Sociolinguistics and social theory*. Harlow: Longman. 88-103.
- PY, B. (1991). Bilinguisme, exolingüisme et acquisition: role de L1 dans l'acquisition de L2. *TRANSL* 17: 147–162.
- ROGOFF, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press.

- ROTH, W.M. (2001). Gestures: their role in teaching and learning. *Review of Educational Research* 71(3): 365-392.
- SACKS, H. (1992). *Lectures on conversation*. Oxford: Blackwell.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. i JEFFERSON, G. (1974). A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50: 696-735.
- SCHEGLOFF, E.A. (1996). Turn organization: one intersection of grammar and interaction. A E. OCHS, E.A. SCHEGLOFF i S.A. THOMPSON, eds., *Interaction and grammar*. Cambridge: Cambridge University Press. 52-133.
- SEEDHOUSE, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom*. Oxford: Blackwell.
- SWAIN, M., i LAPKIN, S. (2000). Task-based second language learning: the uses of the first language. *Language Teaching Research* 4(3): 251-274.
- VYGOTSKY, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Annex: Simbologia de transcripció

1. Entonació:
 - a. Descendent: \
 - b. Ascendent: /
 - c. Mantinguda: _
2. Pauses:
 - a. Menys de mig segon: (.)
 - b. Més de mig segon: (..)
 - c. Més d'un segon: (segons)
3. Torns coincidents: [text]
4. Torns encadenats: =
5. Interrupció: text-
6. Allargament: text:
7. FORTE
8. °piano°
9. <lento>
10. >allegro<
11. To alt: ↑
12. To baix: ↓
13. Comentaris: ((text))
14. Incomprehensible: XXXX
15. Continuació d'un torn previ: PARLANT>
16. *Català Castellà Anglès* (marcat només en fragments en més d'una llengua)





Explaining: a central discourse function for CLIL instruction

Christiane Dalton-Puffer
Universität Wien

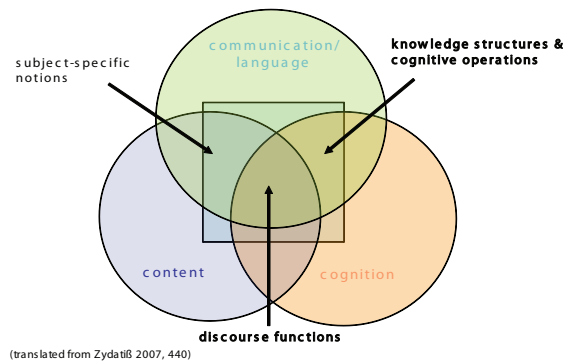
1. Introduction

It is a striking and characteristic side-effect of learning curricular content through the medium of a foreign language (i.e., 'doing CLIL'), that this teaching approach awakens language awareness in all participants concerned (cf. Coyle, Marsh, Hood 2010). It seems that the fact that all CLIL learners and often also CLIL teachers are non-native users of the language of instruction (frequently at no more than intermediate levels of competence) throws into relief the significance which language has for learning in most school subjects. Language, which is always a key factor in school education without usually being overtly recognized as such, is suddenly experienced as 'the life-blood of learning'. Thus, CLIL tends to change perceptions quite dramatically and serves as a catalyst for language awareness.

If we take it as a given that learning is essentially a process of establishing connections between existing knowledge and new knowledge, incorporating what is 'new' into existing structures which thereby evolve, then the role of instruction is to continuously mediate between these two levels in order to make this evolution and restructuring possible. Coyle's influential conceptualization of CLIL instruction, the 4 C's Framework (*Communication-Content-Culture-Cognition*, e.g., Coyle et al. 2010, 41) makes provision for these multiple interrelations, but I would here like to draw on Zydatiss (2007), whose visualization gives a more elaborate rendering of the complexity of this undertaking even though the notion of culture remains excluded. For the purposes of this paper this model will allow us to home in more precisely on the area where language, content and cognition overlap. This effectively must be the actual space of content-and-language-integration that is regularly invoked in the CLIL literature (e.g., Mehisto, Marsh, Frigols 2008).

In my reading of Zydatiss's model the central square symbolizes not only an abstract zone of overlap but actually stands for a concrete and central event in institutional learning – the lesson. The timetabled lesson is the space designated for transforming specific curricular content into cognitive structures through communication (which is in large measure face-to-face linguistic, but also uses other





modes, such as visual or manipulative forms of experience, as in experiments). It is, then, the area of overlap labelled “discourse functions” where the concern of the current paper is located. This is the area that is so often experienced as problematic by CLIL teachers because not only all their students but also they themselves are operating in an imperfectly known language: in other words, what language do the students need in order to effect the desired integration of new knowledge? And what language do the teachers themselves need in order to mediate this integration?

Significantly, I think, CLIL classrooms are not the only context where this tends to be experienced as problematic nowadays. The other is classroom situations with large numbers of second language students in the classroom, as is regularly the case in modern western societies. Despite the shared feature of an imperfectly known language of instruction, a radical difference of CLIL contexts lies in the fact that in the latter the feature which is experienced as problematic (the imperfectly known language) is constructed as an in-group problem (a problem of ‘us’, normally even including the teacher) rather than a problem of ‘theirs’ (the immigrant minority who should learn the majority language better, ideally before entering school). Such an out-group can of course also consist of first language speakers from educationally disadvantaged backgrounds, but this issue has moved into the background somewhat in face of the more pressing problem represented by second language speakers. For our present concerns this means, however, that the large body of research which has developed in the context of second language speaker education is also highly relevant for the study of CLIL education (e.g., Cummins 1991, Gibbons 2003, Mohan, Leung & Davison 2001, Mohan & Slater 2005).

I will not be able in this chapter to discuss academic language needs in the desirable breadth and detail, but will pursue the global questions formulated above by focusing on a specific, but, in my view, central, aspect of “language for learn-

ing” (Coyle et al 2010, 36f), namely explanations. After a brief conceptual discussion on what we mean by language for learning or academic language, I will argue for the centrality of explaining as a discourse function in instruction. This will be followed by an attempt to approach a definition or at least a closer understanding of what explaining in instruction means. Based on a working model of explaining (section 2.2), a number of derived questions will be checked against the practice of actual CLIL classrooms. I will conclude by showing a first core inventory of structures that are frequent in English CLIL classroom explanations, though more research in this area is clearly called for.

2. Conceptual background – towards an understanding of explaining in instruction

2.1 Explaining as an academic discourse function

The discourse functions which we have located in the central area in Illustration 1 above can be said to arise in response to repeated situational demands and recurring purposes in communication. This is not specific to formal education but a general phenomenon in linguistic interaction, and the default patterns which speakers develop for dealing with these demands in their totality make up the routines of day-to-day face-to-face interaction. In educational contexts it is the recurring purpose of ‘learning new knowledge and skills’ that fosters a particular set of language functions. Exactly what these functions are and how many of them exist is rather difficult to determine, as this area has not been subjected to a great deal of systematic study, certainly not from a linguistic point of view.¹

An important angle under which the issue has been approached is actually to think of these functions less in terms of linguistic entities but as thinking skills which have linguistic correlates or expressions (O’Malley & Chamot 1987, Suhor 1984, Bloom’s Taxonomy). Educational research thus regards these functions as cognitive entities or processes which in sum make up the cognitive toolkit that allows us to create understanding from the world around us and in collaboration with our fellow human beings. However, these cognitive tools are accessible and observable only via their linguistic expressions for the time being. As we cannot (yet?) determine their ‘essence’ over and beyond their observable form I think it is preferable to refer to them as what they materially are, i.e., academic language functions. List 1 will serve as a starting point: it is important to note, however, that

1 There is a relevant a research tradition in educational linguistics that is based on Halliday’s systemic functional theory of language, but it is strongly focused on writing, and has dealt with the development of textual genres in education from secondary to tertiary level (e.g., Halliday and Martin 1993, Unsworth 2000, Flowerdew 2002, also Bhatia 2002).

List 1 does not represent a closed inventory, nor is it composed of clearly delineated categories: it is a working taxonomy of academic language functions.

List 1. Academic language functions: a working taxonomy

Assessing	Explaining
Analyzing	Giving information
Classifying	Hypothesizing
Comparing	Informing
Defining	Narrating
Describing	Persuading
Drawing conclusions	Predicting
Evaluating	Requesting information

Although all of the functions mentioned are typical of classroom talk, it is easy to see that explaining occupies a special position among them. If one uses a test-frame of the kind “X is a really good teacher, s/he can *function* ever so well,” it is obvious that none fits the frame quite as well as *explain*: “X is a really good teacher, s/he can explain ever so well” (cf. in contrast “X is a really good teacher, s/he can hypothesize, compare ever so well”). Even though the centrality of explaining in instruction may be easy to argue, it is less straightforward to spell out what explaining actually implies. An impressionistic survey of the verb *explain* in the *British National Corpus* (<http://www.natcorp.ox.ac.uk/>) shows that in general language use it typically appears with some partner verb that foregrounds one particular aspect of its semantics and intentionality (e.g. *describe and explain*, *explain and understand*, *explain and justify*, *explain and illustrate*). Taken together, this indicates that the notion of explaining seems to implicate activities like describing, illustrating, exemplifying, justifying, correlating and showing understanding. More generally then, explaining has to do with spelling out details that are beyond what can be immediately perceived about some entity or process.

Interestingly, taken such an understanding of explaining, it follows that scientific explanations also fall into this sphere because they are “statements made in an attempt to account for, or show the cause of, a state of affairs” (Govier 1987, 159). In a sense, then, scientific explanations are a special case of explanations at large. Ehlich and Rehbein (1986) have classified the latter kind of explanation to the sphere of academic literacy in the ‘narrow sense’ because such linguistic moves are specifically designed to show reasons and relations of causality and are typically tied to generalized and decontextualized uses of language. However, even though scientific-academic literacy is rightly regarded as a mainstay of upper-level formal education, to limit our view to purely scientific explanations would fall short of

the necessities of educational contexts. In the pedagogical sphere we need to operate with a wider understanding of explanations while staying aware of the fact that this understanding includes scientific explanations in the intension of pedagogical explanations. Smit (2008) has described pedagogical explanations as

Statements made in an attempt to make certain objects or facts (explanandum) more easily comprehensible by connecting them with one or more familiar object(s) or fact(s) (explanans/explanantia).(p.277)

This is the definition I would like to base my further deliberations on.

2.2 Modelling pedagogical explanations

As a result of a study conducted in a cognitive-psychological paradigm, Gaulmyn (1986) suggested a model of explanations that will also serve us well as a working model of explaining in instruction: as shown in Illustration 2, the model consists of three main elements: the explanandum, an explicator and addressees. The explicator is typically the teacher, whose role it is to facilitate knowledge construction by making new cognitive content accessible, while the students are in the role of addressees of the explanation. In pedagogical explanations we can conceive of the explanandum as an element from the curriculum, a subject-specific concept or fact which needs to be understood by the learners in order to be integrated into their knowledge structures.

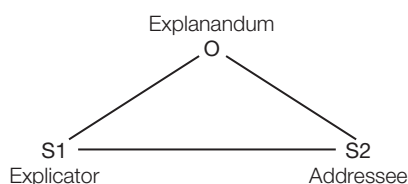


Illustration 2. Explanation schema by Gaulmyn (1986)

What is crucial about this model is the fact that it implies a strong orientation towards interactants in talk: the basic orientation of explanations is from S1 to S2 with reference to O, the object of the explanation, or explanandum. An explanation in the classroom thus is not ‘an explanation of something per se’ but an explanation of something for someone. In Gaulmyn’s terms: “dire ce que toi tu ne sais pas” and not “dire ce que je sais moi” 1986, 125). The latter, ‘telling you what I know’, is directly linked to other academic language functions, like exposition, description or narration, and functions as a unifying element among them. What, on the other hand, distinguishes them from one another would be an interesting area for scrutiny.

Central to the concept of explanation, then, is the existence of a knowledge gap or a comprehension problem which is openly sanctioned *qua* the explanation. Explanations are thus seen as intimately related to learning. As indicated by the word *familiar* in Smit's definition of pedagogical explanations quoted above, what characterizes classroom explanations beyond more narrowly scientific ones, is the fact that they are not necessarily (though can be) about absolute causalities, but incorporate a sense of personalized knowledge. Because the knowledge states of different groups of people vary, the 'same' explanation can therefore be expected to vary depending on who it is for, because existing knowledge states that the new content can be linked to need to be taken into account. There is clearly a degree of tension between absolute, scientific explanations and the more relative pedagogical ones, a tension that could probably be best understood in terms of different orders of discourse:² the language of the school curriculum and the language of scientific knowledge. There is no doubt that it is necessary for students, especially at upper secondary level, to develop a degree of competence in the more narrowly scientific order of discourse.³

Our model shows classroom explanations as linguistic acts that are two-pronged activities directed at explananda and addressees simultaneously. Such an understanding actually throws into relief the role of teachers as mediators between learners' world knowledge-experience and the academic knowledge or curricular content these students are required to learn: explaining in the classroom clearly encompasses processes of transforming and translating (cf. Gibbons 2003, 2006). To the extent that formal education as a whole is a process of knowledge appropriation helped along by the teacher as a mediator or facilitator, teaching per se, or at least 'the lesson', might be construed as one global act of explaining. While this has a certain theoretical attractiveness, it does not carry a great deal of heuristic value with regard to specific actions undertaken by the participants at specific points in time. If our aim is, therefore, to make explanations accessible to meta-thought on the part of the teachers, it is necessary to develop a more fine-grained view of explaining activities during school-lessons.

For the other participant in the educational dialogue, the student, matters are more confused in terms of the communicative orientation of explanations they (have to) give. Teachers regularly demand explanations of things which they actu-

2 For ideas in this direction see Ehlich and Rehbein (1986), who differentiate between "Begründen 1" and "Begründen 2".

3 I will not go into a fuller discussion of this point here, but it merits attention from educational linguists, not only but specifically with regard to CLIL education. Cf. Gibbons' 2003 study of mediation in Australian ESL content-classrooms. Studies by Zydatis (2007), Vollmer et al (2006), and Coetzee-Lachmann (2009) in Germany have shown that upper secondary students' productive academic literacy remains below expectation levels not only in CLIL but also in the first language.

ally know very well, so that in this sense the student's communicative intent must be informative rather than explanatory, since the student basically tells the teacher whether he or she knows what the teacher knows already. If students show pragmatic awareness and orient towards the knowledge state of S2 in realistic terms (S2=Teacher, the primary knower), then it is actually sufficient to use triggers that will activate the right schemata or concepts in the teacher. Such triggers might be individual specialist terms, for instance. From the point of view of pragmatic competence (with regard to addressee-orientation and knowledge distribution), then, minimalist student utterances make perfect sense and are communicatively effective. Usually, however, when teachers demand explanations from students, the intention is a different one. Teachers would like students to demonstrate their understanding and this basically means setting out details of the explanandum (O) and putting them into overt relation with one another by giving them linguistic expression. In other words, students are required to suspend part of their contextual and situational knowledge in such tasks and to operate linguistically within a different order of discourse, namely the scientific one. Clearly this is an instance of what is meant by 'decontextualized language' in accounts of language use in academic and educational contexts (e.g. Snow 1987, Snow, Met & Genesee 1989, Cummins 1991, Portmann & Schmölzer-Eibinger 2008).

For both participants, then, teachers as well as students, it is desirable to be able to manipulate a variety of semantic and linguistic strategies capable of expressing concept relations in order to make knowledge structures explicit. For this purpose, then, students and teachers can be treated as one, as will be done in the next section.

Aside from the communicative and pragmatic orientation of explanations as they are embedded in the social and discursive context, it is also of interest whether explanations dispose of any *internal structures* that can be said to characterise them and thus make them distinguishable from other academic discourse functions. Exploring such internal structures, aiming to identify recurring semantic and formal-linguistic elements would make explanations accessible to explicit scrutiny. The resulting meta-language of explaining would make it possible to explicitly talk about the activity in detail and so make it teachable and learnable, rather than only acquirable through osmosis.

A first approximation to finding structure in explanations is discussed in Gaulmyn's already-mentioned study (1986). According to this author explanation is a process consisting of three phases (1.-3.) amenable to recursion:

1. proper identification of the object (explanandum) and distribution of roles S1 and S2,
2. a recursive explaining text which orients towards S2,
3. sanctioning of the explanation.

Even though derived from an experimental cognitive-psychological study working with individual subjects, Gaulmyn's suggestion (as her model discussed above) is clearly interactively oriented and thus has potential also for the study of classroom discourse. It is at points a. and c. that the explanation links up to the surrounding discourse and to the other interactants involved. Several empirical questions, then, arise in conjunction with the three phases:⁴

1. How is explaining embedded in the flow of classroom talk? How are explananda identified? By whom?
2. In the explaining text, can one identify linguistic characteristics (formal or semantic) that recur in larger numbers of explanations?
3. What counts as sanctioning? Does teacher feedback to student explanations represent such sanctioning? What of teacher explanations? Do teachers sanction their own explanations? Who else does? Is student uptake a sanctioning of teacher explanations?

In the remainder of this paper I will focus on phase 2, that is, on what might be regarded as the core of an explanation, the actual explaining text.

3. Explanations in CLIL lessons

3.1. Educational setting

The data with which we will pursue research question 2 outlined above consist of a collection of 40 CLIL-lessons recorded in Austrian secondary schools. All schools were part of the state education system and implemented CLIL to varying degrees and with different models. Ten teachers and two native-speaker assistant teachers participated in the study. Seven teachers possessed a double certification in a content subject and English as a foreign language, the remaining three in one or two content subjects. The latter, however, had expanded their knowledge of English through extended stays abroad. The school subjects represented are geography and economics, history and social studies, biology, physics, music, accounting, business studies, tourism management and international marketing. The students attended grades 6-7 (part of lower secondary) or grades 10-13. Most of them were native speakers of German but there is also a

4 A model of interactive explaining (INTEX), which integrates the three phases has been suggested by Smit (2010). Smit's understanding of explanations is more radically distributed and dialogic than Gaulmyn's. While this ultimately reflects classroom realities more truly, I am for my present purposes treating explaining texts as if they were monologues in order to enable me to apply my heuristic (see below) for identifying structures and strategies.

strong group of speakers of other first languages, who use their second language (German) as their main medium of education outside CLIL lessons. The mother tongues represented were: Bosnian/Croatian/Serbian, Turkish, Albanian, Polish, and Russian.

The lessons were audio-recorded and transcribed using simplified conversation-analysis-type conventions; they are accompanied by extensive field-notes as the researcher was present at all recordings. The whole corpus comprises ca 260.000 words (29 hours) of natural classroom discourse.

3.2 Classroom explanation data

Here are five examples of classroom explanations produced by teachers and students that will serve me as material for further analysis in this chapter. All examples chosen stem from upper secondary lessons (grades 11-13.) It should perhaps be pointed out that these extracts were not randomly selected from a large body of similar ones but represent virtually all coherent elaborate explanations found in the classroom data. A much larger share of explanations tends to be distributed among several participants, but this is not the topic of the present paper.

Example 1: Diarrhoea

T: a diar-diarrhoea this is ..if you if you empty the .. your bowels .. very rapidly ...you can throw up like that if you're very thick-sick but it could also go the other way. so it's durchfall, and dysentery is an extreme case of durchfall, of diarrhea it's very extreme and many people die from that because they .. ja they become dehydrated. .. sind zu sehr entwässert in the book you find a translation for that ah .. f- ruhr, ja? the word would be ruhr.

Example 2: Early Adopters

S: early adopters they tend to buy new products quite early, then only few people have it and so they can buy the new things and that they have enough money and i think my aunt is an early adopter and for example she really like to watch videos and when the dvd players er went er were put on the market she was er she first waited some time and then she said i really want to have such a dvd player and also only few people have one and the dvd players are very expensive she she said she wanted to try it and so she bought the dvd player er but it was still more expensive than nowadays but she was really satisfied with it and she always told her family and all her friends that she has a dvd player and that its really super and that everybody must have one.

Example 3: Mobile Parenting

S: erm mobile parenting is when erm the parents can control their kids even if they are not with them so when parents are in wor in work they phone them and they know what children are doing and

Example 4: Comecon

T: ja ja comecon was some kind of ah an economic cooperation between the soviet union and the other ah so-called east block countries ...so while the the western countries ah formed the the european union or the forerunners of the european union which was the so-called ah ah european community ah the east block countries together with the soviet union formed the so-called comecon.

Example 5: Market Growth

S: how fast a market grows erm that is how fast it extend yeah, how fast consumers are buying it, how quickly more buyers are come coming and so on. so market growth is not the only measure.

3.3 The internal structure of classroom explaining texts

It was pointed out earlier that explaining is an activity that makes explicit the relationships between concepts and terms and that in their totality these relationships make up what we call knowledge structures, that is, the conceptual structures which characterise a specific area of specialist subject knowledge (cf. Lemke 1990). While cognitive structures or the “architecture of thought” is clearly an important and ‘hot’ topic in cognitive psychology and neuroscience at the moment (cf. e.g., Snyder et al 2004), I will not go down this avenue here. For the purposes of this paper we can simply state that as long as we remain within the theoretical and methodological boundaries of (applied) linguistics, language is the only way we have to access this area and so the language produced by the participants in the classroom is our object of analysis.

Step 1: meaning relations and macro-structures in explaining texts

A stretch of classroom talk which has been identified as an explanation, then, should contain elements that express the said relations between concepts. Essentially what we are talking about are meaning relations as they are realized in texts in order to ensure that what is said is intelligible, reasonable and logical.

The items in need of being related with each other are either subject-specific concepts or things that are said about them (i.e., propositions). So, what we will be looking for in the classroom explanations are “explicit or inferred coherence relation[s] between propositions or groups of propositions that are typically expressed by clauses or larger portions of text.”⁵ These relations may not always be ‘logical’ in the narrow sense of the word (truth conditions) but they do answer to

5 Quoted from <http://www.sil.org/linguistics/GlossaryOfLinguisticTerms/WhatIsAnInterpropositional-Rela.htm>. Main sources cited in this web-article are Mann and Thompson 1985, Halliday and Hasan 1976.

a somewhat wider definition of Logical Relations as “those relations between the elements of discourse or thought that constitute its rationality, in the sense either of (1) reasonableness or (2) intelligibility”⁶.

A tricky question that needs to be dealt with in this connection is whether an established inventory of logical relations in the wider sense actually exists. While Kidd (1996) derived a small inventory from selected textbook explanations (*comparing, contrasting, generalizing, cause and effect, and exemplifying relations* (1996, 302-307), Mann and Thompson (1985) suggested a large number of inter-propositional relations (e.g. internal, external, additive, alternative, causal, contradiction, contrast, dismissive, elaboration, enablement, evaluation, interpretation, justification, and many more). For reasons of operationalizability I will here use Lemke’s less elaborate scheme (Lemke 1990, Appendix C) but expanded by a further category, namely analogy:

Relation Type	Brief Description	Subtypes
Elaboration	A, i.e., B - A, e.g. B - A, viz. B	exposition, exemplification, clarification
Addition	A and B - not A, nor B - A, but B”	conjunctive, negative, adversative
Variation	not A, but B - A but not B - A or B	replacive, exceptive, alternative
Connection	relations of the parts of various forms of argument	cause/consequence, evidence/conclusion, problem/solution, action/motivation
Analogy	transfer from one particular to another particular	structure, surface, effect...

Table 1. Logical Relations Summary (cf. Lemke 1990, **Appendix C**; adapted by CDP)

Equipped with this set of relations let us now turn to our first example. In this lesson on trench warfare during World War I the class had been working on different aspects of the terrible conditions experienced by the soldiers on the battlefields of Western Europe; at this point the teacher explains the term *diarrhoea*.

6 <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/346378/logical-relation>

Explaining text 1 Diarrhoea

EXPOSITION

- 1 a diar-diarrhea this is ..if you if you empty the .. your bowels .. very rapidly ...you can throw
 2 up like that if you're very sick but it could also go the other way. so it's durchfall,

EXEMPLIFICATION

- 3 and dysentery is an extreme case of durchfall, of diarrhea. it's very extreme and many

CONSEQUENCE 1

CONSEQUENCE 2

- 4 people die from that because they.. ja they become dehydrated .. sind zu sehr entwässert.
 5 in the book you find a translation for that ah f- ruhr, ja? the word would be ruhr
-

As we can see, the explanandum *diarrhoea* is dealt with first by Exposition (line 1-2), linguistically expressed by apposition (A is a B), and then by Exemplification (ll.3-5, “an extreme case of”), both of which are subcategories of Elaboration. Embedded in the exemplification we also find a chain of consequences of the disease (people become dehydrated and die). A similar structure can be found in extract 2:

Explaining text 2 Early Adopters

EXPOSITION

- 1 early adopters they tend to buy new products quite early, then only few people have it
 2 and so they can buy the new things and that they have enough money

EXEMPLIFICATION

- 3 and i think my aunt is an early adopter and for example she really like to watch videos and
 4 when the dvd players er went er were put on the market she was er she first waited some
 5 time and then she said i really want to have such a dvd player and also only few people
 6 have one and the dvd players are very expensive she said she wanted to try it and so
 7 she bought the dvd player er but it was still more expensive than nowadays but she was
 8 really satisfied with it and she always told her family and all her friends that she has a dvd
 9 player and that its really super and that everybody must have one
-

Again, we have a sequence of exposition and exemplification; in the latter we find embedded a series of additions (“she waited...and then she said...but it was still more expensive etc.”) that arise from the typically paratactic structure of oral syntax.



Other macro-structures are, however, also in evidence, although they do not, in my opinion, constitute a radical departure from the two above. Text 3 consists of an exposition with an embedded action-motivation connection (“they phone them and they know what the children are doing”):

Explaining text 3 Mobile Parenting

EXPOSITION

- 1 erm mobile parenting is when erm the parents can control their kids even if they are
- 2 not with them so when parents are in work they phone them and they know
- 3 what the children are doing and...

Explaining text 4 Comecon

Exposition

- 1 ja ja comecon was some kind of ah ah an economic cooperation between the
- 2 soviet union and the other ah so-called east block countries ...

VARIATION

- 3 so while the the western countries ah formed the the european union or the forerunners of
- 4 the european union which was the so-called ah ah european community ah the east block
- 5 countries together with the soviet union formed the so-called comecon

In the second part of Text 4, the two economic blocks are constructed as alternatives of each other and, at this level of granularity, are regarded as parallel. The simplest structure among the present examples is shown by Text 5.

Explaining text 5 Market Growth

EXPOSITION

- 1 how fast a market grows erm that is how fast it extend yeah, how fast consumers are buying it,
- 2 how quickly more buyers are come coming and so on. so market growth is not the only measure.

One thus finds that the relationship between the explanandum and the explanans can indeed be captured in terms of Logical Relations given in Table 1.



These relations are summarized for our data in Table 2: it can be observed that the one relation which is always realized is ELABORATION.

Extract	Explanandum	Logical Relations
1	Diarrhoea	ELABORATION : EXPOSITION + EXEMPLIFICATION CONNECTION
2	Early Adopters	ELABORATION : EXPOSITION + EXEMPLIFICATION CONNECTION
3	Mobile Parenting	ELABORATION : EXPOSITION CONNECTION
4	Comecon	ELABORATION : EXPOSITION (DEFINITION) + VARIATION
5	Market Growth	ELABORATION : EXPOSITION

Table 2 Logical Macro-Structure of Explanations

Based on this small set of examples I hypothesize that the prototypical relation between an explanandum and the explanans is ELABORATION and that this really is the essence of explaining. Further research is needed to support this hypothesis. On the next level of specificity we find that in all five cases the ELABORATION relation is realized by EXPOSITION either on its own (5) or followed by EXEMPLIFICATION (1,2), and/or CONNECTION (1,2,3) or VARIATION (4). This first round of analysis, then, has yielded something like a macro-structure within the middle phase of classroom explanations, and we have seen that the recursiveness of these explaining text allows internal variation. However, the resulting sub-divisions or episodes of the middle phase, as I would like to call them, are still complex in themselves.

Step 2: meaning relations and micro-structures

We now turn to look ‘inside’, as it were, the exposition and exemplification episodes of the five explaining texts. In order to accomplish this task our repertory of meaning relations needs to be expanded, as both grammar and the lexicon provide mechanisms for expressing meaning relations. Systemic Functional Linguistics (SFL; Halliday 1994 [1985]) seems uniquely suited as a theoretical framework for such an undertaking as it is based on the understanding that the basis of grammar is semiotic rather than formal. Lemke (1990) has provided a useful summary of such lexical and grammatical means within the framework of SFL with a view to using it in what he calls “thematic analysis” of the construction of subject-specific knowledge. It is reproduced in Table 3.

TAXONOMIC RELATIONS	TOKEN, HYPONYM, MERONYM, SYNONYM, ANTONYM; TRANSLATION, GLOSSING
NOMINAL RELATIONS	CLASSIFIER, QUANTIFIER, ATTRIBUTIVE/MODIFICATION
TRANSITIVITY RELATIONS	AGENT, TARGET, MEDIUM, BENEFICIARY, RANGE, IDENTIFICATION, POSSESSION ETC.
CIRCUMSTANTIAL RELATIONS	LOCATION, TIME, MATERIAL, MANNER, REASON

Table 3. Semantic Relations Summary part 2 (cf. Lemke 1990, Appendix C)

Taxonomic relations are expressed by the sense relations commonly assumed to hold in the lexicon (e.g. antonymy, synonymy) and studied in lexical semantics. Given that we are dealing with a context where more than one language is present, these relations may also operate across language boundaries, and I have therefore included translation and glossing in this category (cf. Smit 2010). The remaining relations are expressed via morphology and syntax; in English predominantly the latter, of course.

Let us turn once again to our first example, trying to see which matches can be found between the relations set out in Table 3 and the explaining text on *diarrhoea*:

Text 1. Micro-Structure of explanation Diarrhea

EXPOSITION:	AGENT	PROCESS0	POSS. MEDIUM	MANNER	PROCESS1
1	a diar-diarrhoea this is ..if you if you empty the .. your bowels .. very rapidly ...you can throw up				
	AGENT	ATTRIBUTE	PROCESS2	TOKEN/IDENTITY	
2	like that if you're very sick but it could also go the other way. so it's durchfall, Exemplification				
	IDENTIFICATION	ATTRIBUTE	CONSEQUENCE		
3	and dysentery is an extreme case of durchfall, of diarrhea. it's very extreme and many people die				
	REASON		TRANSLATION		
4	from that because they.. ja they become dehydrated .. sind zu sehr entwässert.				
	TRANSLATION		TRANSLATION		
5	in the book you find a translation for that ah f- ruhr, ja? the word would be ruhr				

The EXPOSITION part of this explaining text appears to be realized entirely by way of TRANSITIVITY and CIRCUMSTANTIAL RELATIONS: there is a participant

subject (EXPERIENCER) who is pragmatically equated with the addressee of the explanation by the use of personal deixis (*you*); PROCESSES (*to empty, throw up*) are shown to take place in a certain MANNER (*rapidly*) in which the EXPERIENCER is cast as a potential participant. The episode is concluded by a TOKEN relation in the shape of the German translation equivalent *Durchfall*.

The exemplification episode of Text 1 is introduced by an IDENTIFICATION relation (1.3: *is an extreme case of*). Dying is mentioned as the CONSEQUENCE of dysentery as an extreme form of diarrhoea (1.3) and the immediate REASON of death is given (*dehydrated*). An analysis of the episode on the transitivity level shows that the addressees are no longer in the role of “experiencer” but that this role has been taken over by an indefinite third person subject *people*. Interspersed in this episode are three TRANSLATION RELATIONS realized by L1 equivalents.

In the previous example transitivity and circumstantial relations were shown to be doing the work of making explicit meaning relations that hold on the conceptual level. In other exposition episodes taxonomic relations seem to be more prominent. These are mostly realized by lexical means, by way of synonyms, hyponyms, or meronyms.⁷ In the explaining text on *Market Growth*, for example, we find the synonyms *grow/extend, fast/quickly, consumers/buyers* the latter also as partial synonyms of *market*.

Text 5 Micro-structure of explaining text *Market Growth*

	EXPOSITION	SYNONYM1	SYN2	SYN1
1	erm how fast a market erm grows	erm that is how fast it extend		
	SYN 2	SYN3	SYN2	SYN3
2	yeah, how fast	consumers are buying it, how quickly more buyers are come coming		
	IDENTIFICATION			
3	and so on. so market growth is not the only measure ..			

In the text on the *Comecon* (Text 4) the speaker weaves a net of hyperonym (*economic cooperation*), co-hyponyms (*European Union, Comecon*), synonyms (*European Union, European Community*) and antonyms (*eastern – western*), implying that the listeners know one part of the contrasting pair (*European Union*) and can by implication derive the meaning of the other.

7 Hyponym: a subordinate term, e.g., rose is a hyponym of flower. Meronym: expresses a part-of relationship; e.g. finger is a meronym of hand, Tuesday is a meronym of week.

Text 4 Micro-structure of explaining text *Comecon*

	EXPOSITION		
	WHOLE	IDENTIFICATION	HYPERONYM 0
1	ja ja comecon was some kind of ah ah an economic cooperation between the		
	PART 1 OF WHOLE	PART 2 OF WHOLE	
2	soviet union and the other ah so-called east block countries ...		
	VARIATION		
	ANTONYM 1/PART OF		WHOLE
3	so while the the western countries ah formed the the european union or the forerunners of		
	HYPONYM 1		HYPONYM 1
4	the european union which was the so-called ah ah european community ah the		
	ANTONYM 1 HYPONYM 2		
5	east block countries together with the soviet union formed the so-called comecon		

A rather different strategy is employed by the speaker in the exemplification episode of the *Early Adopters* text: this example is elaborated by way of narrative with a third-person agent protagonist, the speaker's aunt:

Text 2. Micro-structure of explaining text *Early adopters*

and so she [the speaker's aunt] bought the dvd player er but it was still more expensive than nowadays but she was really satisfied with it and she always told her family and all her friends that she has a dvd player and that its really super and that everybody must have one.

While the taxonomic relations, then, have direct links with traditional activities employed in building vocabularies in specific and/or foreign languages, other formal features of the micro-structure of explanations are commensurate with syntax and phraseology and tend to receive little explicit attention outside linguistic analysis.

4. Conclusion

In this article I have attempted to demonstrate that a detailed analysis of classroom explanations is necessary in order to make constructs like academic language or academic discourse functions (cf. Cummins 1991, Zydatiss 2007, Kidd 1996, Dalton-Puffer 2007) more tangible. I have done this with a two-pronged interest:

in order to contribute to the conceptual refinement of this research interest but also in order to progress towards an understanding of the activity of explaining in a foreign language that can be cast into terms translatable into pedagogical action by CLIL classroom teachers.

It was noted that extended explaining texts are rare in CLIL classrooms. One important reason for this is the frequency with which translation equivalents are employed in lieu of explanations and are taken to be sufficiently explicit in themselves, as if conceptual items were sufficiently explained by lexical items. It would be highly interesting to study the ways in which such cases are handled in monolingual L1 classrooms by comparison.

The analysis carried out in this chapter has shown that explanations employ a wide range of semantic relations which can be expressed by an even larger number of grammatical and/or lexical relationships. The fact that we find such relationships being expressed explicitly so rarely, especially by students, might therefore be explained through pointing out that the linguistic competence required to do this outstrips the students' resources in the L2. However, this argument does not hold across the board as some of the expressions needed are very basic in terms of morpho-syntactic structure. The *TOKEN* relation, for instance, is realised by "A is a B"; one can hardly get more basic than this. Equally, the Transitivity Relations are embodied in patterns of basic syntax as subjects, predicates and objects, and Circumstantial relations are not much further beyond. Of course some relations are tied to more complex grammatical structures, and there are also complex stylistic variants for many of the simple patterns, but on the whole even students at lower secondary level do possess a morpho-syntactic repertoire in their L2 which enables them in principle to express all these relations. They may not be able to express them with a great deal of stylistic variation, but express them they can. What is so intriguing, therefore, is why they do not do this more often. The answer, in my view, lies in the special discourse conditions of the classroom, the roles of teachers and students and, above all, the assumptions about the distribution of knowledge tied to them. The answer also lies in the tension inherent in having to produce a fairly decontextualized piece of language (the explanation) in a highly contextualized situation (face-to-face interaction in the here and now); cf. Portmann and Schmölder-Eibinger 2008. Apart from these factors, however, I think a further cause lies in a lack of awareness of levels of linguistic organisation beyond the sentence level as well as the fact that grammar primarily encodes semantic relations. While teachers generally possess the procedural knowledge to produce explanations, few of them would be able to teach their students explicitly how to go about giving one. It seems, though, that many students would need to be made aware of how to build explanations before they can be expected to build them. However, as pointed out above, an equally fundamental factor for generating explanations

is the appropriateness of the pragmatic situation which is not given in traditional whole-class discussion.

What I have demonstrated in this contribution merely scratches the surface of explanations in CLIL classrooms. A good deal of further work, conceptual-theoretical as well as empirical, is clearly needed before we can be confident that we have understood the business of explaining. A further dimension would be opened up by an in-depth analysis of classroom talk in conjunction with written (text-book) materials: comparisons across age-groups and subjects might provide highly interesting insights on how subject-specific concepts get written (or rather talked!) into the minds of learners. Another avenue of inquiry would be to identify task types which are appropriate for casting learners into the roles of true explainers.

References

- BHATIA, V. K. (2002). Applied genre analysis: analytical advances and pedagogical procedures. In A.M. JOHNS, ed., *Genre in the classroom. Multiple perspectives*. Mahwah, NJ; London: Lawrence Erlbaum. 279-
- COETZEE-LACHMANN, D. (2009). Assessment of subject specific task performance of bilingual geography learners. PhD Thesis, University of Osnabrück.
- COYLE, D., P. HOOD and D. MARSH (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. New York: CUP.
- CUMMINS, J. (1991). Conversational and academic language proficiency in bilingual context. *AILA Review* 8: 75-89.
- DALTON-PUFFER, C. (2007). Academic language functions in a CLIL environment. In D. MARSH and D. WOLFF, eds., *Diverse Contexts – Converging Goals*. Frankfurt: Peter Lang. 201-210.
- EHLICH, K. and J. REHBEIN (1986). *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- FLOWERDEW, J. (2002). Genre in the classroom: a linguistic approach. In A.M. JOHNS, ed., *Genre in the classroom. Multiple perspectives*. Mahwah, NJ; London: Lawrence Erlbaum. 91-102.
- GAULMYN, M.M. de. (1986). Learning to explain; Apprendre a expliquer. *Travaux-neuchatoise-de-linguistique (TRANEL)* 11: 119-139.
- GIBBONS, P. (2006). *Bridging discourses in the ESL classroom*. London: Continuum.
- GIBBONS, P. (2003). Mediating language learning: teacher interactions with ESL students in a content-based classroom. *TESOL Quarterly* 27(2): 247-273.
- GOVIER, T. (1987). *Problems in argument analysis and evaluation*. Dordrecht, Holland: Foris Publications.

- HALLIDAY, M.A.K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education* 5: 93-116.
- HALLIDAY, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. 2nd ed. London: Arnold.
- HALLIDAY, M. A. K. and R. HASAN (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- HALLIDAY, M. A. K. and J.R. MARTIN (1993). *Writing science: literacy and discursive power (Critical perspectives on literacy and education)*. London: Falmer Press.
- JOHNS, A., ed. (2002). *Genre in the classroom. Multiple perspectives*. Mahwah, London: Lawrence Erlbaum.
- KIDD, R. (1996). Teaching academic language functions at the secondary level. *Canadian Modern Language Review* 52: 285-307.
- LEMKE, J.L. (1990). *Talking science: language, learning, and values*. Norwood, NJ: Ablex.
- MANN, W.C. and S.A. THOMPSON (1985). *Assertions from discourse structure*. Marina del Rey, CA: Information Sciences Institute.
- MEHISTO, P., M.J. FRIGOLS and D. MARSH (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integration in bilingual and multilingual education*. London: MacMillan.
- MOHAN, B., C. LEUNG and C. DAVISON, eds. (2001). *English as a second language in the mainstream. Teaching, learning and identity*. Harlow etc.: Longman.
- MOHAN, B. and T. SLATER (2005). A functional perspective on the critical 'theory/practice' relation in teaching language and science. *Linguistics and Education* 16: 151-172.
- O'Malley, J.M. and A.Uhl Chamot (1990). *Learning strategies in second language acquisition* Cambridge: Cambridge University Press .
- PORTMANN-TSELIKAS, P.R. and S. SCHMÖLZER-EIBINGER (2008). *Textkompetenz*. In *Fremdsprache Deutsch*. München: Klett. 5-16.
- SMIT, U. (2010). *English as a lingua franca in the classroom. A discourse pragmatic ethnography*. Berlin etc: Mouton de Gruyter. [An earlier version appeared as Smit, U. (2008). *Classroom interaction in English as a lingua franca*. Postdoctoral thesis. University of Vienna].
- SNOW, C.E. (1987). Beyond conversation: second language learners' acquisition of description and explanation. In J.P. LANTOLF and A. LABARCA, eds., *Research in second language learning: focus on the classroom*. Proceedings of the 6th Delaware Symposium on Language Studies, October 1984. Norwood: Ablex. 3-16.
- SNOW, M.A., M. MET and F. GENESEE (1989). A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction. *TESOL Quarterly* 23: 201-217.



- SNYDER, A.W., T. BOSSOMAIER, and D.J. MITCHELL (2004). Concept formation: 'object' attributes dynamically inhibited from conscious awareness. *Journal of Integrative Neuroscience* 3: 31-46.
- SUHOR, C. (1984). Thinking skills in English and across the Curriculum. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills. Urbana IL: ERIC No. ED 250 693.
- UNSWORTH, L. (2000). Investigating subject-specific literacies in school learning. In L. UNSWORTH, ed., *Researching language in schools and communities. Functional linguistics perspectives*. London & Washington: Cassell. 245-274.
- VOLLMER, H.J., L. HEINE, R. TROSCHKE, D. COETZEE and V. KÜTTEL (2006). Subject-specific competence and language use of CLIL learners: The case of geography in grade 10 of secondary schools in Germany. Paper presented at the ESSE8 Conference in London, 29 August 2006.
- ZYDATISS, W. (2007). *Deutsch-Englische Züge in Berlin (DEZIBEL). Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien. (Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht 7)*. Frankfurt etc.: Peter Lang.







Functions of language in CLIL secondary classes: a systemic functional approach

Rachel Whittaker and Ana Llinares
Universidad Autónoma de Madrid

1. Introduction

Like many other countries in Europe, Spain has begun CLIL projects mainly to improve the level of foreign language competence, in part to try to rectify the generally poor results garnered after many hours invested in formal instruction, and in part to fulfil the linguistic aims for European citizenship: to be able to function in two foreign languages other than the mother tongue (European Commission 2008. Key Data on Teaching Languages at School in Europe.)

The teaching/learning of content subjects through a foreign language has been embraced by most autonomous communities in Spain as a way to increase the amount of foreign language input and to provide real communicative contexts in which to use that language. Madrid is one of the communities in Spain where CLIL (Content and Language Integrated Learning) has been adopted on a large scale and at a very fast rate. There are two programmes under way at present. One is the result of the British Council and Ministry of Education agreement signed in 1996, which started at primary school and reached the secondary level in 2004. The second, more recent, programme was started in 2004 by the Madrid Autonomous Community (CAM), with more than 200 primary schools becoming involved over the course of five years. The first cohort of this second programme reaches secondary education in 2010-11. Hence, a large number of high schools (Institutos de Enseñanza Secundaria or IES) are about to become involved in the challenge of teaching their disciplines in English, and secondary school teachers are following training courses to prepare their institutions and classes for this new situation.

This new and growing teaching/learning scenario all over Europe has led to a large amount of research in the area – as shown in this volume, and others (Dalton-Puffer & Smit 2007; Lorenzo *et al.* 2007; Marsh & Wolff 2007; Escobar 2009; Ruiz de Zarobe & Jiménez Catalán 2009; among others). Among the projects focusing on language, some have been designed to look at the product or result – the linguistic achievement of CLIL students in comparison to learners from traditional foreign language classes (eg. Ruiz de Zarobe 2008), or the



learning of content together with subject-specific discourse (Coetze 2007), while others have set out to investigate the process and the use of language in interaction in the class or in classroom tasks. Following Dalton-Puffer and Smit's (2007) classification of types of CLIL research, the UAM-CLIL project described in this chapter is a study at the micro level, which focuses on both product and process in the spoken and written registers of CLIL secondary school students of social science.

This chapter presents an overview of the project, with a selection of results of the analyses of the linguistic performance of students in two CLIL classes as they move through the four years of junior secondary school. Its aim is to provide snapshots of the spoken and written language of the classroom, seen through the prism of Systemic-Functional Linguistics, a theory which has been used successfully in educational research in first and second language contexts for several decades, and which, more recently, is being used to study foreign language classroom discourse.

2. The UAM-CLIL research project

The CLIL research project at the Madrid Universidad Autónoma (UAM) has been designed to respond to the need for information on this new teaching/learning situation, as it is being implemented in our local state secondary schools, where, as mentioned before, it is growing rapidly as the CAM programme reaches secondary level and expands to semi-private subsidised schools. Many of the teachers involved are subject specialists without linguistic training, and while they are very competent in the use of the foreign language, they usually lack the metalinguistic awareness which would allow them to help their students with the language of the disciplines they are teaching. Thus, in order to provide CLIL secondary school teachers and teacher trainers with the necessary tools for this area of their work, we wanted to identify CLIL secondary school learners' needs. This is because to intervene in the learning process, as Leung (2005: 250) argues, we need to know more about "the ways languages are actually used in classroom interaction and activities, and the demands and affordances of language learning in the context of curriculum subject learning". We believe researchers and teachers should also pay attention to a third area, which is especially important in secondary school: the written language of the disciplinary area. It is in writing that students are usually evaluated, and writing can play an important part in learning a foreign language (Manchón *et al.* 2009; Heine 2010).

By recording examples of classroom interaction on topics from the social science syllabus (Geography and History), and analysing students' spoken and written production, as well as the teachers' language as they organized and ran the sessions, our aim was, then, to identify the linguistic needs of learners at this level

in this subject area.¹ We wanted, then, to find out how students and teachers dealt with the language of the discipline, what sort of interpersonal language was used and needed, and what sort of evidence of school macrogenres appeared. That is, using Coyle's terms (2007), we wanted to know the characteristics of both the students' "language of learning" and "language for learning".

3. The UAM-CLIL corpus

The project focuses on the school subject which all schools with a bilingual section teach in English, social science. This is a subject in which the role of language is paramount, and we believe our study may be useful to a number of practitioners. We have collected spoken and written data every year from the same two classes in two state secondary schools (identified as Schools A and B) in different areas of Madrid throughout the four years of obligatory secondary education (ESO). The schools are representative of upper and lower middle-class state schools. The project started in the academic year 2005-06, and the data collection was completed in 2008-09. In each school, the majority of the students who finished the project, aged 15-16, are those with whom we started when they were 12-13. Table 1 shows the years of data collection and age of the participants

2005/2006	1st year ESO students (12/13 year-olds)
2006/2007	2nd year ESO students (13/14 year-olds)
2007/2008	3rd year ESO students (14/15 year-olds)
2008/2009	4th year ESO students (15/16 year-olds)

Table 1. Participants

The main corpus of the UAM-CLIL project, collected from recording these participants, is structured as shown in Table 2. Section 4 below gives details of the tasks which elicited this data.

1 Thus we would support teachers setting up CLIL programmes, as in other projects like the University of Nottingham's CLIP project (see Wiesemes 2009).

		Class discussions (30 minutes)	Written texts (20 minutes)	Interviews 6 students per class (about 10 minutes each)
Feb 2006	Geography: Natural Disasters. ESO 1	A 4,967 words	A 2531 words/ 26 texts	A 1,665 words
		B 3,549 words	B 1375 words/ 17 texts	B 2,012 words
April-May 2006	History: Ancient Civilizations. ESO 1	A 3,946 words	A 3951 words/ 26 texts	A 2,214 words
		B 1,952 words	B 2639/ 25 texts	B 2,316 words
April-May 2007	History: Feudal Europe ESO 2	A 3,588 words	A 2980 words/ 24 texts	A 3,802 words
		B 2,808 words	B 3338 words/ 23 texts	B 5,139 words
April-May 2008	History: Philip II ESO 3	A 2,041 words	A 3994 words/ 22 texts	A 4,166 words
		B 1,645 words	B 4043 words/ 17 texts	B 3,794 words
March 2009	History: The First World War ESO 4	A1 3,088 words	A 3951 words/ 22 texts	A 5,372 words
		A2 2,688 words		
		B 4,063 words	B 1578 words/ 15 texts	B 4,580 words

Table 2. The UAM-CLIL corpus: main subsections

As Table 2 shows, in the first year two collections were made, one on geography, the other on a history unit. For the following years, we decided to make one collection a year, allowing time for development; and always on a history topic, in order to focus the register analysis more narrowly. In year four, school A (CA) split the students we were following into two classes, so for the whole-class session we had to do two recordings (A1 and A2). Besides the data from the CLIL classes, other sections of the corpus include the basic written input for the topic, that is, extracts from textbooks, some data from parallel classes in the same two schools studying the same topics in their native language (Spanish), and some texts on similar topics written by native speakers of English of the same age.

4. The tasks

The tasks for the data collection were based on the syllabus requirements, as described in the provisional integrated curriculum developed by the British Council/ MEC Bilingual Project (analysed in Llinares & Whittaker 2009), and on our belief

in the need for input for both written and spoken production (Bereiter & Scardamelia 1987; Takimoto 2009), as well as the need for production – output – for language learning (Swain 1996). We were especially interested in the development of academic language, both spoken and written, so the data collection involved a series of activities: class discussion, composition and personal interview on the same topic. Each year, the classes under analysis carried out the following tasks. First, the teachers agreed on a topic, selected for the interest it usually aroused in their students, and the researchers designed the prompt. When the content of the unit had been covered, the teachers organised a whole-class revision session in which the students worked in groups on a series of questions on the main points in the unit, after which the teacher elicited students' spoken production following these points. The next time the class met, the students wrote a short composition on the topic, following the same prompt. After this, a small number of students (six from each class, selected by their teachers to represent different proficiency levels) were interviewed by the researchers on the topic, in order to obtain longitudinal data from individual students.

In Figure 1, we include an example of a prompt for the writing task, with the points covered in the whole-class discussion session. Rather than just name a topic, the prompts gave considerable guidance to the students. We felt this was necessary to activate their knowledge and encourage production in the foreign language, especially in writing, as writing an extended text is not an activity found in classes at this level, according to the teachers we worked with. At the same time, the role of writing in the construction of knowledge is widely recognized, and the students are evaluated mainly through writing – especially those who sit for the ICGSE.

World War I

Write a composition about the First World War. Try to include the following ideas.
 Explain why WWI broke out and in what ways it was different from previous wars. Explain what happened during the war and why it came to an end. Refer to the consequences of the Treaty of Versailles and justify whether you agree with its terms or not.
 (Twenty minutes.)

Fig.1. Example of a prompt for spoken and written tasks

As this prompt shows, while following the aims of the integrated curriculum, the researchers made sure that the questions elicited responses to cover the main history genres: recount, account, explanation and argumentation (Coffin 2000, 2006a).

5. The theoretical framework: genre and register in the Systemic-Functional model

Our study of the language of the CLIL classes is inspired by Systemic-Functional work on genre and register in educational contexts (Rothery 1994; Christie & Martin 1997; Christie 2002a; Christie 2002b; Martin & Rose 2003; Schleppegrell 2004; Veel 2006; Christie and Derewianka 2008). The Systemic-Functional Linguistic (SFL) model (Halliday 2004) aims to explain language use in context – that is, why texts have the linguistic features they do, as well as why some are more successful than others in the situation in which they are used. It is a model which developed during years of collaboration with practising teachers (since early work in Halliday *et al.* 1966), and which was extended during research into writing in school and at the workplace (see Veel 2006 for an overview of this work). This linguistic theory has been widely and successfully used in educational planning, in teaching different school subjects, and in evaluation of native and non-native English (Cope & Kalentzis 1993; Polias 2003; Whittaker *et al.* 2006). Thus, it is a model which does not stay on the desk of the researcher, but moves into the classroom with the teacher – not only the language teacher, but also the subject teacher (see, for example, Custance 2006).

Researchers and practitioners using SFL are aware of the key role of language in education, and of the linguistic differences found in the different disciplines. In our project in CLIL contexts, we have used the SFL register and genre analysis of the language of history (Coffin 2000; Coffin 2006a; Coffin 2006b; Veel & Coffin 1996) to guide us in the design of the study, to predict and select the linguistic features which would be important in the tasks the students carried out. So far, we have analysed features necessary for the expression of content (the *ideational metafunction* in SFL), including the semantic classes of verbs used, since different aspects of experience are realized by these different process types, and the types of circumstances the students select to elaborate on that content. We have also looked at the nature of the logical relations between clauses and their linguistic expression.

In addition, the subject of history requires that part of the information encoded has to do with the attitude of the speaker or writer with respect to the message, differentiating between facts and opinions, telling the audience the probability of the truth of what has been said, as well as marking ability and obligation. Here, then, we have focused on the use of modality, expressing the relation between the interlocutors or reader-writer (part of the *interpersonal metafunction*). As the students produce language in context – discourse – we have included in the study features which participate in the creation of cohesion, identifying participants as newly introduced into discourse, or recoverable, by analysing the systems signal-

ling co-reference, or new participants (part of the *textual metafunction*). The structure of the nominal groups realizing the participants has also been analysed, since this syntagm plays an important role in the creation of academic register (Halliday 1989).

6. Some results: learner language

In different studies (Llinares & Whittaker 2009; Whittaker & Llinares 2009; Llinares & Whittaker, 2010), we have analysed features of the spoken and written production by students in CLIL classes and in parallel mother-tongue classes. We have also looked at teachers' language in their interaction with students on the different topics. For this, all the clauses in the corpus were coded, and WordSmith, Word or Excel were used to record and recover the features analysed in the specific study. In general, given the aims and focus of this research, we have looked for patterns in the data which might reveal interesting information about the development of the register of the discipline, or students' participation in classroom interaction, as shown in the frequency or infrequency of selected features. The selection of features was, of course, guided by the theory.

In the following sub-sections, we present and comment on a selection of results and examples of the analyses of the students' language. Section 7 presents information on that of their teachers.

6.1. Expression of content: ideational meaning

As pointed out above, different content areas are constructed by different types of meanings, and these depend to a large extent on the semantic classes of verbs found in the clauses of their texts. This means that, in order to represent the content of their subjects, learners need to select the typical combinations of verb types required. Also, clauses are often expanded with information about time, place, manner, etc, that is, with circumstances, and again, different disciplines typically use certain classes.

In our analyses of the two subject areas studied in social science at secondary level in the first year corpus, we found the distributions of process types and circumstances for history and geography to be different, both in the students' production and in the textbook (Whittaker & Llinares 2009). Interestingly, there was a similarity between the way the learners used the process types and circumstances and those found in the texts they studied.

At this stage (ESO 1), early in the students' initiation to the discipline we find that school geography is constructed using a lot of actions, as in example (1) from the first whole-class session, in which students were asked to describe natural disasters:

- (1) ST: ... floods are when it **rains** a lot and snow **melts**, and that *cause* the river **overflew**. (CB-Discussion 1²)

Research on the language of school history has shown a number of developmental stages, in which there is a move away from the recounting of actions carried out by individuals towards texts in which concepts are put into relation with each other. This change is achieved in part by using fewer action verbs and more of those expressing states. In our first history collection, on the topic of ancient civilizations, we already find a higher proportion of state verbs. Example (2) is from a student's written text at the end of the first year:

- (2) The civilizations **were** so important because the most powerful people **stood** there and because they **were** the main sources of work and culture. (CA-Text 2-21)

In general, in the whole corpus, the analysis showed that the students also use quite a high proportion of circumstances, which add a lot of content to their clauses. The types most frequently found are place, time and manner. Example (3), in which the student is explaining about the origin of the Plague, is from a second year whole-class session:

- (3) ST: a sailor brought it **to Europe in the... middle of the fourteenth century from Genoa**. (CA- Discussion 3)

Here the student has introduced two place and one time circumstance in the clause. Example (4) is from a first year written text:

- (4) ... now we can go **from place to place faster with the car** (CA-Text 2-6)

Interestingly, the appearance of manner, illustrated in (4), with two different types of realization, has been found to be a signal of development in writing (Christie *et al.* 2007).

2 As in Table 2, the schools are identified as CA and CB. "Discussion" refers to the whole class sessions recorded; the number of the discussion coincides with that of Table 2 (Discussions 1 and 2 took place in the first year, Discussion 3 in the second year, etc.; for the topic of the session, see Table 2); when the example is from a written text, the final number identifies the student (the same number was used for a student throughout the four years); the texts are reproduced with the original spelling etc.

6.2. Interpersonal meaning

While our main focus in the research project is on the way students communicate the content of their subject, the language of the disciplines also requires the use of modality. Students need to be able to express probability, usuality, ability and obligation or permission as they generalise or reflect on the information they are producing. As already pointed out, for the data collection in the project, the prompts were designed to elicit some expression of the student's point of view, as well as ability and obligation. The analyses showed a very limited repertoire to express this type of meanings, with students relying heavily on a multifunctional form: "can". Some adverbial expressions are also used, though. Example (5) belongs to the first collection of written texts:

- (5) The consequences *can* be that: the houses *could* float and the people *could* die. We *can* cut less trees but that means produce less wood. I *can't* do anything ... but, well I *could* think it and teach my sons and *maybe* they *can* say something, but is no *probably*. (CB-Text 1-1)

This short paragraph shows a student struggling with different types of modality in order to produce hypotheses and propose ways to prevent natural disasters, quite an advanced academic function and, according to other studies, not often found in CLIL classrooms (Dalton-Puffer 2007).

6.3. Textual meaning

As we use language to communicate, we need to be aware not only of the information we want to put across but also what our listeners or readers know, and what they need to know. Successful communication, then, depends to quite an extent on awareness of audience. We carried out analyses to try to find evidence of the students' awareness that they are presenting information to an audience, looking at the resources they used to signal that the concept is new to the listener or reader, or should be known and so recoverable. Here we present some examples of successful and less successful information management. Examples (6) and (7) are from spoken data recorded in the second and third year:

- (6) TCH: Ok. So, group number.. five should start, now
ST: Eh.. *There were* peasants or serfs and there were free peasants (CA- Discussion 3)
- (7) ST: *There was* a price revolution (CA- Discussion 4)

Interestingly, presentative "there", one of the first items to be learnt in the foreign language classroom, and which marks new information, was hardly ever found in the first year data, but was quite frequent in the higher years.

Students also need to control the deictic and pronominal systems which allow them to make reference to participants as new, or recoverable and co-referential. We have studied this aspect of textual meaning in spoken and written texts using Martin and Rose's (2003) proposal. We found a certain development in this area from the first to the fourth year. Example (8), the first sentence of a text written at the end of the first year, shows no attempt to make the composition context-independent. The reader needs to have the prompt in order to interpret the pronominal and demonstrative reference:

(8) *They* start in *that places* because the population grow. (CB-Text 2-19)

Example (9), however, the first paragraph of a second year composition, shows successful information management in the use of deixis, the pronoun and later reintroduction of the full noun phrase:

(9) Many people lived in rural places. *These people* worked the lands. *They* lived in small houses in villages near to forests. *These people* were called peasants ... (CA-Text 3-27)

When we move to the third year, some students' writing also reflects awareness of the conventions of text construction. Example (10) contextualises the topic for the reader before moving on to respond to the focus of the prompt:

(10) In The Modern State Monarchs were the people who ruled countries, so they were very important. Phillip II was an Spanish king who had ruled many years. When he began to rule... (CA-Text 4-1)

We were interested to see that, though the writing prompts provided a lot of support and could trigger a series of sentences rather than an independent text, many students seem to have gone through the process of composing text (Bereiter and Scardamelia 1987), moving to different levels of generality at appropriate points, and showing reader awareness, as in the example above.

6.4. Development of register

As students become familiar with the content of their subject, through contact with its written and spoken texts, they may also begin to become aware of the register of the discipline. Since Halliday's early work on spoken and written language (1989), in which he showed how spoken English develops through strings of clauses, while public written language expands the nominal group as the main means of including information in the clause, many studies of academic

language, including that of schooling, have found this to be a key to literacy. To understand and produce this register requires a period of transition from spoken to written features, a process of development which we can also see in our corpus of foreign language productions.

In their written production, our CLIL students, like EFL students (Barrio 2004; Martín Úriz & Whittaker 2005) and developing L1 writers (Schleppegrell 2004), tend to use devices that they have learnt for the spoken register. Example 11 below shows the students' dependence on linking clauses using "and":

- (11) The black death transpasit because of the rats, because they may be go to the food **and** they infected **and** later the humane eat **and** they die **and** may be because of the dogs too because the rats go with the dogs **and** they (CB-Text 3-23)

At the same time, this example shows the use of a preposition phrase (because of the rats) to indicate cause. In general, preposition phrases are less frequently used by CLIL students than by their peers who wrote in their L1, as we show in Section 6.5.

However, example (12), below, from a class session also at the end of the second year, shows a student beginning to construct the register of the subject with the resources he/she had available: conversion of the adjective "dirty" to a noun by means of a determiner and post-modification using a preposition phrase:

- (12) ST: The Black Death was caused by **the dirty of the people**. They don't wash very much and they threw the, the rubbish and the things to the street. And that brings rats and other, other diseases. (CB- Discussion 3)

As the turn continues, by expanding the meaning of the first clause, we find a return to everyday language, both in the lexis and in the grammar. Grammatically, the content is organized in short coordinated clauses linked by "and".

On the same topic, another student was advancing with the development of the nominal group, selecting the lexis which had been taught for the topic, "filth", and an abstraction, "expansion", presenting the same information as in (12) in one clause, but omitting the everyday explanation given there:

- (13) ST: **the filth of the cities** promoted **the expansion of it** (CA-Discussion 3)

This process also appears in the written texts, showing development of the language of the discipline. In example (14), a student from the following year wrote this nominal group made up of eleven words:

- (14) .. and rich people became richer **with the rise of taxes and prices during the Inflation after mercantilism.** (CA-Text 4-21)

Another feature of academic language in (14) is the use of the preposition phrase “with the rise of taxes...” to express cause.

A final example of the role of the complex nominal group in a student’s text is presented in (15), from the end of the third year, in which the entire predicate is made up of abstract nouns with (mainly) postmodification, including specification:

- (15) *Some important facts are the discovery of America and the changes that brought to the world, the crisis of catholic religion (aparition of new religions: Lutheran and anglican), discovery of new routes*(CA-Text 4-24)

We were interested to see that the students’ written texts showed increasing complexity in the use of noun phrases, which mapped with an increase in the mean number of words per text. From the first to the third year, the written texts increased considerably: from an average of 97 to 182 words in school A and from 81 to 237 in school B. Fluency, measured in the number of words produced in a limited time, has been found to be an important indication of quality in writing (Wolfe-Quintero *et al* 1998).

6.5. Comparison of CLIL and Spanish L1 classes: register and modality

In order to see if CLIL students’ production represented the language demands for the subject, we recorded two classes from the same schools, at the same level (ESO 2), and in the same subject (History), but in the mother tongue (Spanish). Analysis revealed an interesting difference in the register of the subject. While, as shown in Section 6.4., CLIL students are beginning to develop their academic language, we found that the L1 students seemed to be more proficient. They used more preposition phrases to express circumstances (time, place, cause), while the CLIL students were using mainly clause complexes, creating a more oral and less disciplinary register (Llinares & Whittaker, 2010). Academic language was also evident in the L1 students’ use of abstractions, while CLIL students often had to turn to more everyday lexis. We can compare, then, example (16), with those in the previous section from the point of view of both lexis and the type of constituent used to express cause:

- (16) TCH: ¿Por qué creéis que se propagó tan rápidamente la Peste Negra? A ver, J. (Why do you think the Black Death spread so rapidly. Let’s see, J.)
ST: **Por el hacinamiento (Due to overcrowding)** (CB- Discussion 3-L1)

The student answers using a preposition phrase including an abstraction, instead of the frequent clauses expressing cause using “because” of the CLIL groups.

At the same time, data from the CLIL classes showed a higher use and wider variety of modal expressions than that from the L1 classes, mainly in compositions, though the written and spoken language was elicited with the same prompt. In the CLIL classes we have studied, there seems to be more space for individual students’ views and interpretations – that is, for more genuine communication rather than the usual display questions demanding factual information. This may be an effect of the curriculum followed by our classes (from which the prompt was designed), as in other contexts this has not been reported (Dalton-Puffer 2005; Dalton-Puffer 2007).

6.6. Emergence of evaluation: a feature of history genres

As SFL work on history has shown (especially Coffin 2006a), the more advanced history genres do not only explain causes and consequences of historical events, but frequently evaluate the events and actions described. In order to do this, writers have to take on the role of the historian (Veel & Coffin 1996), and control the grammar and lexis of evaluation, the appraisal systems (Martin & White 2005). Naturally, we were interested to see if this appeared in CLIL students’ spoken and written production and, thus, we made sure that the prompt for each topic contained at least one question that elicited this type of genre. Examples (17) and (18), on the time of Philip II, show a number of resources for evaluation being used by the students in their writing at the end of the third year:

- (17) This *amazing fact* was *really relevant* to history, and mainly for economy and mercantilism (CA-Text 4-24)
- (18) *Unfortunately, for him*, his empire *suffered* two bankroupts (CA-Text 4-29)

The topic is perhaps closer to their knowledge and interests than the earlier ones on world and European history, but it is clear that these students are more proficient, using evaluative adjectives, intensifiers and attitude adverbs, as well as selecting the lexis of their academic subject, when compared to their production in their first and second year.

In the fourth year, the trend continues, with evaluation of the event the students were studying (the First World War) and justification, as in example (19):

- (19) It was a *horrible* war, lots of people died and a lot of land was destroyed. (CB- Text 5-21)

The role of the historian can be seen in (20) and (21) where the student considers the importance of different factors involved in ending the war as in (20):

- (20) *I think* the war came to an end because Russia was defeated and because, eh... because...the American soldiers were sent by the Germany troops, USA also got into the war and it *definitely* broke the balance of alliances, and it was *last rock* destroyed Germany (CA-Interview 5-25)

or includes the reaction of the historical actors as in (21):

- (21) Yes, and for example, that was the case of Germany, which took a territory from France, France *was very angry* and when the war was...whaaa... when the war was finishing, that treaty, the treaty of Versailles, told Germany to give Alsace Lorraine back with a, with money, and Germany was, was, as [name of student] said, it *was not a good idea* because Germany *got angry* (CA-Interview 5-2)

7. Some results: teachers' language

While the focus of our research project is primarily on the language of the students, our aim was to find information useful for the teachers involved. In the analyses of the whole-class summary sessions they led, we found some interesting areas to pursue. These are discussed in this section.

7.1. Teacher feedback: focus on form by EFL trained teacher

Comparing the use of process types, we noted a higher proportion of verb forms in the teacher's production in one of the classes, and were intrigued to see what this was due to. Example (22), from the first year history discussion, shows the interaction between Teacher A and her students, and reveals her frequent use of recasts, offering a correction of the student's errors:

- (22) TCH: ... in first civilizations cities were very big. And why is that?
 ST: Because if some small cities join together, they *have*, mm, more power.
 TCH: They *had* more power. Yes. It's one of the reasons. And, what else apart from that? A.?
 ST: Eh because they make, they invent X X and invent cattle raising and agriculture, and the kings conquest, and the kings *conquest* the-
 TCH: *Conquered*.
 ST: Conquered other cities and make empires and cities. First empires. Then cities.
 TCH: So you have explained how cities are going to become empires.
 (CA- Discussion 2)

This teacher has a degree in English and has been trained as an EFL teacher, later taking a second degree in History and Geography. Her focus on form is integrated into the class interaction. This was not found in School B, whose teacher is a history graduate with qualifications in English at a high level. This suggests that the teacher's background and experience may be important variables, as they may affect the type of interaction that takes place in the classroom. In this case, we found an integrated focus on content and form in one class, and in the other a focus only on the lesson content. It is likely that these different approaches will have implications for the ways students learn the language and the content.

7.2. Teachers' construction of their students as thinkers

The last turn of Teacher A in example (22) leads us to another feature of the classroom language, this time found in both teachers. Our analysis of process types also revealed that verbs of speaking and thinking appeared quite frequently in both teachers' discourse, though not in that of their students. We found that, in the last turn of example (22), what this teacher does is to summarize for the class the academic function performed by the student. She constructs the student as able to explain a historical process. Examples (23) and (24) show both teachers constructing their students as thinkers, and insisting on the importance of expressing their thoughts in language:

- (23) TCH: The importance of the river. Why along rivers? *Think* about that. OK? So, *develop that idea*.
 ST: Eh, that they placed of the banks of the river, because they were the only fertile lands. (CB- Discussion 2)
- (24) TCH: OK. Something else about the place or the cities? OK. So, can you *name* any, any, a few cities that you can *remember*? (CA- Discussion 2)

Believing as we do in the social construction of identity (Berger & Luckmann 1966), in the previous examples the students are positioned as thinkers and not mere "animators" (Goffman 1981) or repeaters of the words used by the teachers or in textbooks.

7.3. Message abundance

Finally, another interesting practice found in the recordings of the teachers is the use of what Gibbons (2006) calls "message abundance". Anticipating possible problems of comprehension, the teachers often reformulate or add specifications to their questions, as in (25):

(25) TCH: OK. Good. And what about *the obligations* of the peasants? *What did they have to do*, A.?

ST1: They have to work the lands of the, of the lords, but they can't leave. They could [n't?] go to another, eh, to the land of another, of another lord if they want.

TCH: OK. And P., the same. What about *their rights*? What were *the rights of the peasants*?

ST2: Eh, the, the, the free peasants, eh, they were free. They could do-. They work, attending the lords and things like that. And the serfs were similar to slaves. They, they have few rights. (CB- Discussion 3)

The phrases in bold in the first turn of example (25) show how the abstraction “obligations”, though not likely to cause problems, as a cognate with the Spanish term, is expressed in the next clause using a modal form: “have to”. After selecting another student in the next question, the teacher specifies the reference of the possessive “their”, helping the students to recover the referent, and to construct their answers.

8. Some results: scaffolding registers

The design of the data collection, with the sequencing of the data collection procedure, where students worked on the same material for the class discussion and then wrote a short composition following the same prompt, which also guided the final interview with a small number of them, proved to be useful for students' successful performance. Llinares & Whittaker (2009) refer to this sequencing of tasks as “scaffolding registers”. Example (25), above, shows the use of one type of scaffolding by the teacher during oral activities, the main vehicle for learning in the class. However, as we have said, we also focused on writing, given its role in learning in a foreign language and its importance for evaluation. Example (26), taken from a student's composition, shows another type of scaffolding: the effect of oral activities in providing input for writing:

(26) In those times there were less machins that now. Also cities were worst, in those times they didnt have a system of plumbing, *in off* [= *enough*] medicines doctors. Nowadays living conditions are better. (CA-Text 3-20)

The student must have learnt “enough”, at least for the context he/she is writing about, during the class talk, given the spelling used to reproduce it in the composition. In sum, the data collection seems to have played the role of different types of scaffolding activities which let the students build a firm knowledge base from which to write their texts.

9. Conclusions

In this chapter we have shown how the research conducted in the UAM-CLIL project is providing information on the linguistic features found in the productions of secondary school students as they represent the content of the disciplines of geography and history, and create discourse which begins to follow the conventions of the register of the discipline. Analysis of the students' use of modality shows that this is an area that needs further research, both in terms of the interpersonal language used in relation to the discipline, and in the students' use of personal language while performing different tasks with their peers. However, we do find indications of development in the students' ability to take on the role of evaluator in the later data collections. Besides this, we have also seen the teachers' use of language to integrate focus on form, to create the students' role as members of a disciplinary community, and to provide scaffolding for the students as they work on the content of the subject.

Regarding the type of analysis that has been conducted, most studies have been cross-sectional, comparing written and spoken registers, as well as students' performance in two different schools with different teacher backgrounds. One specifically developmental study has been conducted, revealing development through the four years (Whittaker *et al.* 2010) in the complexity of the noun phrases that students produced. Evidently, more developmental studies on the data are needed, especially comparing the same student's written performance with their spoken language in the interviews, throughout the four years. This work is also in preparation.

Finally, in this project we have found that the Systemic Functional model provides one of the most comprehensive frameworks for the study of CLIL students' learning of language and content in an integrated way.³ The importance given by SFL research to identifying linguistic features of different genres and registers is particularly applicable to CLIL, providing as it does a principled way to understand disciplinary content and language. Evidently, this is not only of interest to researchers, but should also form a part of the training of CLIL teachers and the EFL teachers who support their colleagues working in CLIL projects (Whittaker and Llinares 2010). CLIL teachers should not only make sure that they integrate language and content learning in their curriculum and lesson planning, but also in the daily interaction in the classroom, where subject teachers can intervene at the right moments, trying to make explicit for the students those features of the language of their discipline which are more relevant for students' academic success in the foreign language. At the same time, these teachers will be able to design and implement assessment practices which are coherent with the double objective of CLIL subjects, as well as transparent to other colleagues and – most importantly – to their students.

3 See Morton (2010) for examples from CLIL classes.

References

- BARRIO LUIS, M. (2004). Exploring Orality in Spanish EFL Secondary School Writers: a multidimensional model of textual variation based on a functional analysis of texts. Unpublished doctoral thesis. Universidad Autónoma de Madrid.
- BEREITER, C. and M. SCARDAMALIA (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- BERGER, P. and T. LUCKMANN (1966). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. London: Penguin.
- CHRISTIE, F. and J. MARTIN (1997). *Genre and Institutions. Social Processes in the Workplace and School*. London: Cassell.
- CHRISTIE, F. (2002a) *Classroom Discourse Analysis*. London: Continuum.
- CHRISTIE, F. (2002b). The development of abstraction in adolescence in subject English. In M. SCHLEPPERGRELL and C. COLOMBI, eds., *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages. Meaning with Power*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 45-66.
- CHRISTIE, F. and B. DEREWIANKA (2008). *School Discourse*. London: Continuum.
- CHRISTIE, F., B. DEREWIANKA, S. DREYFUS, S. HUMPHREY and H. LEWIS (2007). Writing development: indicators of growth. Paper presented at the 34th International Systemic Functional Linguistics Conference. University of Southern Denmark, Odense, Denmark.
- COETZE-LACHMANN, D. (2007). Assessment of subject-specific task performance of bilingual geography learners: Analysing aspects of subject-specific written discourse. Unpublished doctoral thesis. University of Osnabrück.
- COFFIN, C. (2000). Defending and challenging interpretations of the past: the role of argument in school history. *Revista Canaria de Estudios Ingleses* 40: 135–153.
- COFFIN, C. (2006a). *Historical Discourse*. London: Continuum.
- COFFIN, C. (2006b). Reconstructing 'personal time' as 'collective time': learning the discourse of history. In R. WHITTAKER et al., eds., *Language and Literacy. Functional Approaches*. London: Continuum. 207-232.
- COPE, B. and M. KALANTZIS (1993). *The Powers of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing*. London: Falmer.
- COYLE, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10(5): 543-562
- CUSTANCE, B. (2006). Whole school genre maps: a case study in South Australia. In R. WHITTAKER et al., eds., *Language and Literacy. Functional Approaches*. London: Continuum. 144-158.
- DALTON-PUFFER, C. (2005). Negotiating interpersonal meanings in naturalistic classroom discourse: directives in content-and-language-integrated classrooms. *Journal of Pragmatics* 37: 1275-1293.

- DALTON-PUFFER, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
- DALTON-PUFFER, C. and U. SMIT, eds. (2007). *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Frankfurt: Peter Lang.
- DALTON-PUFFER, C. and U. SMIT (2007). Introduction. In C. DALTON-PUFFER and U. SMIT, eds., *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Frankfurt: Peter Lang. 7-24.
- EUROPEAN COMMISSION (2008). A rewarding challenge. How the multiplicity of languages could strengthen Europe. [Internet document available at http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/maalouf/report_en.pdf.]
- DALTON-PUFFER, C., T. NIKULA and U. SMIT, eds. (2010) *Language use in Content-and-language Integrated Learning (CLIL)*. Amsterdam: John Benjamins.
- ESCOBAR URMENETA, C., ed. (2009). *Aprender en inglés*. Número monográfico. Cuadernos de Pedagogía 395 noviembre.
- EUROPEAN COMMISSION (2008). Key Data on Teaching Languages at School in Europe. [Internet document available at: http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/KDL2008_EN.pdf]
- GIBBONS, P. (2006). *Bridging Discourses in the ESL Classroom*. London: Continuum.
- GOFFMAN, E. (1981). *Forms of Talk*. Oxford: Blackwell.
- HALLIDAY, M.A.K. (1989). *Spoken and Written Language*. Oxford: OUP.
- HALLIDAY, M.A.K. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Third Edition. Revised by C. M.I.M. Matthiessen. London: Hodder Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K., A. MCINTOSH and P. STREVEVS (1966). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longmans.
- HEINE, L. (2010). *Problem Solving in a Foreign Language. A Study in Content and Language Integrated Learning*. Berlin: Gruyter Mouton.
- LEUNG, C. (2005). Language and content in bilingual education. *Linguistics and Education* 16: 238–252.
- LLINARES, A. and R. WHITTAKER (2009). Teaching and learning history in secondary CLIL classrooms. In E. DAFOUZ & M. GUERRINI, eds., *CLIL across Educational Levels*. London: Richmond. 73-88.
- LLINARES, A. and R. WHITTAKER (2010). Writing and speaking in the history class: a comparative analysis of CLIL and first language contexts. In Dalton-Puffer et al., eds., *Language use in Content-and-language Integrated Learning (CLIL)*. Amsterdam: John Benjamins.
- LORENZO, F., S. CASAL, P. MOORE and V. DE ALBA (2007) *Content and Language Integrated Learning: Models and Practice*. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, Volumen Extraordinario.
- MARSH, D. and D. WOLFF, eds. (2007). *Diverse Contexts-Converging Goals. CLIL in Europe*. Frankfurt: Peter Lang.

- MANCHÓN, R.M., J. ROCA DE LARIO and L. MURPHY (2009). The temporal dimension of foreign language writing processes: implications for theory. In R.M. Manchón, ed., *Writing in Foreign Language Contexts. Learning, Teaching and Research*. Bristol: Multilingual Matters. 102-129.
- MARTIN, J.R. and D. ROSE (2003). *Working with Discourse: Meaning beyond the Clause*. London: Continuum.
- MARTIN, J. and P. WHITE (2005). *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan.
- MORTON, T. (2010). Using a genre approach to integrating content and language in CLIL: the example of secondary history. In Dalton-Puffer et al. eds., *Language use in Content-and-language Integrated Learning (CLIL)*. Amsterdam: John Benjamins.
- MARTÍN ÚRIZ, A. and R. WHITTAKER, eds. (2005). *La composición como comunicación: una experiencia en las aulas de lengua inglesa en bachillerato*. Madrid: Ediciones UAM.
- POLIAS, J. (2003). *English as a Second Language Scope and Scales*. Hindmarsh, S. Australia: Government of South Australia Department of Education and Children's Services.
- ROTHERY, J. (1994). *Exploring Literacy in School English*. Write it Right Project. Erskineville: Disadvantaged Schools Program, School of Education.
- RUIZ DE ZAROBÉ, Y. (2008). CLIL and foreign language learning: a longitudinal study in the Basque Country. *International CLIL Research Journal* 1(4): 60-73.
- RUIZ DE ZAROBÉ, Y. and R. JIMÉNEZ CATALÁN, eds. (2009). *Content and Language Integrated Learning. Evidence from research in Europe*. Bristol: Multilingual Matters.
- SCHLEPPERGREGG, M. (2004). *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum.
- SWAIN, M. (1996). Integrating language and content in immersion classrooms: research perspectives. *Canadian Modern Language Review* 4: 529-548.
- TAKIMOTO, M. (2009). The effects of input-based tasks on the development of learners' pragmatic proficiency. *Applied Linguistics* 30 (1): 1-25.
- VEEL, R. (2006). The Write it Right project – Linguistic modelling of secondary school and the workplace. In R. WHITTAKER et al., eds., *Language and Literacy. Functional Approaches*. London: Continuum. 66-92.
- VEEL, R. and C. COFFIN (1996) Learning to think like a historian: the language of secondary school history. In R. HASAN and G. WILLIAMS, eds., *Literacy in Society*. Longman: London. 191-231.
- WHITTAKER, R., M. O'DONNELL and A. MCCABE, eds. (2006). *Language and Literacy. Functional Approaches*. London: Continuum.



- WHITTAKER, R. and A. LLINARES (2009). CLIL in social science classrooms: analysis of spoken and written productions. In Y. RUIZ DE ZAROBÉ and R.M. JIMÉNEZ CATALÁN, eds., *Content and Language Integrated Learning. Evidence from research in Europe*. Bristol: Multilingual Matters. 215-234.
- WHITTAKER, R. and A. LLINARES (in press). Content and Language Integrated Learning (CLIL) in secondary school. In S. House, ed., *Inglés. Complementos de Formación Disciplinar. Colección Educación Secundaria. Formación del Profesorado*. Barcelona: Graó.
- WHITTAKER, R., A. LLINARES and A. McCABE (2010). Written discourse development in CLIL in Spain. Paper presented at the American Association of Applied Linguistics Conference (AAAL), Orlando, U.S.A. March.
- WIESEMES, R. (2009). Developing theories of practices in CLIL: CLIL as post-method pedagogies? In Y. RUIZ DE ZAROBÉ and R.M. JIMÉNEZ CATALÁN eds., *Content and Language Integrated Learning. Evidence from research in Europe*. Bristol: Multilingual Matters. 41-59.
- WOLFE-QUINTERO, K., S. INAGAKI and H-Y. KIM (1998). *Second Language Development in Writing: Measures of Fluency, Accuracy and Complexity*. Honolulu, SLTCC: University of Hawaii.







TERCERA PART
PART III
TERCERA PARTE





Tandem teaching in CLIL for tertiary education¹

Josep Maria Cots and Mercè Clemente

Universitat de Lleida

1. Introduction

This paper reports on the analysis of some initial data obtained in a two-year project (2005-2007) aimed at exploring the feasibility of introducing a Content and Language Integrated Learning methodology (Baker, 1996; Marsh, 1999a; 1999b; Masih, 1999; Snow, 1991; Stoller, 2004; Swain, 1997) in the curriculum of a university degree in Food Science and Technology through the collaboration of a “language teaching consultant” (LTC) and a “content instructor” (CI). The LTC had 10 years’ experience in teaching English at all educational levels and at the time was doing research on the introduction of Content and Language Integrated courses at university level (Clemente, 2004). She had a background in English language and literature and had also taken several pre-service and in-service courses on TEFL and CLIL. The CI was a specialist in Food Technology with an experience of approximately 10 years. The CI had no specific training in didactics, and, before this experience, in his classes he tended to a traditional teacher-centred approach. With regard to his command of the English language, his level of English was the equivalent to B2 of the Common European Framework of Reference.

The study was triggered by what we perceive as a trend in many universities in Spain, and in Europe in general, to offer courses in English in order to increase the multilingual competence of future graduates and to make their study programmes more accessible to international students. Among the possible reasons for the scarce offer of content courses in a foreign language (FL) in Spanish universities, we can mention the relatively low proficiency of students entering university. However, there seems to be another important reason, which is instructors’ lack of confidence in their communicative skills in English. In order to confront this second problem, we wanted to investigate the potential effects of introducing the role of the language teaching consultant as a collaborator with the content instructor in the design of the course materials and their implementation in actual teaching sessions.

1 The research reported in this article has been funded by the Agència de Gestió d’Ajuts Universitaris i de Recerca (2005MQD-00256) and the Ministerio de Ciencia e Innovación (FFI2008-00585/FILO).

The project was designed from an action-research perspective, with four specific goals in mind: (i) designing a programme for an introductory course in Food Science and Technology, which simultaneously attends to the needs of students in connection with their FL proficiency and their knowledge about the course contents; (ii) analyzing the process of implementation of the programme; (iii) evaluating the results of the implementation in terms of students' learning and satisfaction; and (iv) assessing the feasibility of the experience on a larger scale and at an institutional level.

For this specific paper, we will focus on data gathered by means of video and audio-recording from the first session of the pilot study, which was carried out in November 2005 and involved the design, implementation and analysis of one of the units of the course programme. The data also reflect the result of the planning sessions during which the LTC and the CI agreed on the content, teaching techniques and teacher roles for the unit. Our aim is to explore the nature of the collaboration between the two lecturers involved, namely, the language teaching consultant and the content specialist, by focusing on two different moments of the teaching task: planning and implementation. From the point of view of planning, we are interested in the extent to which the introduction of CLIL integrated the different types of expertise of the two instructors (i.e., TEFL and food technology) in terms of specific teaching/learning activities and distribution of roles. As for implementation, our focus was on the instructors' actual enactment of those roles and the impact they had on the dynamics of classroom interaction.

We believe that the study reported in this article is innovative, in the first place, because it focuses on an aspect of CLIL design and implementation which can be considered as relatively unexplored: the interactional processes that are triggered in the classroom and how those processes relate to those in the traditional EFL classroom. In the second place, the interest of the article is also due to the fact that it reports on an experience of introducing CLIL at university level, an environment which we find especially challenging, since the levels of expertise required are significantly higher than in secondary or primary education. The third, and for us, most relevant point of interest of the study is the innovative nature of the experience of teaching collaboration between a TEFL expert and a content expert, with their simultaneous presence in the classroom. We believe that, in general, tandem teaching is rare at any educational level, and perhaps all the more so in tertiary education; therefore, we think it is important to show that this type of teaching collaboration is possible and that it may be an effective tool for introducing CLIL in higher education.

2. Designing the teaching programme

During the planning stage, the content instructor was responsible for providing the language teaching consultant with both the specific content objectives and the

materials. The language teaching consultant's task was to devise activities to be implemented through a learner-centred methodology that would also take into account the linguistic objectives.

The pilot unit which we will analyse in this article is representative of the different units constituting the programme in that it has a two-fold emphasis on (i) competences related to the academic field of food technology, and (ii) language competences. From the point of view of the language competences, the main aim is to provide students with different types of learning activities that will engage them in meaningful situated action through English, and which, at the same time, will enable students to develop both their perception capacities and autonomy as language learners. The topic of the pilot unit was "Hydrostatic Pressure Treatment of Food: Equipment and Processing" and it was part of the course "New non-thermal technologies for food preservation". It consisted of ten different activities distributed into two different class periods, and its contents were divided into three main blocks:

- A. Introduction to the notion of high hydrostatic pressure (HHP): history, current situation, Pascal's Law.
- B. HHP's effect on food: proteins, water, micro-organisms.
- C. HHP equipment and implementation: high-pressure generation, batch and semi-continuous processing, trends in equipment design

From the point of view of language development, the different activities in the pilot unit were designed with the idea of promoting both language skills and learning strategies. At the level of language skills the main goals were (i) to encourage students to use the L2 as a functional tool to learn and acquire key concepts and skills of the subject matter, (ii) to introduce new vocabulary and linguistic structures both related and unrelated to the content matter, and (iii) to provide enough practice/learning opportunities in the four skills (listening, speaking, reading and writing) (Brown, 1996; Cook, 1996; Ellis, 1997). The learning strategies that were emphasised in this unit were mainly those involved in autonomous and collaborative learning, including peer interaction in the form of pair and group work or cognitive strategies such as vocabulary guessing or modelling.

In the design of the teaching intervention, on which this paper is based, the LTC and the CI reached a consensus on the following methodological premises:

- (i) To design activities and tasks making use of a variety of learning strategies to accommodate both student profiles and content needs (Coyle, 1999).
- (ii) To regulate the level of linguistic difficulty by adhering to Cummins' framework (1991) (cf. Fig.1).
- (iii) To encourage cooperative learning through heterogeneous groupings (Breen, 2000).

- (iv) To provide multiple opportunities for students to engage in active practice of both language and content.
- (v) To foster autonomy in learning.
- (vi) To encourage cognitive development of high-order thinking skills by means of a diversity of interactional patterns (van Lier, 1996).

Thus, the resulting methodology was based on interactive communication and a balanced and gradual development of both oral and written skills. In CLIL settings the step from knowledge of linguistic facts (declarative knowledge) and automatised knowledge (procedural knowledge) takes place at a much faster speed than in traditional foreign language environments or in similar content approaches like ESP, due to the almost instant practice opportunity for performance; thus, the CI's initial teaching material was adapted accordingly. Hence, during the redesign process, the **teaching material** in itself was regarded as a mediation tool to bridge the gap between the content and the foreign language in order to facilitate cognition. In this way, all activities were designed in relation to Cummins' framework in search for a balance between foreseen difficulties of language and cognition (*see Table 1*).

For the above objectives to be met and the learning strategies to be developed, the teaching-learning activities were designed around two main axes: (i) language skills to be practised and (ii) degree of cognitive demand and context embedding. The idea of the first axis was to provide students with opportunities to practice the four basic language skills: reading, writing, speaking and listening. The second axis is based on Cummins' framework and has to do with the degree of complexity of the communicative activity from the students' perspective. According to Cummins, this complexity may be expressed in the form of two continua along which the communicative activity may be located. The first continuum is related to the cognitive demands of the activity. The second continuum is related to the degree of contextual information in which communication is embedded and, therefore, the extent to which the participants must rely on their ability to process a message with or without the help of contextual information. The combination of the two continua can be expressed graphically in the form of the diagram below, with the vertical axis representing the continuum of cognitive demand and the horizontal axis indicating the amount of shared contextual information that participants can rely on:

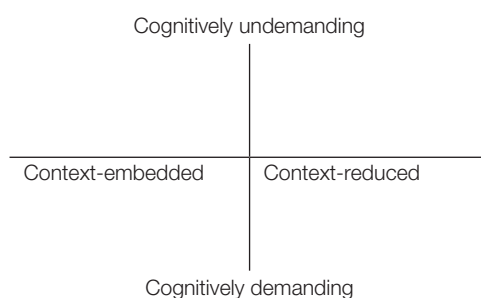


Fig. 1: Cognition demands vs. Context-embeddedness

Hence, the sequence of activities of the pilot unit developed from the following principles:

- **Interaction:** Apart from the introductory and closing stages of activities which followed a lockstep approach, the rest of interaction ranged from pair work to group work, while individual work was left as homework in the follow-up. This strong emphasis on students' participation in the whole learning process generated an overall atmosphere of collaboration in the classroom. Likewise, activities were also designed to develop this sort of interaction, since most of them required constant negotiation of meaning, scaffolding, symmetrical participation, creativity development and collaboration. Learning was also reinforced by means of visual aids.
- **Activity-based instruction:** Most activities were designed to promote students' constant involvement in the full development of the lesson; hence most activities called for different forms of interaction in which verbal communication, especially in the L2, was required and encouraged. Likewise, there was not a single activity which was carried out through a teacher/s-learner/s format only. Quite the contrary – most of the activities required more than a single interactional pattern in order to facilitate a learner-centred approach.
- **Linguistic code:** Despite the fact that widespread use of the L2 was constantly encouraged, there was no explicit restriction on L1 use. It was believed that the L1 could help access to and promote engagement with the L2. In this way, the L2 was always presented in a contextualized and meaningful manner, especially, by means of the activities designed, as most of them were intended to promote the communicative aspect of language use in the L2 as a natural vehicle of communication. However, throughout the two lessons that made up this pilot unit, form was not left aside, and the more formal aspects of language were dealt with specifically in a range of instances.

ACTIVITIES	Read	Listen	Write	Speak	Cogn. Demand.	Linguistically demanding
1. Warming-up			+	+	+	+
2. Reading comprehension	+		+	+	+ -	+ -
3. Vocabulary game	+			+	+ -	-
4. Reading comprehension	+			+	+	-
5. Reading comprehension	+				+	+ -
6. Reading comprehension & oral production	+	+	+	+	+	+
7. Listening comprehension (teacher's oral presentation) & note-taking		+	+		+	+ -
8. Listening comprehension (Video)	+	+			+	+
9. Oral presentation				+	+	+
10. Follow-up (outline description)	+		+		+	+

Table 1: Skills and Learning Strategies

Since participation was key to the development of this specific CLIL approach, it was agreed that not only teaching materials were to be adapted but also **classroom management**. Therefore, the classroom dynamics in the pilot unit moved away from a lockstep approach to a more dynamic one by fostering interaction in the class. This high level of interaction resulted in a pedagogical awakening for the CI, whose non-CLIL lessons used to be conducted in a strongly teacher-centred approach, which was essentially based on the instructor's transmission of information. In such a unidirectional transmission of knowledge, whose main pattern of interaction was basically T->Ss, note-taking was the students' main task. In this way, the notion that the acquisition of knowledge bears a linear structure in which the expert, i.e., the CI, transfers his/her knowledge to a less knowledgeable audience was being perpetuated. Needless to say, if we were to pinpoint the nature of skills and competences that this instruction approach would have fostered, it would have inevitably boiled down to a rather limited set, which, within a CLIL environment, would have become insufficient to cater for the development of the kind of cognitive processes that CLIL would demand. For this reason, in this specific CLIL context, full engagement on the part of the students with the development of the different activities was to be fostered so that learners could take an active part in their own learning process and overcome the additional challenge of having to deal with the subject-matter contents through a foreign language.

Hence, as far as classroom management is concerned, and given the inexperience of the Content Instructor in a more learner-centred methodology, it was decided that two teachers with different expertise would take full control of the class by sharing some teaching roles. Table 2 (below) depicts the forms of class management that were implemented. The forms of class management can be seen through the different teacher (CI = Content Instructor, LTC = Language Teaching Consultant) roles being used as well as the specific nature of the students' interaction through cooperative learning for each one of the activities that made up the didactic unit. The numbers indicate the different steps followed in the implementation of each activity as well as the moments at which each of the instructors was playing a specific role in the classroom dynamics. For instance, if two descriptors share the same number, it means that at the time of the activity, the participants were playing those specific roles, which generally complement each other. Thus, the descriptors would represent the following teacher roles:

- **Organiser:** He/she would tell the students what to do, give clear instructions and get the activity going.
- **Prompter:** He/she would encourage students to participate and make suggestions about how students might proceed in an activity when there was silence or when they were unsure about what to do next. In other words, the prompter would only help when necessary.
- **Resource:** The teacher would be available to offer help if needed.
- **Controller:** The teacher would be in complete charge of the class by moderating what students did, when they spoke and what language they used. At this point, the teacher would do most of the talking and attention would be focused on the front of the class.
- **Assessor:** The teacher would assess students' work to see how well they were performing or had performed.
- **Participant:** He/she would participate as an equal in an activity.

ACTIVITIES	Steps	CI's roles	LTC's roles	Description of the activity
1. Warming-up	1		organiser	Group work.
	2		prompter	Topic introduction.
	3	resource	resource	Answering basic questions on high-hydrostatic pressure.
	4	controller assessor	resource	Prompt: picture of HHP equipment.
2. Reading comprehension	1		organiser	Pair work.
	2		prompter	Reading for gist.
	3	resource	resource	Aim: to check comprehension of technical terminology.
	4	controller assessor	resource	
3. Vocabulary game	1		Organiser	Group/pair work.
	2		prompter	Vocabulary card game.
	3	resource	resource	Matching-up game-like activity (words/phrases with corresponding definitions).
	4	resource	controller assessor	Aim: to revise vocabulary of technical terms and to introduce new concepts to be tackled as the unit progresses.
4. Reading comprehension	1		organiser	Individual (reading) + Pair work (discussion).
	2		prompter	True / False activity.
	3	resource	resource	Reflection on false statements.
	4	resource	controller assessor	Aim: to encourage reflection on current equipment and processing.
5. Reading comprehension	1		organiser	Pair work.
	2		prompter	Gap-filling activity.
	3	resource	resource	Aim: to encourage further reflection on the advantages and limitations of some novel methods of minimal processing.
	4	controller assessor	resource	
6. Reading comprehension & oral production	1	organiser		Group work.
	2	prompter		Aim: to discuss the contents of the complete outline from the previous activity and think of closely related questions to pose to the CI.
	3	participant	resource	
	4			
	5	resource, controller & assessor	resource	
7. Listening comprehension (CI's oral presentation) & note-taking	1		organiser	Individual (listening & note-taking) + pair work (comparing & discussion notes taken).
	2		prompter	
	3	resource	resource	Gap-filling activity.
	4	resource, controller & assessor	resource	Aim: to listen for specific information.

ACTIVITIES	Steps	CI's roles	LTC's roles	Description of the activity
8. Listening comprehension (Video)	1		organiser	Pair work.
	2		prompter	Contents: Video on the introduction of HHP Technology.
	3	resource	resource	True / False activity.
	4	controller & assessor	resource	Reflection on false statements. Aim: to foster reflection on the introduction of this kind of technology.
9. Oral presentation	1		organiser	Group work.
	2		prompter	Aim: to prepare and carry out a presentation on the general description of specific industrial HHP equipment.
	3	resource	resource	
	4	resource, controller & assessor	resource	
	5			
10. Follow-up (outline-based description)	1		organiser	Individual.
	2	resource	resource	Aim: to write an essay on applications of HHP.
	3	assessor	assessor	

Table 2: Lesson structure based on activities, steps and instructors' roles

This being a pilot unit and hence the first time that the CI would be confronted with what, for him, was a highly innovative approach, it was agreed that the LTC would take the roles of *organiser* and *prompter* with the aim of instructing the CI in that respect. Thus, the main aim of the LTC when *organising* was to show the CI how to tell the students what they were going to be asked to perform and give clear instructions about the way the activity was to be carried out. With regard to the *prompter* role, the LTC's task was to get the activity going by either encouraging students to participate or making suggestions about how students might proceed in an activity when there was silence or when they appeared unsure about what to do next. At the same time, the LTC would also be sharing the role of being a *resource* at the linguistic level. Extract 1 shows that the notion of understanding is directly aimed at language level, not at content level, a distinction that the students were perfectly aware of.

Apart from this division of teacher roles, there was another intended clear-cut division in connection with *content ownership*. Even though the unit content might appear to be a single entity, the instructors' intention was to be in charge of different content areas. In practice, it also became fairly clear to students which aspects of content each lecturer was in charge of. This emerged almost intuitively, and the students themselves were clear about to whom to address a question, depending on whether it was subject-matter related or language-related.

As can be inferred from Table 2, since both the content instructor and his students were newcomers to CLIL, it was the language teaching consultant's main role to act as activity organiser and prompter, although towards the middle of the unit, more specifically, at activity 6, these roles were then handed over to the content instructor. Nevertheless, in the following activity, the language teaching consultant continued to be the one providing the initial instructions to set the activities going and to encourage students to try out the L2 and to scaffold them when necessary. As regards the role of being a "resource", this was obviously shared at all times, as both instructors were the resource for both content and language. Finally, with regard to the roles of controller and assessor, both roles were split and allocated depending on the kind of activity that was being carried out, i.e., whether the activity was more or less content or linguistically embedded.

3. The interactional construction of teacher expertise

In order to analyse the impact of the simultaneous presence of two instructors with different types of expertise in the interactional dynamics of a CLIL lesson we follow Seedhouse's (2004) "Conversation Analysis institutional-discourse perspective" on L2 classroom interaction. According to this author, the goal of the analysis is "to explicate how L2 classroom interactants analyse each other's turns and make responsive moves in relation to the pedagogical focus", and this can be achieved when "the analyst follows exactly the same procedures as the participants and traces the evolving relationship between pedagogy and interaction, using as evidence the analysis of this relationship which the participants display to each other in their turns." (ibid, 195)

Seedhouse's analytical methodology is based on identifying the core institutional goal of the L2 classroom, which for him is that "the teacher will teach the learners the L2" (ibid. 183). One can immediately see that in the case of the CLIL lesson that we are analysing, this goal needs to be further specified in two different directions. In the first place we are not dealing with one teacher only but with two teachers, with different types of expertise, who at certain points in the lesson might not necessarily agree on what they consider to be the primary goal. The other direction in which the core institutional goal in our CLIL lesson requires further specification is that there seem to be two core institutional goals: teach the learners the L2 and teach the learners about a particular aspect of food technology (hydrostatic pressure treatment). The presence of two instructors and two core institutional goals opens the door to negotiation between them, which may take place both at the planning stages of the lesson and during its implementation.

The particular characteristics of a CLIL lesson also affect what Seedhouse (ibid. 183-184) defines as the three interactional properties that derive from the

core goal. As for the first property, “language is both the vehicle and object of instruction”, perhaps we could make a distinction between a language lesson and a CLIL lesson by saying that whereas in the former the weight might easily fall towards language as an object of instruction, in the latter the opposite may happen, with the participants orienting themselves more towards language as vehicle of instruction. In any case, it is possible that in both types of classroom it is better to talk about a fluctuation between language as vehicle and language as object. The second property is that there is an evolving reflexive relationship between pedagogy and interaction which is constantly displayed by the participants. In the case of a CLIL lesson it is important to see how a pedagogy doubly oriented to language and content requires a higher degree of negotiation of what is actually going on at each stage of the lesson, so that it is not only the instructors who know what they are doing and why, but also the learners. Finally, the third property refers to the fact that learners’ output in the L2 is “potentially subject to evaluation by the teacher in some way”. Here we should take into account, in the first place, that in our CLIL lesson it is not only the learners’ output but also the output of the content instructor that may be evaluated by the language expert. Furthermore, the content expert, aware as he might be of his limited skills in English, is likely to renounce this role of language evaluator.

The two core institutional goals of the pilot lesson are made clear to the students at the beginning of the lesson by the content instructor in Spanish:

Extract 1

CI: (...) desde el punto de vista del inglés lo que nos planteamos son básicamente tres objetivos - vale- por un lado que reactivéis el conocimiento de la lengua ingles - me imagino que os pasará - a todos nos pasa - a mi al menos a la que abandono un poco el inglés enseguida noto como se va oxidando - (...) luego por otro lado adquirir vocabulario especializado - (...) y luego ya por último pues que hagáis - mejoréis si es posible algo la comprensión lectora de textos especializados - y luego desde el punto de vista de los contenidos de la asignatura pues los mismos objetivos que ya hemos planteado en otros temas - resumidos muy brevemente pues conocer las altas presiones hidrostáticas (...) conocer el funcionamiento de la técnica- conocer los equipos en que se basa - y en qué campos de alimentación con que tipos de alimentos se puede utilizar - vale- pues entonces ¿tenéis alguna pregunta? ¿alguna otra cosa antes de - de que empecemos? no- pues bueno - esto lo apagamos - pues ahora a partir de ahora se supone se supone que que tendríamos que hablar básicamente en inglés - ah antes de que - ya os acordáis esta es Anna [invented name for the LTC] que ya vino el otro día que se encargará un poco de la parte asesoramiento lingüístico (...)

It is worth noticing in this quotation how the content instructor closes his presentation of the pilot unit by orienting himself towards (a) one of the basic teaching-learning agreements in L2 classrooms, using English, and (b) the role of the language instructor, who is also present in the room. However, it becomes

obvious throughout the lesson that the LTC's role extends beyond that of language assessor and takes up the functions of 'organiser' and 'prompter'. This is evident right at the beginning of the lesson, after the CI marks the beginning of the first activity and the LTC takes over the explanation:

Extract 2

CI: ok so now we have a warming start exercise to work in _ in pairs-
 LTC: yeah ~ we'll work in pairs ~ right-
 [LTC hands out a worksheet]
 LTC: xxxx about hydrostatic pressure xx food equipment and processing ~ and before xxx starting the lesson here you have three questions (...)

In the previous section we saw that in the planning stage both instructors share the roles of resource and assessor to a certain extent, since each of them can offer help and assess students' work from the point of view of their respective area of expertise: food technology and English. In the following paragraphs we want to describe the methods by which these two types of expertise are interactionally constructed and how they combine in the management of the lesson.

One of the ways in which these two types of expertise can be constructed is by announcing them to the students, as we saw the CI did at the start of the lesson (extract 1). Later on in the unit, we find that the LTC also refers to the distinction between content and language expertise:

Extract 3

LTC: and you can ask us- you can ask me for questions related to language and you ask Javier questions related to content.

Another way in which the CI's expertise is constructed is through the length, lexical specialisation and conceptual density of his contributions. The most obvious example corresponds to activity 7, which is based on an oral presentation by him on the topic of the unit. Extract 4 exemplifies the conceptual density of the CI's contribution at some points:

Extract 4

CI: (...) we are going to focus in two main points _ protein {(?) denaturalisation} and micro-organism inactivation ~ (...) the simple structure is the primary structure and is just the sequences of aminoacids ~ here you have a x of aminoacids and _ xx _ each of these circles is just an aminoacid (...)

A third interactional method by which content expertise is constructed is when the LTC appeals directly to the expertise of the CI by asking him for a confirmation of the accuracy of the answer proposed by the student. This can be seen in Extract 5, which corresponds to activity 8: after watching a video clip, students must decide whether a series of statements are true or false. In this case, the activity is being managed entirely by the LTC by assigning each statement to a different student.

Extract 5

- ST2: when you lice meat _ slice meat- there is no risk of x- introducing bacteria\ false\
 LTC: false\ <2> what do you think?
 ST?: s false
 LTC: it's false\ yeah <2> I mean it's false\ <3> [addressing to CI] it's false?
 CI: {(?) mhm\
 LTC: go on\ seven\ (p. 24)
 (...)
 ST10: eh the innovating genius of true taste is that it uses natural simple water pressure\ eh true\
 LTC: true\ that's true\ right Juan?
 CI: mhm\
 LTC: and last one- ten?

As for the interactional construction of language expertise, we find that this is mainly realised by means of the LTC taking the initiative in responding to questions from the students about the meaning of certain items and also by correcting and modelling students' output, especially from the point of view of pronunciation. We can see the two methods in the following extract, in which the LTC first corrects the student's pronunciation of the word "unchanged" and almost immediately after replies to a request about the meaning of the word "equal".

Extract 6

- ST4: because the water pressure is equal from all sides- the package and x are +unchand\+
 LTC: unchanged\
 ST4: unchanged\
 LTC: yeah? what do you think? <3> it's true? <2> yes\ it's true- it's true\ why? why is it true?
 <3> do you understand the the statement? <3> in ge_ you and I mean in general\ do
 you understand the statement? <2> do you understand- the sentence- the meaning?
 ST11: what's the meaning of equal?
 LTC: equal- the same\ the same\ <6> so how would you translate it Julia? How would you
 translate it?

In contrast to the LTC, the CI does not resort to the method of addressing direct appeals to the LTC in demand of language expertise. This might be explained,

in the first place, by the fact that the LTC has had a much more dominant role than the CI in the design of the different learning activities included in the pilot unit and, therefore, she may have a clearer idea about her role as language expert and, in particular, about her specific functions as language resource and model. Because of this, she does not seem to hesitate in taking the initiative in interactional episodes in which the focus is on language. One example of the LTC's initiative can be seen in Extract 7, in which a ST asks about the meaning of "edge" and, even though the CI acknowledges the question and is probably preparing his answer, the LTC immediately takes up responsibility, without waiting for the CI's response, and suggests a translation.

Extract 7

ST?: edge?
 CI: edge`
 LTC: edge`borde`

The same degree of interactional initiative that we have seen in the extract above in response to a student's question can be observed in Extract 8, in which the LTC corrects and models the CI's use of the word "aromas":

Extract 8

CI: mhm\ <2> yes\ <2> obviously the flavour change\ you lose all the the a_oh_ aromas\
 LTC: flavours\
 CI: flavours\
 LTC: flavours\
 CI : you lose all the flavours- and_ you change colour as well\

It should be said, however, that the distribution of roles and expertise is not always stable and that there are occasions in the lesson on which we could talk about 'crossing of roles', in the sense that we find one of the experts adopting the expertise that would naturally correspond to the other. Thus, we find, for instance, that the LTC participates in the interaction as content expert when the activity involves a relatively simple question. This is the case of activity 1, in which students are asked very general questions which do not necessarily involve a precise correct answer. We should not forget that the CI and the LTC had been working intensively on the preparation of the pilot unit and in this process the LTC developed some familiarity with the content of the unit. Extract 9, below, is a particularly interesting example of the interactional construction of expertise, because we can see how at first the LTC claims content expertise through her assessment of the student's answer and immediately after she relinquishes her language expertise to

the CI on the issue of word choice between “violent” and “aggressive”. In this way the LTC’s move can be interpreted as constructing the CI as language expert. The LTC, however, modalises her expertise by means of the prefacing verb “I think”:

Extract 9

- LTC: who x̄ anybodȳ so what about the first question- what do you know about hydrostatic pressure technology? who would like to answer that? anybodȳ don't be afraid̄
- ST2: xx°
- LTC: Julia-
- ST2: s̄
- LTC: ok̄
- ST2: eh it's a new technology for the: treatment of food process-
- LTC: yeah̄
- ST2: eh.. to replace other.. violent methods-
- LTC: violent̄ =violent̄=
- ST2: =violent= method̄
- LTC: methods̄ yeah̄ violent̄ is that correct? xx-
- CI: more than violent eh.. I would choose aggressivē
- ST2: =aggressive=
- ST5: =aggressive=
- CI: yeah I think is more use_ usual

Apart from content and language expertise, the development of a CLIL lesson, like any other lesson, depends also on interactional management. In a classroom with one expert/instructor, it seems clear that this responsibility rests with him/her. However, when there are two experts/instructors, it is not clear whether the management of the lesson should be mainly the responsibility of one of them. In that case, we could ask ourselves whether it should be the content or the language expert, or perhaps both, although at different stages of the lesson.

In the case of the CLIL lesson under analysis, in section 2 we saw that in the planning stage it was decided that responsibility for the management of the lesson would lie with the LTC in 9 of the 10 activities through her roles of “organiser” (tell students what to do, give clear instructions and get the activity going) and “prompter” (encourage students to participate and make suggestions about how students might proceed when there is silence or when they are confused about what to do next). This dominant presence of the LTC can be explained by the fact that the CI accepts that her expertise extends beyond language itself to language teaching. It is this latter type of expertise that has allowed her to design a series of teaching / learning activities that are completely new to the CI and therefore he seems to accept a secondary role during their development. However, this does not imply that he renounces control of the lesson, which he effects by marking the beginning or end of the different activities or controlling the time. The analysis

shows that the CI follows a very consistent pattern of announcing the activity and immediately after handing over its control to the LTC. This can be seen in Extract 10, which corresponds to the beginning of the second activity, and, if we compare it to Extract 2, corresponding to the beginning of Activity 1, we can see that the CI follows the same routine of announcing the change of activity and immediately hands its management over to the LTC:

Extract 10

CI: now we will continue to the second activity`
 LTC: so the following activity is a reading- so you read the text a very short text and then let's see if you can answer the questions below` also in pairs` work in pairs` (p. 6)

The persistence of this pattern can be appreciated in the case of activity 8 (Extract 11), because it is an exception to it, which is nevertheless acknowledged. In this case it is the LTC who takes the initiative to introduce a change of activity. It is significant that in order not to break the 'rule', the LTC effects the move by means of a suggestion addressed to the CI rather than an instruction addressed to the students, as we have seen that the CI does in activities 1 (extract 2) and 2 (extract 10):

Extract 11

LTC: no questions?
 [no answer from students]
 CI: no questions`
 LTC: ok` so maybe you can show_ show them the video` they can watch the video now\

Despite what seems to be a fairly clear distribution of roles for managing the lesson, there are also episodes in which we can observe the CI and the LTC negotiating how they should proceed. These episodes cannot be classified as 'back-stage dialogue' because they take place in front of the students, even though they are not directly addressed to them. The presence of this kind of brief dialogue between the two instructors contributes to naturalising the rather uncommon situation of a class with two lecturers, showing the students that the instructors are in control of the lesson, and that they are capable of responding to unforeseen circumstances and, ultimately, sharing their decisions with the students. In Extract 12, we see how the LTC and the CI decide on the groupings for the following activity:



Extract 12

- LTC: no more_ no more questions?
CI: you_
LTC: no? good\
CI: so.. let's go to the following activity-
LTC: [addressing the CI] x- they are ten- five and five- two groups?
CI: five and five\ ok\ two groups\
LTC: [addressing the students] ok\ so- {(?) we'll now} split the class into two groups\ so five people and five people\ so get together- in five and five\ and separate a little bit- like-one group sitting.

The following, Extract 13, is another example of this negotiation aimed at managing the teaching task. In this case there is a problem with the intended activity, which involved the students watching a video:

Extract 13

- CI: we have a problem with the batteries\
LTC: oh
[LTC is trying to solve the technical problem]
LTC: we can try to correct the statements in the meantime\
CI: yeah\
LTC: what do you think?
CI: ok\ xx\
LTC: [addressing the students] so let's see what answers you have\ <3> so.. let's start {(?) from-} your name was? what was your name?

The analysis carried out in this section shows us that a CLIL lesson involving the collaboration of a content instructor and a language instructor poses particular challenges for them. The existence of two core institutional goals, helping students to learn about the content and practising and developing language skills, together with the presence of two instructors with different areas of expertise, requires a much higher level of interactional negotiation, not only during the planning stage but also, as we have seen, throughout the implementation stage of the lesson. As we have attempted to show, it is through this negotiation that instructor expertise is interactionally constructed; the lesson can progress and, ultimately, enable the students to achieve the intended goals.

4. Final remarks

The CLIL-based pedagogical intervention reported in this article involved for the CI a radical shift in his teaching methodology from the teacher-centred approach to which he had become acclimatised during his training as a food technology scientist to a learner-centred approach, which he had only experienced as a foreign



language student. This new learner-centred approach to teaching involved a series of pedagogical changes:

- Introducing interaction- and activity-based instruction.
- Using a variety of learning strategies to facilitate both autonomous and collaborative work and co-construction of knowledge.
- Designing teaching/learning activities in which the level of both language and content difficulty adhered to Cummins' framework.
- Regarding the L2 as a functional tool to foster a special development of learners' metacognitive skills and a natural use of different linguistic codes.

Based on a very preliminary analysis of the data gathered from individual interviews among students and instructors, it can be concluded that most students agreed that the new learner-centred methodology helped them to deal effectively with both content and language. In addition, they explicitly hypothesized that if the CI had simply switched into the L2 while adhering to the usual lockstep approach, none of them would have been able to deal with the content delivered in the L2. Likewise, apart from this subjective impression, there was also clear evidence, through students' success in completing the tasks, that they were objectively able to deal with them very effectively.

The instructors' collaboration and the CI's level of comfort with the new classroom dynamics also resulted in close and balanced teamwork and an enriching and rewarding experience. Thus, while the CI was responsible for providing the LTC with specific content objectives and content material, the LTC's task was to devise activities to be implemented through a learner-centred methodology in order for the content to be delivered in such a way that both content and linguistic objectives and needs could be met. Even though this methodological approach did not resemble his, he was flexible enough to adhere to it and succeeded in its implementation. Afterwards, the CI reported having felt at ease with the new methodology and that altogether it had shed some light on his own methodological background, which might even lead him to apply some of the acquired EFL learning techniques to other content subjects. At present, the CI is perfectly able to carry out this course on his own, i.e., without the aid of the LTC.

Micro-analysis of the interaction that took place during the implementation of the pilot unit has enabled us to explore the extent to which (a) the existence of two core institutional goals (learning about language and learning about specific content), (b) the simultaneous presence of two experts, and (c) the decision to adopt a particular learner-centred approach involve a level of negotiation that is not usually present in either content or language lessons. As we have seen, this negotiation is basically of two types: negotiation of meaning (basically, between

instructors and students) and negotiation of interaction (basically between the two instructors). It is through this negotiation that the instructors' expertise is constructed and the lesson can develop to achieve its goals.

Transcription Conventions:

CI	Content Instructor's turn
LTC	Language Teaching Consultant's turn
Sts	Whole class turn
St.	A single student's turn
[]	Contextual information
/ /	Phonetic transcription
+word+	Attempted English pronunciation
-	Micropause
<number>	Length of pause in approximate seconds
word..	Syllable lengthening
\	End of utterance
=word=	Sudden breakdown in utterance
x ⁻	Falling intonation
x ₋	Rising intonation
?	Rising intonation and some response is expected
{(?) word}	Nonverbal behaviour (e.g., movement and/or looks)
xxx	Inaudible
(...)	The turn continues.

Note: Standard spelling is followed wherever possible.

References

- BAKER, C. (1996). Foundations of bilingual education. Clevedon: Multilingual Matters.
- BREEN, M.P. and A. LITTLEJOHN (2000). Classroom Decision-Making. Negotiation and process syllabuses in practice. Cambridge: C.U.P.
- BROWN, G., K. MALMKJAER and J. WILLIAMS, eds. (1996). Performance & Competence in Second Language Acquisition. Cambridge: C.U.P.
- CLEMENTE, M. (2004). Towards a framework for ecological teaching: the case of CLIL. Treball d'investigació. Universitat de Lleida.

- COOK, V. (1996). *Second Language Learning and Language Teaching*. 2nd edition. London: Arnold.
- COYLE, D. (1999). Supporting students in content and language integrated learning contexts: planning for effective classrooms. In J. MASIH, ed., *Learning through a foreign language. Models, Methods and Outcomes*. London: CiLT. 46-62.
- CUMMINS, J. (1991). Language Development and Academic Learning. In L. MALAVE and G. DUQUETTE, *Language, Culture and Cognition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- ELLIS, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- MARSH, D. (1999a). *Learning with Languages*. Jyväskylä: DIESELL.
- MARSH, D. (1999b). *CLIL Initiatives for the Millennium*. Jyväskylä: DIESELL.
- MASIH, J., ed. (1999) *Learning through a foreign language. Models, Methods and Outcomes*. London: CiLT.
- SEEDHOUSE, P. (2004). *The Interactional architecture of the language classroom: a Conversational Analysis Perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- SNOW, M. (1991). Content-Based Instruction: A Method with Many Faces. In Alatis, ed., *Linguistics and Language Pedagogy: The State of the Art*. Washington: Georgetown University Press. 461-470.
- STOLLER, F. (2004). Content-based instruction: Perspectives on curriculum planning. *Annual Review of Applied Linguistics* 24: 261-283. Cambridge: Cambridge University Press.
- SWAIN, M. and R. K. JOHNSON, eds. (1997). *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VAN LIER, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy & Authenticity*. New York: Longman.



Ensenyar història en una aula ordinària amb alumnes immigrants: un projecte de formació de professorat

Joaquim Arnau
Universitat de Barcelona

1. Introducció

Aquest estudi descriu i valora els primers passos en el procés de formació d'un professor de ciències socials que ensenya història en una aula ordinària de primer de secundària amb alumnes immigrants.

Un 13% de la població escolar de Catalunya és d'origen estranger i molts d'ells són nous. Durant el curs 2008-2009 hi havia, a tota l'educació obligatòria, un total de mil dues-centes trenta-sis aules d'acollida que atendien a vint-i-quatre mil cinc-cents cinc alumnes (Departament d'Educació, 2008). Aquests alumnes simultàniament assistien a l'aula d'acollida, on rebien ensenyament del català, i a l'aula ordinària, on aprenen els continguts del currículum amb els companys autòctons. Altres alumnes ja estan totalment incorporats al sistema regular.

Per a molts professors del nostre context aquesta és una situació nova que requereix un nou procés de formació.

La Generalitat de Catalunya ha dedicat molts recursos a l'assessorament i a la formació de tutors de l'aula d'acollida. S'ha posat, en canvi, molt poc èmfasi en la formació dels professors de l'aula ordinària.

2. Marc de referència

Estudis realitzats en altres contextos han fet patents les dificultats que tenen aquests alumnes a l'aula ordinària.

Harklau (1994) va mostrar la baixa qualitat de l'ambient d'aprenentatge en algunes aules d'aquest tipus als EUA. Va fer un estudi etnogràfic de seguiment, durant uns tres anys, d'una mostra d'alumnes xinesos immigrants que assistien a una *high school*. Aquests alumnes havien estat durant tres cursos successius en aules ordinàries després d'haver passat exclusivament entre un i dos anys en una aula d'ensenyament en L2 (anglès).

Els professors de l'aula ordinària proporcionaren un ambient d'aprenentatge poc satisfactori que es va fer patent en tres dimensions bàsiques: “*input* i *output* en llengua oral i escrita”, “ensenyament explícit de la llengua” i “funció socialitzadora de l'escola”.



Pel que fa a “l’input en llengua oral” es constatà que els professors de l’aula ordinària rarament l’ajustaven per fer-lo comprensible.

Pel que fa a “l’output” (producció verbal) es constatà que aquests alumnes tenien poques oportunitats per participar en torns de conversa i, quan ho feien, s’expressaven amb una paraula o una frase molt simple.

Quant a “l’ensenyament explícit de la llengua”, els professors rars vegades posaven atenció a la forma, al codi (proporcionaven poc *feedback* als errors en la llengua oral, no feien notar els errors gramaticals, lèxics i ortogràfics de la llengua escrita i no proposaven activitats addicionals per tal de millorar la producció dels alumnes).

Aquest estudi també mostrà que es dissenyaven poques activitats confortables per a la interacció entre els dos grups d’alumnes. Aquesta circumstància i el fet que parlar exigeix als immigrants un gran esforç, feia que fossin reticents a interaccionar amb els autòctons.

Es pot considerar, en relació amb aquest treball, quina identitat construïran aquells alumnes que diuen que no comprenen el professor, que tenen poques possibilitats d’interaccionar amb els companys autòctons i que no aprenen.

Millar (cit. per Lantolf i Pavlenko, 2001: 149) explica com tres immigrants a Austràlia, que havien seguit un programa intensiu en anglès en una aula d’acollida, fan paleses les dificultats que tenen en entrar en una aula ordinària de Secundària. La identitat positiva esdevé negativa.

jo abans era bo i ara....., quan estic a l’aula ordinària he perdut...., ara no tinc amics que em parlen, realment no em volen conèixer.

La incorporació d’aquests alumnes a l’aula ordinària crea una situació summament exigent al professor. Ha d’atendre a la diversitat pròpia de l’alumnat autòcton i de l’alumnat immigrant. Ha d’ensenyar un currículum amb uns continguts i unes estratègies que poden ser adequades per als autòctons però poc satisfactòries per als immigrants. La conclusió és que cal professors preparats per atendre’ls i per això cal formar-los. Una aproximació pedagògica eficaç per a alumnes amb competències limitades en la L2 a l’aula ordinària requereix una adequada integració de l’ensenyança de la llengua i dels continguts acadèmics.

Diversos autors han proposat el model “d’ensenyança protegida de les àrees del currículum” (*sheltered subject matter instruction*) per atendre a aquests alumnes (Enright i McClooney, 1988; Echevarría i Graves, 1998; Carrasquillo i Rodríguez, 2002).

Les estratègies d’instrucció recomanades inclouen: modular i ajustar el nivell de L2 usat pel professor; fer el contingut comprensible mitjançant tècniques i diversos recursos audiovisuals; centrar l’atenció dels estudiants en les paraules clau del contingut; ensenyar de manera explícita el llenguatge funcional necessari per

comunicar sobre els continguts (descriure, argumentar, persuadir, etc.); atendre la diversitat de competències en la L2; dissenyar tasques d'avaluació que permetin que aquells que tenen recursos limitats en la llengua, puguin igualment mostrar el que han après; promoure situacions d'interacció significativa amb el professor i amb els companys; desenvolupar les competències de lectura i d'escriptura sobre els temes propis de cada contingut; promoure l'autoestima en proporcionar-los experiències en les quals demostrin ser competents, etc.

“Les estratègies d'instrucció, basades en aquest model i dirigides als alumnes immigrants, comparteixen moltes de les estratègies observades en una ensenyança d'alta qualitat dirigida als altres alumnes. Es caracteritzen, no obstant això, per una acurada atenció a les necessitats de desenvolupament del llenguatge d'aquests aprenents” (Carrasquillo i Rodríguez 2002, *op. cit.*, p. 14).

Echevarría, Vogt i Short (2002) han operacionalitzat aquests principis mitjançant el protocol d'observació SIOP (*Sheltered Instruction Observation Protocol*) de les pràctiques dels professors. El protocol el componen trenta ítems agrupats entorn de vuit dimensions bàsiques: preparació de la lliçó, construir sobre l'experiència i els coneixements dels alumnes, *input* comprensible, estratègies, interacció, pràctica/aplicació, desenvolupament de la lliçó i revisió/avaluació. És una eina que serveix per indicar de quina manera l'ensenyança d'un contingut curricular incorpora les estratègies d'instrucció efectives pròpies del model. És un instrument per entrenar professors en estratègies efectives i per avaluar el canvi després de l'entrenament. El model ha estat comprovat en un ventall ampli de situacions de classe en aules amb alumnes amb competències limitades en la L2.

Fins fa poc aquest instrument oferia orientacions generals per a qualsevol matèria curricular. Actualment els autors estan treballant en un model adaptat a la didàctica de les diferents etapes educatives (Echevarría, Vogt i Short, 2010a; 2010b) i continguts curriculars (matemàtiques, ciències naturals, ciències socials, etc.). La formació de professors està basada en un treball de col·laboració entre aquests i els supervisors.

Hi ha moltes opcions de formació. És habitual que s'enregistri audiovisualment la pràctica, un enregistrament que és observat posteriorment pel professor i supervisor de manera conjunta.

Es reflexiona sobre les observacions, es valoren d'acord amb aquest protocol, es detecten els punts forts i febles de la pràctica i es decideixen les necessitats de formació. El professor format dissenya i aplica una nova unitat temàtica que també és observada i valorada, el que pot portar a una reflexió posterior sobre el canvi que s'ha operat en la seva pràctica. L'experiència acumulada ha permès també d'oferir als professors un catàleg de suggeriments i de propostes pràctiques (Vogt i Echevarría, 2008).

3. Objectius

L'objectiu general d'aquest estudi és descriure i valorar els primers passos en el procés de formació d'un professor de ciències socials que ensenya història en una aula ordinària de primer de secundària amb alumnes immigrants.

És un professor que, com la majoria de professors d'aquest nivell educatiu, ha d'adaptar-se a un nou tipus de diversitat a l'aula, la d'aquests alumnes. Necessita, per tant, formació en estratègies i recursos per tal d'atendre les necessitats d'uns alumnes amb competències limitades en català que han d'aprendre els continguts del currículum.

Professor de l'aula ordinària, professor de l'aula d'acollida i assessor reflexionen sobre els principis de "l'ensenyança protegida" aplicats a l'ensenyança de la història. Aquesta reflexió es concretarà en el disseny i l'aplicació d'una unitat del currículum que s'observarà i sobre la qual s'elaborarà un posterior procés de reflexió. La descripció i la valoració d'aquest procés de formació consideren els objectius específics següents:

- Quins dels principis i de les pràctiques de "l'ensenyança protegida", aplicada a l'ensenyament de la història, s'han considerat en el procés de reflexió i com s'han concretat en el disseny i en la pràctica tenint en compte el context i les necessitats lingüístiques d'aquests alumnes.
- Quins altres principis i pràctiques no s'han pogut considerar i quines han estat les causes.
- Quina ha estat la resposta dels alumnes immigrants (participació, ús de la llengua, interacció amb els autòctons, reacció davant tasques específiques, aprofitament acadèmic).
- Quines noves accions s'haurien de considerar per tal que les pràctiques educatives responguin cada vegada més a les necessitats lingüístiques i acadèmiques i als objectius de desenvolupament òptim d'aquests alumnes.
- Quines implicacions té aquesta experiència per continuar el procés formatiu.

4. Context

Una escola concertada de set-cents cinquanta alumnes ubicada en un barri de la ciutat de l'Hospitalet, amb un 9% d'alumnes immigrants. L'aula en la qual s'ha realitzat l'experiència (primer de Secundària) té trenta-un alumnes, dels quals dinou són autòctons (disset de parla familiar castellana, dos de parla familiar catalana) i dotze nousinguts. Els que porten menys temps a l'escola són el Zhi Jao, xinès (3 anys i mig), la Manuela, colombiana (2 anys), la Sandra, equatoriana (1 any) i el James, peruà (7 mesos).

Aquests alumnes estaven alfabetitzats i havien seguit una escolaritat normal al seu país.

Els quatre alumnes esmentats combinen l'assistència a l'aula ordinària i a l'aula d'acollida en un nombre d'hores variable en funció del nivell de català. Una prova de conversa oral en català aplicada a l'inici de l'experiència va qualificar la seva competència oral en català, segons una escala que va del 0 (preproducció i mínima comprensió verbal) fins al 5 (fluïdesa alta: comunica els missatges amb precisió i gairebé no comet cap error en parlar).

D'acord amb aquest procediment i criteris, les competències van ser les següents: el Zhi Hao (3: bona comprensió, fluïdesa intermèdia baixa), la Manuela (entre 2 i 3: fluïdesa quasi intermèdia, bona comprensió), la Sandra (2: emergència de la parla, augmenta la comprensió, i el James (2: emergència de la parla, augmenta la comprensió).

Una prova de comprensió lectora va mostrar que fins i tot els alumnes oralment més competents tenien moltes dificultats per interpretar un text de lectura en català d'un nivell força inferior al que exigeixen els llibres de text que tenen.

5. Procediment

Mitjançant un procés que respon a la metodologia de la recerca-acció (Elliot, 1993), assessor, professor de l'aula ordinària i professor de l'aula d'acollida han participat en un procés de formació, seguint les orientacions generals proposades per Echevarría, Vogt i Short (2002, *op. cit.*).

Aquest procés ha seguit els passos següents:

- Observació i presa de notes per l'assessor d'una unitat del currículum impartida pel professor. Aquesta fase ha servit a l'assessor per conèixer el context, les característiques dels alumnes, les pràctiques del professor i per poder proposar reflexions de cara a la millora.
- Elecció de la unitat que s'ha d'aplicar i sobre la qual s'inicia el procés de reflexió: "Les primeres civilitzacions urbanes: Egipte".
- Reflexió sobre l'ensenyança de la història a l'aula ordinària amb alumnes immigrants.
- Concreció de la reflexió en el disseny de la unitat i preparació de recursos (es va planificar per a set sessions amb una hora de duració de cada sessió, a raó de dues sessions per setmana) (enregistrament en àudio de les dues fases anteriors).
- Aplicació de la unitat amb presa de notes per part de l'assessor i enregistrament audiovisual per part d'una col·laboradora que ha enregistrat la perspectiva global de la classe; en els moments d'interacció entre dos o de grup s'han fet enregistraments d'àudio en algun dels grups en els quals hi havia un alumne immigrant.
- Aplicació als quatre alumnes immigrants d'una prova de coneixements sobre la temàtica explicada.

- Reflexió del grup a partir del visionat de l'enregistrament audiovisual i de la presa de notes feta per l'assessor, tot considerant aquelles pràctiques que s'han adequat o no als principis i reflexions fetes (per fer aquesta valoració s'han considerat només les orientacions més generals del protocol SIOP i no els ítems més específics).

Seguidament, i per aquest ordre, s'explica cada una de les fases del procés: el disseny de la unitat temàtica, resultat de les reflexions fetes, l'observació i la valoració dels processos de classe, l'avaluació dels alumnes i les conclusions.

6. Resultats

6.1. Dissenyant la unitat temàtica “Les primeres civilitzacions urbanes: Egipte”

El disseny de la unitat va considerar dos aspectes fonamentals:

- Com s'aprèn i com s'ha d'ensenyar la història: es van explorar idees bàsiques de Donovan i Brandsford (2005).
- Quin tipus de “protecció” s'ha de donar als alumnes immigrants pel fet que tenen unes competències limitades en català; la reflexió va tenir el suport de materials que exemplifiquen els principis i les aplicacions de “l'ensenyança protegida” (Echevarría, Vogt i Short, 2002, *op. cit.*; Vogt i Echevarría, 2008, *op. cit.*), en alguns principis i pràctiques de professors que ensenyen ciències socials a aquests alumnes (Evans, 1996; Carrasquillo i Rodríguez, 2002, *op. cit.*) i en un document sobre l'estil comunicatiu del professor.

D'acord amb aquestes consideracions, el disseny es va concretar en la definició dels conceptes fonamentals de la unitat o lliçó, de les etapes o fases d'aquesta i dels materials i dels procediments.

6.2. Definint els conceptes fonamentals

La unitat es va dissenyar a partir del “model deductiu”, aquell en el qual es presenten els fets i els conceptes de manera organitzada (Donovan i Brandsford, 2005, *op. cit.*).

Els alumnes havien treballat el paleolític i el neolític i ara calia explicar els canvis que des del neolític van portar a les primeres civilitzacions urbanes. Aquest és l'esquema organitzador dels coneixements que el professor va proposar:

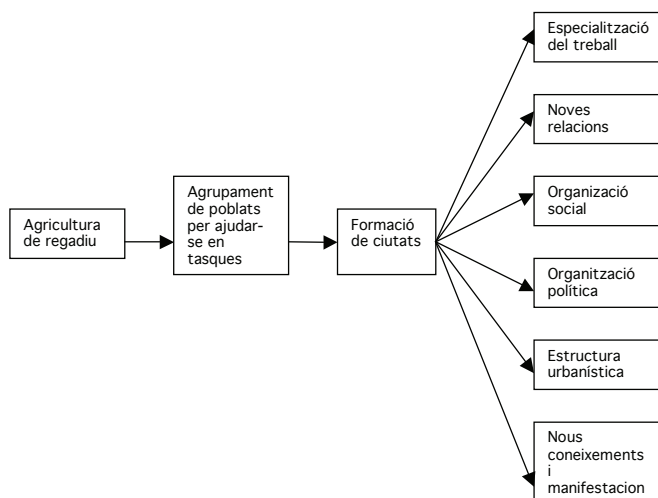


Figura 1. Esquema organitzador dels coneixements

6.3. Definint les etapes de la lliçó, els materials i els procediments

En consonància amb aquest model deductiu, el professor va optar per un model d'etapes de la lliçó proposat per Austin (citat per Carrasquillo i Rodríguez, 2002, *op. cit.*). És un model eclèctic per a l'ensenyament de les ciències socials que presenta la lliçó de manera que s'acomoda a molts nivells de desenvolupament del llenguatge, a la diversitat cultural i a diferències individuals en l'aprenentatge. Aquest model consta de cinc components:

6.3.1. Component 1: Connectar els coneixements previs amb la nova lliçó

D'acord amb aquesta proposta es va considerar que l'elaboració progressiva d'un mapa conceptual entre professor i alumnes que revisés els seus coneixements sobre els períodes històrics previs seria un suport contextual important per als immigrants.

6.3.2. Component 2: Desenvolupar interès pel tema

En aquesta fase es desenvolupa l'interès pel tema i s'exploren els coneixements previs que els alumnes ja tenen sobre la nova lliçó. Amb aquesta finalitat es van desenvolupar recursos que necessitarà el professor. El professor de l'aula d'acollida va localitzar a Internet (edu365.cat i altres) molta informació audiovisual que hi ha sobre Egipte i el professor de l'aula ordinària va seleccionar llibres i altres textos. L'escola disposa de pissarres electròniques que poden fer visible el material d'Internet en el mateix moment d'explicació de la lliçó. Per tal d'explorar els coneixements previs que els alumnes ja tenien sobre la nova lliçó i proporcionar preguntes i objectius d'investi-

gació, es va dissenyar la “targeta de construcció del coneixement SVA” (què sabem, què volem saber i què hem après que no sabíem), una idea pràctica recomanada pels experts en “l’ensenyança protegida” (Vogt i Echevarría, 2008, *op. cit.*).

Què sabem	Què volem saber	Què hem après que no sabíem

Figura 2. Targeta SVA

En aquesta fase, estudiants i professor omplen les dues primeres columnes de la taula. S’hi mostren els subtemes o conceptes sobre els quals es treballarà i buscarà informació. Són subtemes que també poden ser reorientats pel professor en funció dels conceptes i fets bàsics que pretén explicar. La tercera columna s’omple durant i al final de les explicacions del professor i de les exploracions dels alumnes. La presència d’un format com aquest constitueix també un element d’ajut a tots els alumnes i, especialment, als immigrants. És una mena “d’ajut a la comprensió i guia de les actuacions futures”.

6.3.3. Component 3. Treballar un esquema organitzat dels conceptes i de les relacions entre els conceptes

En aquesta fase de la lliçó el professor va decidir treballar amb els alumnes un esquema organitzat dels conceptes i de les relacions entre els conceptes (els factors que a partir d’una agricultura de regadiu van portar al naixement de les ciutats). Amb aquesta finalitat es va decidir presentar un breu text que explicava aquests canvis, text que permetria al professor aprofundir en la comprensió de les relacions. Calia posar atenció, en aquesta fase, als problemes de comprensió lectora que tenien els alumnes. Després de considerar alguns textos massa complicats, se’n va crear un de nou, previsiblement més fàcil, tot i que incorporava també el vocabulari específic i tècnic necessari per donar compte adequat dels conceptes que es volien ensenyar. El text, elaborat pel professor de l’aula d’acollida, destacava en negreta vocabulari referit als conceptes bàsics.

Es va decidir donar suport a la comprensió lectora a partir de tres estratègies:

- Fer prediccions sobre el seu contingut abans de llegir-lo, guiant-se per les mateixes claus que incorporava (títol, conceptes en negreta, coneixement que ja tenien del tema).

- Llegir-lo, identificar les paraules que no comprenien i descobrir-ne el significat mitjançant explicacions entre ells i, si calgués, amb ajut del diccionari.
- Presentar un organitzador gràfic de causa-efecte que, en grups de 2 (un autòcton i un immigrant), completarien a partir de la lectura.

Aquest és l'organitzador que haurien de completar els alumnes després de la lectura:

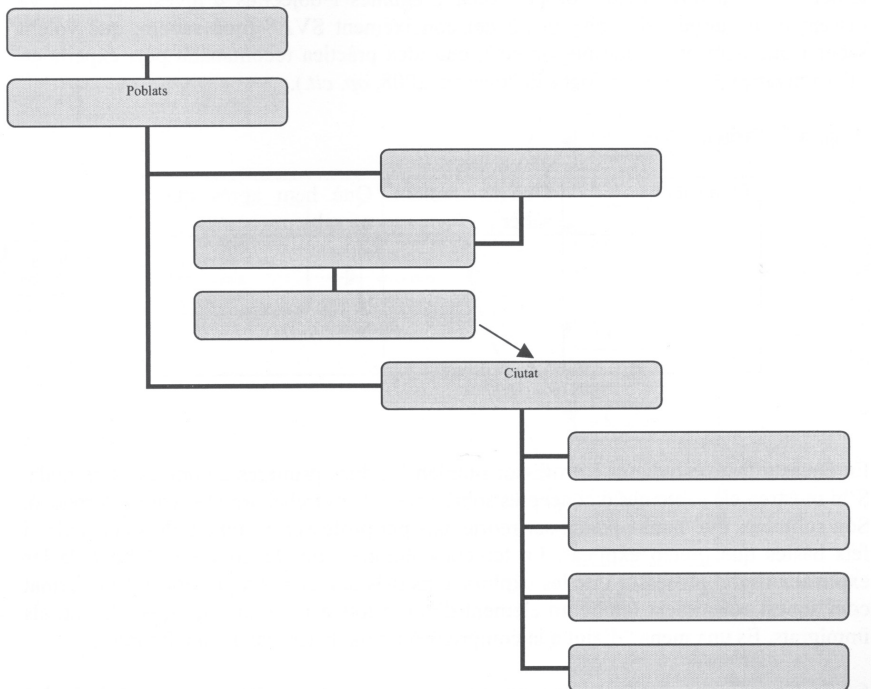


Figura 3. Organitzador gràfic de la lectura

6.3.4. Component 4. Grups d'aprenentatge cooperatiu

D'acord amb l'esquema anterior, els escolars elegirien un dels sis canvis bàsics, conseqüència de l'aparició de les ciutats. Era una manera de fer que cada grup aprofundís en una faceta del canvi i també l'ocasió perquè poguessin contestar algunes de les qüestions que volien saber, presentades a la "targeta SVA" (fig. 2).

El professor prepararia tots els materials i recursos necessaris. Es farien grups de cinc alumnes (quatre autòctons i un immigrant) que, ajudats pel professor, buscarien la informació necessària, a partir de la qual en farien una presentació pública als altres grups amb possibles recursos com imatges, esquemes i text escrit. Les presentacions públiques del treball inclourien a cada membre del grup.

6.3.5. Component 5. Reflexionant sobre allò après

L'última etapa de la lliçó reprendria la targeta SVA (fig. 2) de construcció del coneixement. La comparació entre la columna V (*què volem saber*) amb la columna A (*què hem après que no sabíem*) permetria donar respostes a les preguntes dels alumnes alhora que una revisió dels conceptes fonamentals.

7. Observació dels processos de classe

L'extensió limitada d'aquest treball no permet presentar tots els aspectes observats a l'aula. Es faran alguns comentaris referents a cada un dels components de la lliçó.

7.1. Component 1: Connectant els coneixements previs amb la nova lliçó

El professor comença presentant la nova unitat que treballaran i seguidament intenta establir lligams entre l'aprenentatge passat i el nou tema que estudiaran (*"construcció del coneixement"*).

Els alumnes disposen del mapa conceptual (*input comprensible*), on han de situar totes les etapes prèvies ja estudiades (des de l'origen de l'univers fins a l'aparició de les civilitzacions urbanes). Alumnes i professor, a través del diàleg, van completant aquest mapa.

Mitjançant un diàleg progressiu el professor porta els alumnes a descriure les diferents etapes. Algunes vegades els novinguts demanen participar i, alhora que confirma les seves aportacions (*feedback* acadèmic), modela el seu llenguatge (*feedback* lingüístic). Posa èmfasi en el vocabulari bàsic i els seus significats. A mesura que van emplenant el mapa conceptual, el professor va orientant el discurs cap al tema nou, que és l'edat antiga amb l'establiment de les primeres civilitzacions urbanes (Mesopotàmia i Egipte) com a conseqüència de l'aparició de les ciutats (*construcció del coneixement*).

7.2. Component 2: Desenvolupant interès pel tema

Aquesta sessió, que tenia com a objectiu la sensibilització, la van treballar conjuntament els dos professors (aula ordinària i aula d'acollida).

D'acord amb la planificació prevista, es va treballar primer amb la pissarra electrònica i després amb la targeta SVA.

El professor de l'aula d'acollida va projectar diversos audiovisuals (*input comprensible*) que incloïen també textos de lectura (la construcció de les piràmides, el procés de momificació, la crescuda del Nil, els déus, la localització geogràfica de les primeres civilitzacions). Això no només va permetre la sensibilització al tema sinó també la introducció de conceptes que després podrien ser bàsics per entendre les relacions entre els conceptes. Van donar suport a la *comprensió lectora* amb un treball sobre el vocabulari.

La presentació del material multimèdia sobre la crescuda del Nil va ser l'ocasió perquè el professor de l'aula ordinària preguntés per les conseqüències que tenia per a l'agricultura el desbordament del riu. Un alumne va parlar de terra fèrtil i el professor va enllaçar aquesta idea amb conceptes anteriors que havien treballat (*construcció del coneixement amb lligam de l'aprenentatge anterior i els nous conceptes*).

La segona fase d'aquest component es va treballar a partir de la targeta SVA. Va fomentar un diàleg sobre les dues primeres columnes. Molts alumnes van aportar a la primera columna (*Què sabem*) els tòpics habituals (els faraons, les piràmides, les mòmies), així com també idees que havien vist en el material multimèdia (els transports, el control de les crescudes). I també van fer aportacions interessants sobre la segona columna (*Què volem saber*) (com vivien els egipcis, quina llengua parlaven, quina escriptura tenien, quina religió, quins déus, etc.). Professor i alumnes van anar construint les dues primeres columnes, definint conceptes i introduint, a partir d'exemples, el *vocabulari tècnic* que utilitzen els historiadors.

7.3. Component 3. Treballant un esquema organitzat dels conceptes i de les relacions entre els conceptes

L'objectiu d'aquesta sessió era que els alumnes comprenguessin els factors que van donar origen a les ciutats, així com introduir-los en les conseqüències que se'n van derivar.

El professor va dibuixar un esquema a la pissarra (del neolític a Egipte i Mesopotàmia) (*suport contextual*) i va recordar l'estat final del neolític caracteritzat per la presència de poblats. Els alumnes havien visitat les mines de Gavà (un poblat neolític). La transformació, en determinats indrets, dels pobles en ciutats seria el canvi més important que explicaria l'aparició de les primeres civilitzacions (*revisió de coneixements previs i enllaç amb el nou coneixement*). Va repartir el text preparat "del poble a la ciutat" (*adaptació de materials*) que explicava les causes i les conseqüències del canvi. Va demanar als alumnes que, abans de llegir-lo, en fessin prediccions. No va indicar, però, "com" s'havien de fer aquestes prediccions i "què" s'havia de fer després amb elles (verificar-les després de la lectura). Aquesta tasca va donar poc joc, tot i que era una estratègia interessant de comprensió lectora que el grup de reflexió no havia preparat suficientment.

En canvi, la posterior lectura del text i l'anotació i aclariment de paraules que no entenien va donar un bon *suport als processos de comprensió lectora*. La llista de paraules anotades que no entenien els immigrants, i també alguns autòctons, posava en evidència que sense aquest aclariment era molt difícil comprendre el text.

Feta aquesta tasca, el professor va repartir un organitzador gràfic (figura 3) per omplir, a partir de la lectura, en grups de dos (un autòcton i un immigrant) (*suport contextual i recurs per a la comprensió lectora, lectura en col·laboració i interacció entre iguals*). Abans i durant la realització de la tasca, va suggerir que el català havia de ser la llengua de comunicació i que els autòctons ajudessin els immigrants en

aquesta tasca. És usual que, sense alguns “*controls de codi*”, es comuniquin entre ells en castellà, ja que aquesta és la llengua familiar de la majoria, amb excepció feta de l'alumne xinès i un de georgià.

L'observació de les interaccions entre una alumna autòctona i la Sandra, una alumna immigrada, mostrà fins a quin punt es va produir aquesta col·laboració. La companya es va mostrar com una molt bona tutora, proporcionant-li pistes que portaren a les dues a completar el mapa conceptual.

7.4. Component 4. Grups de treball cooperatiu

En aquesta fase el professor introdueix el tema sobre les conseqüències de l'aparició de les ciutats i prepara el treball de grup (organitzant, seleccionant els temes dels quals s'ocuparà cada grup, proporcionant els documents i donant instruccions sobre la tasca que s'haurà de fer).

El professor assigna els grups de manera que cada alumne immigrant s'integri en un grup d'autòctons (*interacció*). Els alumnes en grup cooperatiu llegeixen els documents i preparen la informació que han de presentar. S'hauran de trobar també fora de l'aula per completar el treball. Durant el treball de grup, el professor de l'aula d'acollida i el tutor van passant per les taules, atenent les demandes dels alumnes. Una observació sobre com treballen dos grups mostra dues orientacions diferents. Un manté una “aproximació tancada a la tasca” (Barnes i Todd, 1977). No dialoguen sobre moltes de les preguntes inferencials, es preocupen per respondre les preguntes amb informació donada i, en alguns casos, es divideixen els papers: un escriu, l'altre llegeix, etc. Hi ha com una preocupació per finalitzar la tasca en el poc temps que tenen. Un altre grup, en canvi, manté una orientació més oberta, més cooperativa. En aquest grup, James, l'escolar amb competències més limitades en català, pren la iniciativa de llegir i localitzar les diferents parts de l'espai urbà que estan numerades. Els altres companys l'ajuden a respondre les preguntes que ell formula sobre el text. S'esforça en expressar-se en català i mostra els seus recursos “interllengua”. En algunes interaccions es veu com el noi rep del seus companys, “*feedback implícit*” a algunes de les seves expressions en la L1 (castellà). Força de les paraules que dirà són preses de la lectura del text, la qual cosa demostra la importància que tenen la lectura i l'escriptura com “*input*” i “*output*” per a l'aprenentatge de la llengua: quan es parla i s'escriu sobre el que es llegeix (*integració de les habilitats lingüístiques*).

Els alumnes es trobaran fora de l'aula per tal d'elaborar els murals i ara, en la sessió següent, en faran l'exposició pública. Els alumnes nouvinguts han participat en les presentacions, exercint el rol que el grup els ha assignat, amb uns recursos expressius adequats a les seves capacitats lingüístiques però sempre entenedors.

Durant les diferents presentacions el professor ha aprofitat per aclarir conceptes ja treballats (*revisió*), comparant els canvis d'aquest període amb els del neo-

lític i amb els de l'època actual (*canvi i continuïtat*). Després de cada intervenció ha demanat a la resta d'alumnes que formulessin preguntes als expositors. Hi ha hagut algunes intervencions, però la participació no ha estat molt elevada. De fet, el professor ha suggerit als alumnes que haguessin pogut prendre notes de les explicacions, estratègia que, segurament, hagués estat efectiva si s'hagués planificat prèviament.

La presentació, resultat del treball de grup, ha donat poc joc perquè no tots els alumnes estaven preparats per fer un *treball cooperatiu*. El *ritme* de la lliçó en aquesta fase ha estat massa ràpid. Els alumnes no han disposat del *temps* suficient per *explorar* i han rebut *poc feedback* del professor durant la fase de realització.

7.5. Component 5: Reflexió sobre allò après

La sessió final del tema es dedica a reprendre la resposta a les qüestions de la targeta SVA: “*Volem saber*” (que suposadament poden contestar després d’haver fet el treball per grups) i “*Què hem après que no sabíem*” (resultat de tot el procés d’ensenyança seguit).

Sobre la primera de les qüestions els alumnes (autòctons i nousvinguts) han donat, en bastants casos, respostes superficials. Responen a dues raons: al *poc temps per explorar* i al fet que no s’han preparat recursos suficients per trobar les respostes adequades a les interessants preguntes que van formular a l’inici de la lliçó.

Sobre la segona de les qüestions cal dir que s’ha produït un cert aprenentatge en els nousvinguts, però que no és l’òptim desitjable, segons que veurem a l’apartat següent.

8. Avaluació

Finalitzada la lliçó es va passar una prova escrita als 4 alumnes nousvinguts per tal de veure fins a quin grau dominaven els objectius de contingut que ens havíem proposat. La prova implicava una definició de conceptes bàsics i de relacions causa-efecte així com completar el mapa conceptual que havien treballat.

En una puntuació del 0 al 10 van obtenir una mitjana de 5,6 amb puntuacions que oscil·laven del 4 al 7. Uns resultats que, sens dubte, són millorables. Tots els alumnes van recordar l’esquema referit als conceptes fonamentals de la lliçó. Apareixien, però, en alguns, falses concepcions (confondre Egipte amb la ciutat), problemes en la comprensió d’alguns termes de naturalesa més aviat lèxica que equivocaven el sentit de la interpretació (confondre “pasturatge” amb “regatge”, etc.) i problemes en la comprensió d’alguna pregunta per la forma lingüística en què es va formular. Potser hagués calgut fer una *avaluació més individual i diferenciada*, adaptada als seus recursos lingüístics. Hi havia diferències individuals que no s’explicaven pel major o menor temps d’escolarització al nostre país, sinó per problemes emocionals, de motivació, etc.

9. Conclusions

La reflexió final feta entre el professor de l'aula ordinària, el professor de l'aula d'acollida i l'assessor ha portat a unes conclusions que s'articularen entorn a tres qüestions bàsiques: allò que en el terreny de la pràctica sembla sintonitzar amb els principis de "l'ensenyança protegida", allò que caldria millorar o incorporar d'acord amb aquests mateixos principis i la continuïtat del procés formatiu.

9.1. Sintonitza amb els principis de l'ensenyança protegida:

- La posada en pràctica d'un *nou model pedagògic* (Austin), adequat per a aquest tipus d'alumnes, el que ha implicat: la definició dels conceptes fonamentals de la lliçó, el treball amb un esquema organitzat dels conceptes, la connexió dels *coneixements previs* dels alumnes amb els nous conceptes, una *revisió* contínua d'aquests, exemplificant nocions de canvi, continuïtat i contrast entre diferents èpoques històriques.
- El *desenvolupament de recursos* per facilitar la comprensió oral i escrita dels alumnes (organitzadors gràfics, materials multimèdia, estratègies de suport a la comprensió lectora, èmfasi en el vocabulari, textos adaptats a les seves competències).
- Un cert suport a la producció d'*output* en català per part dels nouvinguts, amb l'obertura d'*espais de participació* individual i la presència d'*interaccions amb els autòctons*, tot intentant un treball cooperatiu entre ells.
- Els *controls de codi* per a l'ús del català per part dels autòctons quan es dirigeixen als nouvinguts.
- La integració de les quatre habilitats lingüístiques (parlar per llegir, llegir per parlar, parlar per escriure, escriure per parlar), la qual s'ha donat en situacions d'interacció entre dos i de grup cooperatiu.
- La col·laboració entre el professor de l'aula ordinària i el de l'aula d'acollida.

9.2. En sintonia amb els principis de l'ensenyança protegida, caldria tenir cura de:

- Definir quines són les *maneres de significar en història* (determinar causes i efectes, desenvolupar arguments, etc.) i com traduir això en la *definició d'uns objectius lingüístics* (vocabulari, aspectes gramaticals, d'estructures textuais) i en la *selecció de tasques integrades* (discussió oral, prendre notes d'una exposició oral o d'un recurs audiovisual, lectura de textos, transformar un mapa conceptual en una explicació, preparar-se per fer una exposició oral) que portin als estudiants a generar textos escrits que reflecteixin el pensament en aquest contingut curricular (Veel i Coffin, 1996; Coelho, 2004; Echevarría, Short i Vogt, 2008 *op. cit.*). Treballant pel desenvolupament d'aquests recursos s'està treballant per l'aprofundiment dels conceptes. Llengua i continguts són dos elements indestriables no només per als immigrants sinó també per a tots els alumnes (Laplane, 2000).

- Donar *feedback a les expressions* escrites dels alumnes, pròpies de les activitats anteriors, mitjançant una aproximació flexible a la presa de consciència dels errors i a les limitacions dels seus recursos expressius. S'ha de reconèixer que aquesta tasca és especialment complicada per a professors de matèries no lingüístiques que, com és lògic, estan més centrats en el contingut.
- Proporcionar *estratègies* per ensenyar els alumnes a treballar de manera independent i amb els altres. Aquest últim aspecte és especialment necessari en una aula amb alumnes nouvinguts on es considera que la interacció amb els autòctons ha de ser una font rica d'“*input*” i “*output*” comprensible (McCafferty, Jacobs, G.M. i DaSilva Hiddings, 2006).
- Donar una *resposta* més efectiva a les *necessitats de “voler saber”* dels alumnes (mantenint una tensió constant entre aquestes i la informació que progressivament anaven elaborant, *cercant els recursos documentals* necessaris per satisfer les seves demandes i fomentant en ells una actitud d'investigació.
- Deixar *més temps per explorar* amb un *ritme de la lliçó adequat* a aquest temps. Això, que és necessari per als autòctons, encara ho és més per als immigrants. Aquest temps per explorar és fonamental també perquè el professor doni l'atenció individualitzada i grupal en les tasques que han de fer els alumnes. Els continguts del currículum de secundària són, d'entrada, abusius i sotmeten els professors a una pressió excessiva.
- Treballar per una *millora de les competències comunicatives del professor*, un professor amb una parla pausada, que no verbalitza en excés, que amb les seves preguntes i estratègies provoca la discussió, que proporciona recursos lingüístics perquè els alumnes en un ambient relaxat puguin manifestar les seves incomprendiments, que està atent a aquestes i que introdueix controls al llarg de la lliçó per tal de comprovar quin és el seu estat del coneixement.
- Procurar un *currículum més inclusiu*. A l'aula hi havia, com s'ha dit, un alumne xinès i diversos alumnes sud-americans (peruà, colombians, equatorians), procedents de cultures que també van desenvolupar riques civilitzacions urbanes. Aquests alumnes haguessin pogut cercar informació sobre les primeres civilitzacions urbanes del seu continent. Això hagués augmentat, sens dubte, la seva motivació i interès i hagués permès als alumnes autòctons situar-se en el “punt de vista de l'altre”, un objectiu important també d'un currículum que es vol inclusiu (Coelho, 2005 *op. cit.*).

9.3. Continuïtat i possibilitat d'un nou procés formatiu

Els experts en la formació en principis i aplicacions de “l'ensenyança protegida” (Echevarría, Short i Vogt, 2008, *op. cit.*) manifesten que la formació és un procés llarg que pot durar, segons les condicions, uns dos anys. Un professor no pot assimilar totes les exigències que la seva tasca comporta de manera ràpida i en poc

temps. Ha de disposar d'un esquema general de totes les variables que incideixen en la seva pràctica, a partir del qual ha de poder rebre un assessorament progressiu en cada una d'aquestes.

Treballar amb la diversitat cultural i lingüística és una de les exigències més difícils que té un professor. El professor de l'aula ordinària i el de l'aula d'acollida ja disposen d'aquest esquema general. També coneixen què poden esperar d'una aventura com aquesta. L'assessor coneix millor el context i les necessitats formatives. Els contextos de la pràctica no són tots iguals i cal dissenyar una formació adaptada a cadascun (Clegg, 1996).

En un projecte de formació com l'aquí analitzat hi ha sempre un procés de negociació en el qual apareixen resistències, incomprendiments, recerca de consens, etc., que poden portar a un cert èxit o fracàs (Arkoudis, 2006).

En aquesta experiència hi ha hagut, per damunt de tot, una bona voluntat de col·laboració i de treball per millorar la pràctica docent. Els dos professors comprenen el sentit de les millores i estan disposats a seguir amb el procés formatiu. Veuen, però, algunes restriccions importants que han operat en aquesta fase de formació però que poden continuar operant, sens dubte, en el futur: temps per formar-se, per generar recursos, així com també dificultats d'adaptació d'un currículum que és, com hem dit, abusiu.

A favor de la continuïtat de la formació es constata un *ethos* de l'escola que creu i treballa per la diversitat i que vol inserir aquest procés inicial en un pla general que impliqui més professors.

Finalment, l'assessor considera que si aquest projecte es consolida, cal crear un equip multidisciplinari en el qual, a més del professor de la matèria i el de l'aula d'acollida, s'hi integrin altres especialistes (en didàctica de les ciències socials, en processos d'aprenentatge i ensenyament de la llengua segons el marc anteriorment definit i en "l'ensenyança protegida").

Bibliografia

- ARKOUDIS, S. (2006). Negotiating the rough ground between ESL and mainstream teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 9(4): 415-434.
- BARNES, D. i F. TODD. (1977). *Communication and Learning in Small Groups*. Boston: Roulledge and Keegan Paul.
- CARRASQUILLO, A. L. i V. RODRÍGUEZ (2002). *Language Minority Students in the Mainstream Classroom*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CLEGG, J., ed. (1996). *Mainstream ESL. Case studies in integrating ESL students into the mainstream curriculum*. Clevedon: Multilingual Matters. 179-197.

- COELHO, E. (2004). *Adding English. A Guide to Teaching in Multilingual Classrooms*. Toronto: Pippin Publishing.
- COELHO, E. (2005). *Ensenyar i aprendre en escoles multiculturals. Una aproximació integrada*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona-Horsori.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (Generalitat de Catalunya) (2008). *Evolució de les aules d'acollida i del seu alumnat des del curs 2004/5 fins al curs 2008/9* (document intern).
- DONOVAN, M.S. i BRANDSFORD, J.D. eds. (2005) *How Students Learn History, Mathematics and Science in the Classroom*. Washington: The National Academies Press.
- ECHIVARRIA, J. i A. GRAVES (1998). *Sheltered Content Instruction*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- ECHIVARRÍA, J., M. VOGT i D.J. SHORT (2002). *Making Content Comprehensible for English Language Learners. The SIOP MODEL*. Boston: Pearson Education.
- ECHIVARRÍA, J., D.J. SHORT i M. VOGT (2008). *Implementing The SIOP MODEL through Effective Professional Development and Coaching*. Boston: Pearson Education.
- ECHIVARRÍA, J., M. VOGT i D.J. SHORT (2010a). *Making Content Comprehensible for Elementary English Language Learners. The SIOP MODEL*. Boston: Pearson Education.
- ECHIVARRÍA, J., M. VOGT i D.J. SHORT (2010b). *Making Content Comprehensible for Secondary English Language Learners. The SIOP MODEL*. Boston: Pearson Education.
- ELLIOT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- ENRIGHT, D.S. i M.L. McCLOSKEY (1988). *Integrating English: Developing English Language and Literacy in Multilingual Classroom*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- EVANS, R. (1996). *Content-based Language Teaching: Geography for ESL Students*. A J. CLEGG, ed., *Mainstream ESL. Case studies in integrating ESL students into the mainstream curriculum*. Clevedon: Multilingual Matters. 179-197.
- HARKLAU, L. (1994). *ESL versus Mainstream Classes: Contrasting L2 Learning Environments*. *TESOL QUARTERLY* 28(2): 241-272.
- LANTOLF, J.P. i A. PAVLENKO (2001). *(S)econd (L)anguage (A)ctivity theory: understanding second language learners as a people*. A M.P. Breen, ed., *Learner contributions to language learning*. Harlow: Longman. 141-171.
- LAPLANTE, B. (2000). *Apprendre en sciences, c'est apprendre à parler sciences : des élèves de l'immersion nous parlent des réactions chimiques*. *The Canadian Modern Language Review* 57(2): 245-271.



- McCAFFERTY, S.G., G.M. JACOBS i A.C.H. DASILVA HIDDINGS, eds. (2006). Cooperative learning and second language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- VEEL, R. i C. COFFIN (1996). Learning to think like an historian: the language of secondary school History. A R. HASAN i G. WILLIAMS, eds., Literacy in Society. Longman: London. 191-231.
- VOGT, M.E. i J. ECHEVARRIA (2008). 99 Ideas and Activities for Teaching English Learners with The SIOP MODEL. Boston: Pearson Education.



Colaboración interdisciplinar, partenariado y centros de formación docente: tres ejes para sustentar la formación del profesorado AICLE¹

Cristina Escobar Urmeneta²
Universitat Autònoma de Barcelona

Introducción

El aprendizaje de lenguas extranjeras (LE, de ahora en adelante) ha sido considerado tradicionalmente por la sociedad española como el talón de Aquiles más evidente de su sistema educativo. Estudios llevados a cabo por diferentes organismos regionales, españoles y europeos confirman que los estudiantes españoles³ obtienen una baja puntuación en lenguas extranjeras en comparación a los de otros países europeos (Bonnet, 2002; Consell Superior d'Avaluació, 2008). Otros estudios muestran que la ciudadanía en general es plenamente consciente de sus carencias al respecto (Barómetro CIS, 2010; Eurobarómetro, 2006), así como de los perjuicios que dichas carencias causan. A su vez, los particulares perciben la competencia en lenguas extranjeras como un requisito indispensable para acceder a trabajos cualificados, por lo cual las familias acomodadas emplean importantes sumas de dinero en costear academias privadas y cursos de verano para sus hijos, que no siempre dan resultados proporcionales a las inversiones realizadas. Por otra parte, las fuerzas sociales y políticas insisten en el dominio del inglés por parte de las jóvenes generaciones como requisito indispensable para el desarrollo económico del país, tal como queda reflejado en el *Acord estratègic* 2005-2007 y 2008-2011 entre fuerzas sociales e instituciones políticas catalanas⁴. Consecuentemente, las diferentes administraciones educativas españolas, indepen-

- 1 Agradecimientos: esta investigación ha sido posible gracias a la ayuda EDU2010-15783, otorgada por el MICINN al proyecto Discurso académico en lengua extranjera: aprendizaje y evaluación de contenidos científicos en el aula multilingüe (DALE-APECS), en convocatoria competitiva del programa nacional de I+D+i.
- 2 Cristina Escobar Urmeneta es miembro del grupo de investigación GREIP (<http://greip.uab.cat>) y del equipo colaborativo CLIL-SI (<http://grupsderecerca.uab.cat/clilsi>).
- 3 Si no se explicita de otra forma, en este capítulo los géneros masculino y femenino se utilizan indistintamente con valor inclusivo.
- 4 La necesidad de mejorar los niveles de inglés ha sido uno de los pocos puntos del ideario pedagógico que desata consenso entre todas las fuerzas políticas y sociales ya que se percibe como indispensable para el desarrollo económico del país. El *Acord estratègic* per a la internacionalització, la qualitat de l'ocupació i la competitivitat de l'economia catalana 2005-2007 i 2008-2011, disponible en: <http://www.acordestrategic.cat/acord/index.html>, es un buen ejemplo de este consenso.

dientemente del perfil ideológico de los gobiernos que las sustentan, muestran una completa alienación con las metas 1+2 del Consejo de Europa (de ahora en adelante, COE) y vienen desplegando un conjunto de medidas y programas cuyo objetivo es mejorar los niveles de competencia en una primera LE⁵, y potenciar el inicio del aprendizaje de una segunda (Escobar y Nussbaum, 2010; Pérez-Vidal y Juan-Garau, próxima aparición). Dentro de este contexto, los programas de enseñanza de contenidos académicos en una lengua extranjera o AICLE se han identificado como estrategia ineludible en toda España y a partir de la promulgación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 han abandonado su carácter experimental para ser reconocidos como programas reglados dentro del ordenamiento educativo español.

A pesar de este bien documentado interés por las LE demostrado por todos, los perfiles competenciales preceptivos de las titulaciones de grado y máster sobre los que se basan la formación inicial del profesorado de infantil, primaria y secundaria no incluyen todavía ninguna mención al desarrollo de competencias en enseñanzas AICLE, a pesar de que son precisamente las nuevas generaciones de profesorado las que presentan competencias más avanzadas en LE y, por consiguiente, están, de entrada, en mejores condiciones de aprovechar una formación de este tipo.

Este capítulo propone, en primer lugar, una definición del término AICLE, que sea compatible con una educación plurilingüe de calidad y contribuya a delimitar el perfil meta de una docente AICLE eficaz. Posteriormente, se presenta de forma sucinta una estrategia de formación inicial del profesorado AICLE, que contribuya a la adquisición de dicho perfil. Dicha propuesta de formación gravita en torno a la colaboración o partenariado establecida entre los institutos –auténticos centros de formación docente o CFD– donde los futuros profesores realizan su periodo de prácticas tuteladas y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autònoma de Barcelona (UAB). Seguidamente se ilustra la complejidad del trabajo que se desarrolla en este tipo de centros mediante un estudio de caso que presenta algunas de las dificultades, fracasos y éxitos que el profesorado de un CFD afronta en el proceso de planificación e implantación de un programa AICLE, en el cual participan profesorado en formación. El capítulo concluye poniendo en relación el potencial formador observado en el CFD con las opciones de formación definidas en el programa.

1. El AICLE al que aspiramos

CLIL (Marsh & Lange, 1997), acrónimo de *Content and Language Integrated Learning*, y su correspondiente versión española AICLE (Navés & Muñoz, 1999), son términos que han triunfado en Europa para designar los programas en los

5 Para una explicación de las políticas educativas descentralizadas de “geometría variable”, a partir de programas comunes para todo el estado diseñados por el Ministerio de Educación, véase Escobar Urmeneta & Nussbaum, 2010.

que una segunda lengua, ya sea extranjera, regional, cooficial, etc., se utiliza como lengua vehicular de aquellas materias que no son las clases de lengua propiamente dichas (Eurydice, 2006). El exitoso acrónimo posee la doble ventaja de ofrecer una alternativa al término “educación bilingüe”, claramente superado por la realidad sociolingüística en numerosos barrios, ciudades y países, y el de desprender un perceptible aroma europeo. AICLE se ha convertido en muy poco tiempo en un término aglutinador o *paraguas* de propuestas pedagógicas variadas que se diseñan y ejecutan en contextos sociolingüísticos bien diferentes entre sí.

Dalton-Puffer precisa que el término CLIL “*covers a wide range of educational practices and settings whose common denominator is that a non-L1 is used in classes other than those labelled as ‘language classes’* (2007:2)⁶”. Es precisamente este carácter inclusivo del acrónimo lo que ha facilitado en gran parte el hecho de ser aceptado y utilizado ampliamente tanto por investigadores como por docentes. Por otra parte, la polisemia del término se consigue a costa de una falta de definición del tipo de prácticas pedagógicas que se promueven. Greere & Räsänen (2008) identifican un continuo de programas que encajan dentro de la anterior definición y que irían desde la enseñanza de una lengua con finalidades específicas (en inglés y para el inglés, *English for Specific Purposes* o ESP), hasta la utilización de una lengua extranjera como vehículo de instrucción (en inglés y para el inglés *English Medium Instruction* o EMI)⁷.

El diseño y la ejecución de programas AICLE y de formación del profesorado exigen una definición más precisa, que contribuya a la identificación de criterios de calidad que guíen las prácticas AICLE. Para ello propongo la siguiente definición, adaptada a la de Escobar Urmeneta (2009).

El aprendizaje integrado de contenidos y lenguas o AICLE engloba aquellas realidades educativas que consisten en la enseñanza y el aprendizaje de materias curriculares –excluidas las denominadas “de lengua”– mediante una lengua vehicular, en la cual el aprendiz posee una competencia comunicativa en desarrollo, ya sea incipiente o avanzada, y que de forma explícita:

1. Promueven el mantenimiento y el desarrollo de la lengua o lenguas primeras del aprendiz, y la consideración y puesta en valor de las formas culturales que las lenguas primeras del aprendiz aportan a la comunidad.
2. Promueven un enfoque auténticamente integrado. Es decir, demuestran un doble foco de atención pedagógica: la lengua y el contenido, y

6 Las definiciones de Eurydice y de Dalton-Puffer aportan alternativas a la confusa denominación Non-Linguistic Subject, utilizada por otros autores. Porque, ¿cómo podría esperarse la Integración entre lengua y contenido si las materias son “no lingüísticas”?

7 Gajo (2007) elabora una clasificación similar. Véase Moore & Nussbaum en este mismo volumen.

3. Procuran a los alumnos toda la ayuda necesaria para comprender, producir y negociar mensajes de contenido académico en la lengua meta adoptada como vehicular.

Esta definición incorpora algunas características que delimitan el tipo de educación plurilingüe a la que se adhieren los trabajos que aparecen en este volumen. Así, la definición:

- Sitúa el foco de atención en el aprendiz, más que en el aula.
- Reconoce que los aprendices pueden tener acceso en su entorno familiar y social más próximo a una o varias lenguas de forma simultánea, y que pueden adoptar dos o más lenguas como su L1⁸.
- Supera el concepto de “materia” o “asignatura”, lo cual hace que la definición se adapte mejor a aquellos contextos escolares donde se trabaja *por proyectos* de carácter multidisciplinar, especialmente en las aulas de educación primaria.
- Excluye aquellos programas en L2 que ignoran el papel que juega la lengua en la construcción del conocimiento y, consecuentemente, no incorporan ajustes pedagógicos esenciales que promuevan la apropiación por parte de los aprendices bien sea de los contenidos disciplinares, bien de la lengua meta, o de ambos.
- Excluye del paraguas “AICLE” aquellos programas de colonización lingüística que de forma explícita o velada aspiran a la sustitución de una(s) lengua(s) por otra(s).
- Pone el acento en las competencias en desarrollo en la lengua meta, en lugar de hacerlo sobre las limitaciones comunicativas que el aprendiz puede experimentar.
- Finalmente, incluye por igual los programas de acogida lingüística de población alóctona, como a los programas en lengua extranjera de uso internacional.

El capítulo de Arnau en este volumen recoge una experiencia de formación del profesorado del primer tipo de programas. En este nos centraremos en la formación del profesorado AICLE en LE.

La clave de cualquier programa educativo innovador es la formación del profesorado y su compromiso en el desarrollo del mismo. En esto, los programas AICLE no son ninguna excepción. Los programas AICLE sí son especiales en el sentido de que requieren la colaboración en el desarrollo curricular de las materias de profesorado especialista en áreas diferentes del saber. Esto, que es percibido inicialmente como una dificultad, se convierte en una oportunidad para el trabajo realmente integrado entre profesorado de perfil muy diverso.

8 Para facilitar la lectura denominaremos L1 a la lengua o lenguas adoptada/s como primera/s por el hablante, y L2 para referirnos a la lengua o lenguas meta.

2. Formación inicial del profesorado AICLE de secundaria

Por primera vez, la LOE da un paso hacia la estandarización de la oferta educativa en lengua extranjera al reconocer los programas AICLE en lengua extranjera como programas reglados. Sorpresivamente, las directrices de la orden ministerial⁹, que regula la formación inicial del profesorado de secundaria no recogen ninguna alusión a competencias específicas AICLE. Esta ausencia podría no deberse al olvido, sino a la preferencia del legislador por una formación posterior en forma de máster de especialización. No negaremos la conveniencia de este máster, y sin embargo excluir una formación básica en AICLE de la formación inicial es una opción arriesgada, al menos, por los siguientes motivos:

- El dominio de LE de los nuevos graduados es, en general, superior al de las promociones que les preceden, y, dado que la demanda de profesorado AICLE se multiplica, tienen por tanto un alto grado de probabilidad de encontrar trabajo en programas AICLE, tanto si tienen una formación específica en este tipo de docencia como si no la tienen.
- En España, hasta el año 2010 se ha accedido a la docencia en secundaria simplemente a través del CAP, un cursillo poco exigente de 120 horas. Por esta razón, es poco probable que los flamantes graduados en el máster de secundaria estén dispuestos a cursar un segundo máster, para adquirir una nueva especialización en AICLE.
- Hemos constatado que existe demanda de este tipo de formación por parte de los estudiantes que acceden al máster de formación del profesorado de secundaria.

Por las razones expuestas anteriormente, entre 2005 y 2010, en el máster de Formación Inicial del Profesorado¹⁰ de la Universidad Autónoma de Barcelona se ha venido desarrollando un modelo de formación inicial del profesorado que integra un componente de formación del profesorado AICLE, opcional para los estudiantes (Escobar Urmeneta, 2010). El modelo diseñado sigue la estela de experiencias previas de formación de maestros desarrolladas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB, cuyo punto en común es la estrecha colaboración de los formadores universitarios con los centros escolares donde los

- 9 ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. BOE núm. 312. Sábado 29 de diciembre de 2007
- 10 La denominación oficial del nuevo curso es: Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas.

estudiantes realizan su periodo de prácticum (véanse, por ejemplo, Anton and Oller, 2007; González *et al.*, 2008; Milian & Ribas, 2009; Nussbaum, 2008; Sanmartí, 2007).

De aquí en adelante nos referiremos a este modelo organizativo de la formación inicial con el término *partenariado* entre universidades y centros de prácticum –denominados en este trabajo centros de formación docente o CFD– que, siguiendo la estela de las *Professional Development Schools* (Tsui, 2009), aspiran a convertirse en escuelas o institutos con una función análoga a la que desarrollan los hospitales universitarios en la formación de médicos¹¹.

Rogers & Whetten (1982), definen el partenariado como un continuo que se mueve entre la *cooperación* entre socios (*partners*) –la cual implica la formulación de ajustes en las rutinas y políticas de cada una de las instituciones participantes con la finalidad de ganar eficiencia formadora– y la *colaboración*, que conllevará cambios de más amplio calado en cada uno de los agentes implicados. Así el partenariado...

... is conceived as a site where inicial teacher education, professional development of teachers, improvement of teaching and learning and educational research are integrated (En Edwards *et al.* 2009: 5).

En esta línea, nuestro programa trabaja por la consecución de un modelo colaborativo de partenariado de forma que universidad y centros educativos planifican, trabajan y evalúan¹² conjuntamente para conseguir avanzar en una comprensión compartida de los procesos educativos abordados (Scharage, 1990 en Edwards *et al.*, 2009). Dado que este nivel de coordinación no es posible en todos los casos, el programa aspira, cuando menos, a un modelo de cooperación con los institutos que acogen a nuestros practicantes.

Por tanto, la clave del modelo formativo AICLE que nos ocupa es la inserción de los practicantes o profesores en formación dentro de un CFD, al cual aportan mirada joven, energía, inventiva, dedicación, dominio de las TIC, y por supuesto su competencia en lenguas extranjeras. El centro, por su parte, debe reunir los requisitos administrativos exigidos a los centros de prácticas, disponer de un proyecto de innovación en AICLE reconocido por la administración, y aceptar un mínimo de dos practicantes que les permita el trabajo en tándem.

El currículo que se desarrolla en el prácticum AICLE está guiado por un conjunto de competencias meta identificadas mediante procedimientos de in-

11 En Cataluña los centros de prácticum adquirieron este estatus oficial en 2009 con la orden EDU/122/2009, publicada en el DOGC 5347.

12 Siempre respetando las limitaciones impuestas por el marco normativo vigente en España.



investigación colaborativa, y se despliega mediante una sucesión de actividades de planificación, ejecución y autoobservación desarrolladas por los practicantes, que confluyen en una investigación en el aula AICLE de ámbito limitado orientada al desarrollo profesional. La concreción del contenido de las actividades anteriormente citadas viene determinada por el planteamiento pedagógico y organizativo de la comunidad de práctica (el CFD) a la que los practicantes se adhieren.

El funcionamiento del programa es sencillo: los estudiantes del máster oficial de Formación del Profesorado de Secundaria que lo solicitan son asignados a una CFD con programa AICLE en lengua extranjera, reconocido por la administración educativa. En estos centros los practicantes realizan una parte de sus prácticas en un aula AICLE con el asesoramiento de un tándem de *mentores* formado por un especialista en el área de contenidos correspondiente y un especialista en lengua extranjera. En este capítulo se utiliza el término *mentor* para referirnos al profesor experto que actúa de guía o consejero del practicante dentro del centro escolar. Reservamos término *tutor* para la figura del profesor universitario que asesora a los practicantes desde el exterior del centro. Ambas figuras son también conocidas en España respectivamente como *tutor de centro* y *tutor de universidad*.

La hipótesis que formulamos de forma conjunta el profesorado universitario y los mentores es que un entorno de este tipo –dinámico y a la vez permanentemente crítico con sus propias propuestas de innovación– constituye un medio de enorme potencial formativo para el desarrollo de competencias docentes comunes y de las que son específicas de los entornos AICLE. También suponen un entorno favorecedor de la formación de profesores implicados y capaces de desarrollar programas de innovación docente. En este sentido, las CFD son el elemento clave que posibilita una formación inicial de calidad basada en la reflexión conjunta sobre experiencias innovadoras en las que los practicantes se ven inmersos. Los CFD, además, aportan datos valiosos sobre las propuestas innovadoras que se implementan en sus aulas, y sobre el propio programa de formación inicial.

Una consecuencia directa de los planteamientos anteriormente descritos es la emergencia de un doble ciclo de reflexión: el de los practicantes que planifican, ejecutan y evalúan su práctica docente en aulas AICLE, y el de los tutores de centro y profesores de universidad que analizan conjuntamente el modelo e introducen en él los ajustes necesarios de forma recurrente. La figura 1 ilustra este proceso.



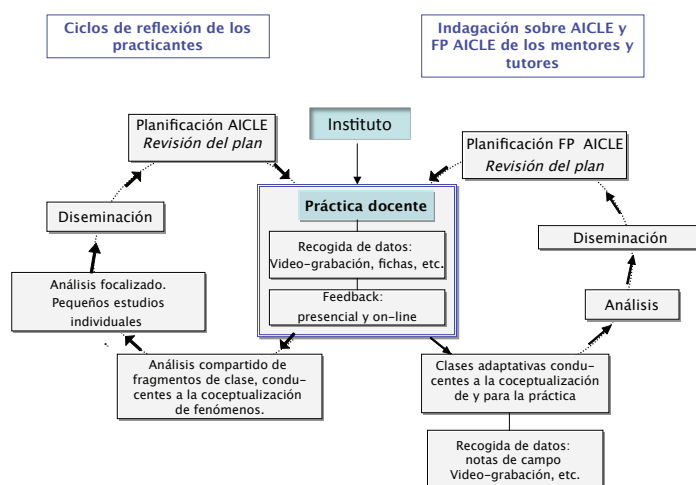


Figura 1. Doble bucle investigador. Fuente: Escobar Urmeneta 2010

El papel central de las CFD en el modelo nos ha conducido a realizar un seguimiento de los procesos de discusión y toma de decisiones que en ellos se desarrolla, y de los que participan los practicantes allí asignados, con objeto de identificar el tipo de retos específicos a los que se enfrentan los practicantes dentro de estos espacios tan dinámicos, y por lo tanto, tan complejos. En la próxima sección reconstruiremos la evolución en el proceso de planificación y desarrollo de un programa AICLE inclusivo en uno de estos centros, el CFD Firmament, a través de los relatos que diferentes participantes en el programa construyen en las reuniones de planificación, seguimiento y valoración del proyecto, así como en las destinadas a comunicar la evolución de la experiencia a profesorado del centro no directamente involucrados en ella. La finalidad de esta reconstrucción es la de constatar el tipo de dinámicas y de dificultades que el profesorado del centro identifica, y situar la aportación que el programa puede suponer en la formación de los practicantes.

3. El CFD Firmament: un estudio de caso

3.1. Primera aproximación al centro y al proyecto

El CFD Firmament¹³ es un instituto público de educación secundaria con 800 alumnos, situado en una población industrial de la Barcelona metropolitana. Su alumnado proviene principalmente de familias trabajadoras, cuyo nivel educativo mayoritario se sitúa principalmente en torno a los estudios básicos. El instituto

13 El nombre del centro, así como los de los participantes en las conversaciones transcritas se han modificado para proteger la identidad de los hablantes.

cuenta con un 6% de alumnado llegado a Cataluña en los últimos diez años procedente de movimientos migratorios. El catalán, lengua segunda de la mayor parte del alumnado, es la lengua vehicular en la mayoría de asignaturas, la cual se alterna con el castellano. Catalán y castellano conviven en aulas, pasillos y recreo en el día a día. Las lenguas de los estudiantes recientemente inmigrados se utilizan en turnos privados entre estos mismos estudiantes. El inglés es la lengua extranjera obligatoria para todos los estudiantes, cuyos niveles de competencia al terminar la secundaria obligatoria (16 años) se sitúan mayoritariamente entre las bandas superiores del COE A1 y las inferiores del A2. El francés, segunda lengua extranjera, es cursado de forma opcional por una minoría de estudiantes. En el barrio donde se sitúa el centro, la presencia del inglés y del francés es prácticamente inexistente, con la excepción de la música pop o los títulos de videojuegos o películas de tirón popular, que siempre se exhiben dobladas al castellano. El uso del catalán en la interacción diaria es irregular. De hecho, el instituto es para una mayoría de alumnos uno de los pocos contextos sociales en los que los alumnos se mueven habitualmente donde se facilita la interacción en esta lengua. Por otra parte el catalán está presente a través de algunos medios de comunicación y en la señalización de calles y servicios.

Dentro de este contexto escolar plurilingüe, más cercano al de *entre bastidores* o *backstage*, descrito en Escobar y Unamuno (2008), que al de las escuelas de élite de las clases catalanas acomodadas, el CFD Firmament propone diversas iniciativas innovadoras cuyo objetivo común –derivado del currículo competencial vigente en Cataluña– es el desarrollo integral de las competencias básicas (*key competencies*) comunicativa, audiovisual y digital del alumnado (Cb1) y de la competencia aprender a aprender (Cb5). Una de dichas iniciativas es un programa AICLE, puesta en funcionamiento con carácter experimental en 2006 y que aspira a consolidarse como un programa regular del centro, siempre que los resultados del programa piloto sean satisfactorios para el conjunto de la comunidad escolar.

El equipo de profesores que lidera el proyecto considera que el AICLE no solo contribuye a mejorar competencias en inglés del alumnado, sino que posee un fuerte carácter empoderador y mejora la autoestima de todos los alumnos y de sus familias. Sin embargo se teme que un programa más intensivo en inglés (una asignatura a lo largo de toda la secundaria, por ejemplo) podría afectar al desarrollo del catalán y castellano como lenguas de uso académico.

La deseada inclusividad del programa, la voluntad de fortalecer la competencia comunicativa en inglés y mantener simultáneamente las oportunidades de interacción en catalán, la continuidad en el desarrollo del castellano y catalán académicos y la escasez de profesorado capacitado y dispuesto inicialmente a participar en la experiencia AICLE decantaron al centro por desarrollar progresivamente un currículo de ciencias compuesto por una mayoría de las unidades didácticas (UD) en catalán como lengua vehicular, y otras UD (entre el 15% y el 25% del programa

de cada curso) en inglés, diseñadas ex profeso por el profesorado vinculado al programa, con la colaboración de los practicantes del máster de Formación del Profesorado de la UAB¹⁴.

El equipo impulsor del programa piloto está formado por Rosa, especialista en inglés y coordinadora del proyecto entre 2006 y 2010; Joan, especialista en ciencias y coordinador del programa a partir de 2010, y Emili, especialista en educación inclusiva. El programa partió de una pequeña experiencia de doble colaboración ciencias-inglés / instituto-universidad en 2005 (véase el fragmento 6, más adelante) y se ha ido perfilando progresivamente de acuerdo con las necesidades de los alumnos, los recursos de los que se disponen, y el análisis de los resultados de las decisiones adoptadas, en un proceso continuado de investigación en acción.

Así, el reducido núcleo de trabajo inicial se ha ido extendiendo paulatinamente con una estrategia de *mancha de aceite*¹⁵ para incorporar a otros profesores de CCNN, matemáticas e inglés y extender la propuesta a 2º, 3º y 4º de ESO (alumnado de 13 a 15 años). También se trabaja en la introducción del francés como lengua vehicular. El objetivo final es la transformación del programa piloto en un recorrido de unidades didácticas AICLE de diferentes materias (CCNN, matemáticas, plástica, etc.) consolidado, eficiente y bien aceptado por el conjunto del profesorado del centro y del resto de la comunidad educativa, que se extenderá a lo largo de toda la secundaria obligatoria y del que se beneficiará el conjunto del alumnado del centro. Este planteamiento, según se argumenta, ofrece un aumento en la intensidad y la continuidad de contacto con la lengua meta.

Así, desde 2006-2007, cada curso escolar se planifica y experimenta un número reducido de estas unidades para la etapa de secundaria obligatoria (12-16 años), tras lo cual se evalúan los resultados y se introducen las modificaciones que se estiman pertinentes. Las UD resultantes van construyendo un corpus de materiales y de actividades que se amplía año tras año. Los practicantes del máster de la UAB participan de todo el proceso como coagentes del mismo.

Desde sus inicios, el equipo de trabajo ha sido consciente de que la competencia limitada de los alumnos en inglés hace necesario que el material didáctico incluya un conjunto de actividades capacitadoras a través de las cuales los alumnos pueden familiarizarse y apropiarse del lenguaje académico pertinente al tema (*content obligatory* y *content compatible language*, Snow et al., 1989) y practicar aquellos procedimientos académicos que presentan retos comunicativos superiores a los que los alumnos pueden, en su actual estadio de desarrollo comunicativo, afrontar por sí mismos. Todo esto hace que en los cursos inferiores (12 y 13 años) para completar una UD AICLE de ciencias se precise aproximadamente del doble

14 Recientemente el centro también ha incorporado practicantes procedentes de otras universidades.

15 Metáfora empleada por Rosa en la reunión B2.

de sesiones de las que se necesitan para cubrir la misma cantidad de contenidos de ciencias en un aula estándar. En el planteamiento del CFD Firmament este problema se ha intentado resolver distribuyendo el trabajo de la UD entre las horas de la clase de ciencias y las horas de la clase de inglés (véanse fragmentos 3 y 8, más adelante).

Es decir, durante la implementación de las UD AICLE, la profesora de inglés deja de lado su forma de trabajar habitual para participar plenamente de las actividades de capacitación lingüística y comunicativa de la materia AICLE. Ejemplos de actividades realizadas en este contexto son la lectura guiada de textos de contenido científico-escolar, la preparación y ensayo de presentaciones orales o la redacción del guión y posterior grabación de vídeos explicativos de los experimentos de laboratorio llevados a cabo en el aula de ciencias.

Es importante señalar que la distribución de actividades entre el aula de ciencias y la de inglés no es rígida y que una actividad de lectura iniciada en una clase *denominada* oficialmente de inglés se continúa frecuentemente en la clase *denominada* de ciencias, y viceversa. Esta distribución no parece ofrecer dificultades especiales de ejecución al profesorado experimentador, debido seguramente a la buena sintonía para el trabajo en tándem no solo en las tareas de planificación, sino también en una parte importante de las sesiones de ejecución.

Además, los practicantes de la UAB colaboran en la planificación y ejecución de todas las sesiones –las de ciencias y las de inglés– y se convierten en nexo de unión entre los profesores de una y otra materia, en las sesiones donde la docencia en tándem no es posible. La monitorización continuada del proceso de implementación y la introducción de ajustes sobre la planificación inicial durante la experimentación también contribuyen a la transición fluida de actividades de un aula a otra.

Resumiendo las características singulares de este proyecto piloto son:

- Proyecto realista, diseñado a partir de la disponibilidad y la aceptación voluntaria del profesorado destinado en el centro.
- Inclusividad: se descarta la articulación de una “línea” AICLE en el centro. Se aspira a que el conjunto de todos los alumnos del centro tengan acceso al programa, cuando este se regularice.
- Estrecha colaboración entre el profesorado de contenidos y el de inglés, que se concreta, al menos, en: a) planificación conjunta de las UD entre profesorado de contenidos y profesorado de LE; b) redefinición del sílabo de inglés a partir de las necesidades comunicativas específicas que se derivan del contenido curricular objeto de estudio; y c) enseñanza en tándem en la mayoría de sesiones de contenidos y LE durante la etapa de experimentación.
- Innovación basada en el diseño de material didáctico *ad hoc* que, tras pilotarse, se pone a disposición de todo el profesorado del centro.

- Integración en el desarrollo del proyecto de practicantes, futuros profesores de LE y de materias de contenidos.
- Monitorización continuada del proceso de experimentación mediante variadas estrategias de investigación en acción, en las que también participa el profesorado en formación.
- Partenariado con el proyecto formador e investigador de la universidad.

Estamos por tanto ante un contexto de decisión meditada, participación voluntaria en el proyecto, colaboración comprometida de todo el profesorado participante y planificación reposada, que, como cabe esperar, se enfrenta a importantes retos que merecen atención.

3.2. Dos reuniones de trabajo: problemas y propuestas

A continuación presentaré algunos de los retos a los que se enfrenta el CFD Firmament a través de fragmentos conversacionales grabados en dos reuniones de profesorado AICLE denominadas A y B, en las que se abordan cuestiones referidas al programa AICLE y en las que participaron practicantes de la UAB del área de inglés, que habían contribuido al desarrollo del proyecto en alguna de sus fases. Debido a la intensidad de la discusión, la reunión B se desarrolló en dos sesiones B1 y B2, separadas por una semana de tiempo. Las reuniones son muy prolíficas en temas abordados y aquí presentaremos sucintamente aquellos más directamente relacionados con la toma de decisiones adoptadas en relación a la colaboración interdisciplinar, el programa AICLE, la cualificación profesional específica y los aspectos que los participantes problematizan en relación a los temas abordados.

Los fragmentos se han escogido precisamente por la problematización que el profesorado formula de determinados aspectos relacionados con los programas AICLE, y aunque no son representativos ni de la forma colectiva de pensar, ni de la práctica observada en el instituto, sí que representan un indicador claro de las preocupaciones y contradicciones que asaltan al profesorado que se enfrenta a un nuevo programa de educación plurilingüe.

Procederé a presentar los fragmentos en el orden que se sucedieron en las reuniones A y B1, entre los que intercalaré dos fragmentos de la sesión B2 que aportan información complementaria relevante que puede contribuir a una mejor interpretación de los fragmentos analizados.

3.2.1. Reunión A

En la reunión A participa el equipo impulsor del programa AICLE (Rosa, Joan y Emili), la practicante Marta y una formadora UAB, Maite. En este encuentro las cuestiones que se someten a discusión son conocidas por todos los participantes y, por tanto, generalmente no se explicitan. El objetivo de la re-



unión es el de compartir con la formadora visitante determinadas inquietudes con respecto a la evolución de la experiencia y su posible generalización, y someter a examen crítico la adecuación de algunas decisiones adoptadas hasta el momento.

– **La rigidez de los requisitos administrativos dificulta formas de organización flexible**

El primer problema estructural que se menciona en esta reunión tiene relación con los requisitos administrativos para ser docente AICLE en un programa reglado. En el fragmento 1 observamos como Joan, especialista en ciencias, se lamenta de que no se contemple la forma de trabajo en tándem que el equipo ha puesto en marcha y que les permite compensar las carencias parciales de los diferentes participantes en la experiencia.

Fragmento 1. Reunión A

Joan: A ver, pero Marta no haría clase de ciencias o no la dejarían, no está acreditada para hacer un XXX (...) si yo yo quiero hacer clase en inglés no me dejan porque no tengo quinto (...) de la Escuela [EOI] quiero decir que a mí no me dejan.

En la reunión B2 Dora, especialista en inglés, inquiriere sobre la existencia de vías alternativas a la licenciatura para acreditar sus capacidades para la enseñanza de determinadas áreas de contenidos (fragmento 2).

Fragmento 2. Reunión B2

Dora: ¿No hay ninguna ninguna opción intermedia para que un especialista en inglés pueda hacer ciencias, no?

Lourdes: No.

Rosa: No, no; que yo sepa, no. Que yo sepa, no.

Podríamos equiparar esta “*opción intermedia*” sugerida por Dora a las acreditaciones universitarias *minor* presentes en otros sistemas universitarios europeos. La respuesta unánime a esta pregunta es “no”: no se ha previsto ningún mecanismo para acreditar estas capacidades docentes, y por lo tanto, la regulación existente no permite que el profesorado integrado en el Departamento de Lenguas Extranjeras pueda asumir docencia de este tipo, sean cuales sean sus conocimientos sobre la materia.

Por otra parte, Marta y Joan forman un tándem AICLE completo y equilibrado; pero la normativa vigente no recoge este tipo de organización docente, con lo cual el programa, tal cual se está experimentando, no se podrá generalizar.



– **Transformación del sentimiento de pérdida en un *proyecto común***

A pesar del alto grado de compromiso de Joan con el programa, en diversas ocasiones manifestó su preocupación sobre la forma negativa en que a su juicio el AICLE puede afectar al desarrollo de la materia de la que es responsable hasta el punto de percibir que puede dar como resultado que solo se cubra “*medio programa*” de ciencias. Esta situación no es aceptable para Joan “*porque, a ver, se tiene que dar una formación científica, ¿no? eh, a ver, claro, esto es un problema*” (Joan, reunión A).

Este tipo de argumentaciones legítimas entre el profesorado de contenidos son comunes entre amplios sectores del profesorado y de la sociedad en general. En contraste con discusiones de tono derrotista observadas en otros centros, lo que destaca en el CFD Firmament es el posicionamiento proactivo del equipo en busca de estrategias de resolución de los problemas una vez que estos han sido identificados. Así, en un momento posterior de esta misma reunión (fragmento 3) escuchamos a Joan explicar que los alumnos de la experiencia AICLE en vigor en el momento de realizar la grabación cursan seis horas semanales de ciencias en inglés distribuidas entre las clases denominadas *de ciencias* y las clases denominadas *de inglés*. Las etiquetas que Joan asigna al planteamiento tal como lo está describiendo en este momento de la conversación son, por orden de enunciación: *reciprocidad, colaboración, proyecto, paquete* y *correspondencia*, para concluir con el concepto *proyecto común*, que, naturalmente, adquiere *otro sentido*.

Fragmento 3. Reunión A

Joan: (...) Los niños tienen que estar seis horas para hacer, es decir, una asignatura también hacemos ciencias en la clase de inglés y hacemos inglés en la clase de ciencias (...) ya es otra cosa más recíproca, es decir, vamos a colaborar, hacemos un proyecto, hacemos un paquete (...) y hay una, para decirlo, una correspondencia de, visto así ¿eh? porque así es como se lo miran el personal de secundaria, yo doy horas o yo, me pertenecen horas, me dan horas, ¿no? Así las dos materias dan horas para hacer uno: un proyecto común, ¿no? Y claro tiene otro sentido, ¿no?

En su intervención, Joan se alinea con un planteamiento pedagógico que parece garantizar una formación científica de calidad. Pero no solo eso. También se esfuerza en encontrar un *sentido* a la propuesta que compatibilice la forma de enunciar y categorizar de sus colegas del departamento de ciencias (*programa / doy horas / me pertenecen horas / me dan horas*), con el discurso que se viene elaborando dentro del programa experimental (*formación científica / colaboración / proyecto común*). Es probable que este discurso puente le sea de utilidad para presentar la experiencia ante sus colegas de forma que les resulte aceptable (“*porque así es como se lo miran el personal de secundaria*”) a aquellos compañeros menos proclives a la innovación pedagógica.



– **La tutorización de practicantes como oportunidad de autoformación**

En el fragmento 4 Emili tematiza como el hecho de tutorizar una practicante le sitúa en un contexto que le obliga a adoptar una posición en el aula más acorde con los principios que reconoce como de calidad docente. La consecuencia es un aula *más participativa*.

Fragmento 4. Reunión A

Emili: (...) lo que hace Marta es que nos saca del ritmo ordinario nuestro y nos hace ser un poco más, mejores docentes y cambiamos la metodología (...) me siento que me tengo que quitar el polvo ¿no? (...) A veces digo “no, es que tengo que hacerlo mejor, yo”, ¿no? (...) es la misma actividad pero yo se que la puedo hacer de muchas maneras o si no la hago tan dirigida, la hago xxx, la hago más participativa, cambio (...), ¿no?

– **Éxito razonable**

Concluimos la presentación de temas en la reunión A con la valoración global que Rosa (fragmento 5) hace de la experiencia piloto, donde, sin triunfalismos, acepta que el resultado puede no ser óptimo pero que, globalmente, es positivo.

Fragmento 5. Reunión A

Rosa: Podemos salir adelante, más o menos mal, salimos adelante ¿no?

Avanzamos ahora un año en el tiempo y nos situamos en mayo de 2009, fecha en la que tuvo lugar la reunión B.

3.2.2. Reunión B

En la reunión B, el grupo está compuesto por miembros del proyecto y otros profesores externos a él. El objetivo de esta reunión es presentar el “*proyecto común*” (Joan, fragmento 3) para 1º de ESO (12 años) al profesorado de los departamentos afectados: ciencias y lenguas extranjeras. Se utiliza para este fin el espacio horario destinado a la reunión semanal del departamento de ciencias. Los encargados de hacer la presentación formal son los practicantes Lourdes y Roger. Recordamos que esta reunión se realizó en dos sesiones B1 y B2 separadas por una semana de tiempo.

– **Dar contenido a la lengua y estudiar ciencias de otra manera**

Rosa, coordinadora del programa, en un largo turno (fragmento 6) justifica el motivo de esta reunión conjunta entre los departamentos de CCNN y LE, la cual resulta un tanto atípica dentro de la estructura de los institutos públicos, que carecen de estructuras organizativas orgánicas que favorezcan la planificación curricular interdisciplinar.



Fragmento 6. Reunión B1

Rosa: (...) hace tres años en un momento dado en este centro surgió la oportunidad de entre dos profesores, uno de inglés y uno de ciencias, que se dieron cuenta que estaban haciendo el mismo tema, y que dijimos pues mira, ¿por qué no lo trabajamos juntos?, de este modo de trabajar las ciencias en inglés pues se le llama CLIL, como se podría llamarse de otra forma, que es dar un contenido a la lengua que por sí misma quizás no tiene. Además, animar a los alumnos a estudiar ciencias de otro modo. O sea el objetivo nuestro y el objetivo que tienen estas actividades es este (...)

Al menos tres argumentos en el relato de Rosa merecen especial atención. Por un lado, sitúan el germen del programa en la sintonía que en un momento determinado se produjo entre un reducido número de profesores, que dio como resultado en el inicio de un proyecto de colaboración interdisciplinar que ha crecido de abajo a arriba. También observamos que Rosa aporta dos argumentos que se han generado durante el desarrollo del proyecto; es decir, que no estaban presentes en aquellos inicios:

1. A veces las clases de lengua carecen de *contenido* y las ciencias aportan este contenido.
2. El enfoque AICLE puede contribuir a “*animar a los alumnos a estudiar ciencias de otra forma*”.

En resumen, según la presentación que hace Rosa el programa podría suponer una oportunidad de mejora cualitativa de las clases de inglés, y no solo incrementar el número de horas de contacto con la lengua meta. También podría suponer una mejora cualitativa en el aprendizaje de las ciencias. Obsérvese aquí el contraste de esta perspectiva con los sentimientos de “pérdida” expresados por algunos profesores de ciencias (fragmentos 7 y 11, más adelante).

– Aprendizaje en segundas lenguas y empobrecimiento curricular

En el fragmento 7 Joaquim, profesor de ciencias, da por hecho que el programa AICLE tendrá consecuencias negativas sobre la formación en ciencias del alumnado en la educación postobligatoria, y expresa su preocupación sobre cómo esto puede afectar los resultados de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU), o *selectividad*, en el lenguaje de la calle¹⁶.

16 Cabe recordar que los exámenes correspondientes a las asignaturas de ciencias solo son preceptivos para aquellos alumnos que, tras superar la secundaria postobligatoria, están interesados en cursar un grado universitario del ámbito científico o técnico. El alto porcentaje de estudiantes que no se presentará a examen en ninguna de las asignaturas de ciencias en las PAU es, aparentemente al menos, ignorado por todos los participantes en esta reunión. El importante papel que el libro de texto juega en la concreción del currículo también aparece reflejada en las discusiones. Por razones de espacio, hemos omitido aquí este tema.



Fragmento 7. Reunión B1

Joaquim: Después hay una selectividad ¿eh? (...) si la programación se retrasa esto repercute al final.

En una larga respuesta a esta preocupación, la practicante Lourdes aporta información explícita sobre la forma cómo se ha estructurado y temporalizado el contenido según el patrón 3 h + 3 h para evitar que los aprendizajes de ciencias queden negativamente afectados (fragmento 8).

Fragmento 8. Reunión B1

Lourdes: Nosotros hacemos tres y tres [horas] que son seis, o sea, cuando las haces en inglés coges las tres de inglés y las tres de ciencias porque así es cooperativo (...) y reducir temario no lo reducimos

Una segunda parte de su intervención reconoce que durante la etapa de planificación consideraron suprimir algunos contenidos del sílabo de ciencias; sin embargo, en la práctica constataron que esto no fue finalmente necesario (fragmento 9).

Fragmento 9. Reunión B1

Lourdes> [Pensábamos] “tendremos que quitar temario” (...) pero es que después hemos visto que si no añadíamos más, eeh, chicha, digamos que nos quedábamos cortos.

En la tercera parte de su alegato Lourdes rechaza la tesis de que la dificultad de completar el sílabo de contenidos de la materia se deba específicamente al programa AICLE, sino que alega que es una práctica que viene de lejos.

Fragmento 10. Reunión B1

Lourdes> una cosa es que se haga o no se haga en inglés. (...) lo de recortar la programación pasa desde que yo iba al instituto y aún antes (...) y lo de ir más despacio o no de ir más despacio por el miedo a la selectividad es una cosa que no se es nueva.

A pesar de esta intervención en la segunda sesión de esta reunión, la semana siguiente vuelve a asociarse la educación en segundas lenguas a unos posibles supuestos resultados insatisfactorios en la selectividad:

Fragmento 11. Reunión B2

Daniel: Cuando comenzó la normalización lingüística del catalán (...) el nivel académico bajó mucho, muchísimo, y quizá aquí podría pasar exactamente lo mismo (...) después vendrá una selectividad (...) esto se tendría que tener en cuenta.



Las contribuciones de Joaquim y Daniel revelan reticencias ante el programa AICLE ya detectadas por Joan el curso anterior. La continuada referencia a la selectividad muestra que el currículo que el profesorado despliega está enormemente influenciado por los contenidos de esta prueba, lo cual revela una concepción de la educación secundaria obligatoria como etapa propedéutica de preparación al bachillerato y a la universidad, y no como una etapa de adquisición de competencias básicas para la vida. Recordemos ahora que el punto de partida del proyecto AICLE objeto de discusión es el compromiso de todo el centro con el desarrollo de dos competencias básicas del currículo. Observamos, pues, que incluso en un instituto puntero que trabaja duro en la consolidación de un currículo por competencias, estas pueden quedar fácilmente desdibujadas.

Por otra parte, si bien es razonable y necesario preguntarse cuáles serán las consecuencias que para el aprendizaje de las ciencias o para el de cualquier otra área de contenidos puede tener la utilización de una segunda lengua como lengua vehicular, el tipo de razonamientos expuestos por Daniel resiste mal la comprobación con los datos disponibles. Conviene en este punto aclarar qué programa de enseñanza en catalán/L2 iniciado en los años ochenta ha sido refrendado en diversas ocasiones por evaluaciones independientes tanto nacionales como internacionales. Véanse, por ejemplo los resultados del informe PISA de 2006 y 2009¹⁷. Las argumentaciones de Joaquim y de Daniel revelan en realidad una carga de juicios previos contrarios a la educación plurilingüe difícil de contrarrestar ni siquiera con datos contundentes.

– **Innovación y dudas; fracasos y éxitos**

Según la reunión B progresa, las frecuentes intervenciones procedentes de un grupo reducido de profesores dificultan el abordaje de los elementos centrales en los que se había previsto centrar la discusión. En el fragmento 12 observamos como la practicante toma conciencia de que el problema que subyace en la mayoría de objeciones que se están formulando tiene más que ver con cuestiones externas al programa que ella y su compañero Roger han recibido el encargo de presentar. Su intervención apunta la utilidad de la reunión como válvula de escape y puesta en común de las inquietudes que suscita un proyecto tan innovador.

17 En el informe PISA de 2006, cuya área prioritaria de evaluación fue la ciencia, los estudiantes catalanes obtuvieron una puntuación media ligeramente superior a la media española. En el informe de 2009, también con las ciencias como ámbito prioritario de evaluación, vuelve a repetirse el mismo patrón. En ambos informes algunas comunidades autónomas españolas con sistemas educativos monolingües se situaron ligeramente por encima de la puntuación obtenida por Cataluña y otras, ligeramente por debajo. Por lo tanto, no parece que los resultados obtenidos puedan atribuirse a la educación en catalán/L2.



Fragmento 12. Reunión B1

Lourdes: Exteriorizamos miedos, exteriorizamos dudas, exteriorizamos incluso angustias, ¿no? (...) en la universidad cuando nos lo plantean es lo mismo.

Se puede observar, además, como en esta intervención Lourdes es capaz de establecer un paralelismo entre los sentimientos que percibe entre parte del profesorado asistente a la reunión y el proceso que ella misma y su compañero Roger han atravesado como estudiantes del máster ante el reto que les supuso incorporarse a un programa experimental de este tipo. Es decir, según la apreciación de Lourdes, las inseguridades que provoca la apertura de nuevos caminos no son patrimonio único del profesorado en formación, sino que afectan también a docentes curtidos en la profesión.

La intervención de Lourdes suscita la reacción de Roger (fragmento 13), donde formula una apreciación global de la experiencia:

Fragmento 13. Reunión B1

Roger: Este proyecto con esta unidad didáctica haciendo ciencias en inglés, la experiencia por ahora en estas dos semanas ha sido formidable, ¿que ha tenido muchos fracasos? Sí. Pero ha tenido después unos triunfos espectaculares.

Hemos asistido, por tanto, al trabajo de un conjunto de profesores que sacan adelante un proyecto innovador, con *fracasos* y *triunfos*, que someten a discusión por parte de otros colegas, mientras que estos expresan sus *dudas*, *miedos* y *angustias*.

La primera sesión de la reunión B concluye inmediatamente después de estas dos intervenciones de Lourdes y Roger con una convocatoria de una sesión de continuación para la siguiente semana.

De la reunión B2 están extraídos los fragmentos 2 y 11, ya comentados anteriormente y el fragmento 14, que se presenta a continuación.

– **¿AICLE inclusivo o AICLE selectivo?**

Joan ha presentado varias opciones que, con los recursos disponibles, permitirían generalizar y regularizar el programa a corto o medio plazo. Los dos únicos requisitos que presenta como ineludibles son la *ilusión* por parte del profesorado, y las *garantías* de calidad para los alumnos. Daniel recoge el guante (fragmento 14).



Fragmento 14. Reunión B2

Daniel: Sería una ampliación en todo caso, alumnos que realmente tengan nivel.

Jesús: Bueno, ya lo sabemos (...)

Daniel: Alumnos que realmente tengan (...)

Joan: NO, NO. O alumnos que no sepan y tú haces un nivel el que sea, ESTO DA IGUAL, no? Esto da igual. Siempre al nivel de los alumnos. Esto lo puedes hacer, posibilidades hay muchas (...)

Daniel parece dispuesto a aceptar la propuesta de *ampliación*, pero inmediatamente la restringe a estudiantes que *tengan* [buen] *nivel* de inglés. Jesús, profesor de inglés, ratifica la restricción. La reacción de Joan es aquí contundente al interrumpir a Jesús con dos rotundos *NO*, *NO*, seguidos de una precisión: la propuesta que está formulando va dirigida a todo el alumnado, los que saben inglés o los que no (*o alumnos que no sepan*). Es el profesor el que debe adaptarse al nivel de los alumnos (*y tú haces el nivel que sea*) y no viceversa. El nivel de los alumnos no afecta la propuesta (*ESTO DA IGUAL*) porque existen formas muy diversas (*muchas posibilidades*) de organizar las actividades de clase que permiten esta adaptación. Con esta intervención, Joan no solo manifiesta su compromiso con el carácter inclusivo asignado al programa AICLE desde sus inicios, frente a las opciones selectivas de Daniel y Jesús, sino que se sitúa en sintonía con la ley española que prohíbe explícitamente la selección de participantes en programas AICLE por razones lingüísticas.

3.3. Recapitulación

Las conversaciones que acabamos de examinar ejemplifican el tipo de partenariado colaborativo descrito en la sección 2, donde los diversos agentes planifican y evalúan conjuntamente las acciones educativas. Conviene ahora revisar el potencial formador que la organización de la docencia AICLE en el CFD Firmament ofrece a los estudiantes de máster de la UAB.

Hemos constatado que este centro podría calificarse de ejemplar por el conjunto de programas de innovación que desarrolla, los modelos de colaboración interdepartamental que los hacen posibles, la dedicación del profesorado y la acogida que el centro formula a los profesores en prácticas, a los que incorporan a sus proyectos, logrando como hemos visto en los fragmentos anteriores que los practicantes se sientan miembros de pleno derecho a contribuir al desarrollo de los mismos.

Así, se observa que todos los practicantes se mantienen como conversadores activos en las diferentes reuniones de coordinación en las que participan. También se observa la eficacia de la estrategia de situar a los practicantes Lourdes y Roger en el papel de presentadores de su experiencia a otros miembros del claustro. La responsabilidad otorgada redundaba en un nivel de participación activa en la con-



versación muy superior al de otras discusiones observadas en las que participó profesorado en formación. Es posible también que el proceso de reconocimiento en otros participantes de las dudas y vacilaciones que les asaltaron a ellos a lo largo del proceso esté también relacionado con este papel de participantes/agentes que el centro les ha ofrecido y que ellos han aceptado. Por último cabe señalar la percepción de éxito global en la experiencia que los practicantes comunican, a pesar de las dificultades halladas en el camino¹⁸.

En este contexto favorable hemos sido testigos, a través de los fragmentos anteriores, de la identificación de problemas que inquietan al profesorado y que van desde la legítima preocupación por la forma cómo la opción AICLE puede afectar a la educación científica del alumnado hasta la discusión sobre el grado de inclusividad del programa, pasando por la cuestión de las acreditaciones.

Y sin embargo, y a pesar de las contradicciones observadas (¿o quizá gracias a ellas?) el centro continúa avanzando en la consolidación y la extensión del proyecto, al que cada curso escolar se añade profesorado, inicialmente indiferente o renuente. El éxito del programa no solo viene confirmado por la satisfacción del alumnado y las familias. Otros indicadores avalan su dinamismo y los resultados que ha sido capaz de cosechar: en los últimos tres años el instituto ha ingresado en una red europea de centros AICLE y ha establecido contactos internacionales a partir de ella; ha aceptado practicantes procedentes de programas Comenius y de otras universidades catalanas, que también son invitados a contribuir al proyecto; recientemente ha iniciado la introducción del francés en la apuesta AICLE, de forma tentativa; distintos profesores y también practicantes han presentado partes de la experiencia en comunicaciones a congresos, jornadas de profesores y publicaciones de divulgación y especializadas. Por último, un número reducido pero significativo de profesores se ha matriculado en cursos de inglés oficiales con la intención de obtener el certificado que les acredita administrativamente para impartir materias AICLE.

4. El potencial formador de los retos afrontados

El AICLE supone para el profesorado y los centros un enorme reto, no solo porque se precisa profesorado con competencias de *usuario independiente avanzado* en la lengua extranjera vehicular, o porque cuestiona los planteamientos pedagógicos sobre la enseñanza de las materias y de la lengua extranjera, sino porque además pone al descubierto la rigidez de los planteamientos organizativos de los centros públicos españoles, la estanqueidad causada por la organización departamental, tal

18 Con ligeras variaciones, esta evolución, que parte de la percepción del programa AICLE como un desafío desmedido, y que concluye al final del Prácticum II con una gran satisfacción sobre los resultados obtenidos, es similar a todos los practicantes que hemos seguido de cerca. Contrasta, sin embargo, la euforia mostrada por Daniel al hablar de “triunfo espectacular” con la moderación de Rosa en el fragmento 5 al valorar de forma global los resultados obtenidos: “salimos adelante, ¿no?”.



como está establecida en la actualidad y la dependencia de los manuales escolares como base de la planificación docente.

El CFD Firmament confirma las dificultades que un cambio efectivo de modelo pedagógico presenta en la práctica. En este caso, el centro afronta la evolución desde un currículum organizado por disciplinas a un currículum competencial, como el vigente en Cataluña; pero los cambios reales son más lentos y costosos que los legales. Los mejores avances en los centros educativos están repletos de pasos hacia delante y hacia atrás, de reuniones difíciles de gestionar y de vacilaciones y temores. En general los programas de formación continuada donde se explica a los docentes la *forma correcta* de ejercer la docencia, según las directivas de las sucesivas reformas, han tendido a ignorar estas dificultades.

Por su parte, la formación inicial que se recibe en la universidad cuando contradice las prácticas y los valores de la o las comunidades de acogida (profesorado de secundaria, y más específicamente profesorado especialista en una materia) queda pronto deslegitimada debido a la necesidad de integrarse de los futuros docentes en la que está en proceso de convertirse en su comunidad de práctica profesional. Además, la glosa que la universidad hace de ciertas estrategias o experiencias educativas *modélicas* suele focalizarse en los rasgos exitosos de dichas propuestas, a menudo, a costa de ignorar las dificultades encontradas en el camino. Esta simplificación de la realidad ilusiona inicialmente a los profesores noveles, que después no serán capaces de reconocer en el día a día de sus centros los modelos que han sido propuestos como deseables en las clases denominadas teóricas. La decepción que acarrea esta constatación suele derivar en la categorización de las alternativas pedagógicas presentadas por la institución universitaria como propuestas inviables o no generalizables en el mundo *real*.

Por todos estos motivos hemos propuesto una opción formativa alternativa que opta por la inmersión del profesorado en formación en CFD, centros que consideramos ejemplares, en el sentido de que identifican retos y avanzan en su resolución, a menudo por caminos sinuosos. Centros que además acogen a los practicantes y los integran en el desarrollo y valoración de sus proyectos, en toda su complejidad, tal como se ha podido observar en el caso presentado.

Los centros con programas de innovación AICLE presentan un valor añadido para cualquier educador que sitúe el lenguaje y la interacción en el centro mismo de cualquier proceso de aprendizaje (Mercer, 2000) al situar la competencia comunicativa en el corazón del desarrollo curricular del centro. Esta re-problematización de la lengua –las lenguas– como herramientas de comunicación y aprendizaje solo puede tener un efecto beneficioso sobre todas las áreas (Noguerol, 2005).

Además de la inserción en un proyecto de escuela innovador, también se han observado otros efectos que se derivan de forma directa o indirecta del enfoque colaborativo entre CFD y universidad, como por ejemplo las experiencias de trabajo

en tándem en el aula por parte de mentores y practicantes; el potencial formativo que tienen, no solo para los practicantes, sino también para los mentores las tutorías o sesiones de feedback en tándem; el efecto que la practicante causa como ayuda material y como estímulo personal al profesorado experto; la consolidación y la proyección hacia el exterior de los proyectos AICLE de centro y el efecto empoderador del modelo.

El éxito final en todos los casos estudiados nos confirma la viabilidad del programa y la utilidad de las ayudas ofrecidas a los practicantes por los mentores y el profesorado universitario.

En el otro lado, la ansiedad mostrada por los practicantes en el inicio del proceso delata hasta qué punto la hiper-especialización en una sola disciplina en los estudios de grado de cuatro años dificulta la comprensión e implementación de un currículo organizado no por contenidos, sino por competencias. También nos reafirma en que se debe ahondar en la búsqueda de estrategias de formación y de facilitación que favorezcan las miradas transdisciplinarias y la adopción como responsabilidades propias del área de contenidos la promoción de la competencia comunicativa entendida como algo que va más allá del dominio del léxico específico y la corrección ortográfica y gramatical.

5. A modo de conclusión

Atribuimos los principales efectos positivos de la experiencia al planteamiento de la actividad formadora como una tarea en partenariatio donde formación e investigación se abordan conjunta y colaborativamente entre la universidad y los centros de secundaria. El pacto no escrito entre las CFD y la universidad implica una aproximación investigadora que huye del enjuiciamiento al que otras miradas someten a los enseñantes, y que suelen dar como resultado la *reprobación* de la labor docente para mayor gloria del investigador.

Por el contrario, el partenariatio Bellaterra-CFD adopta los fundamentos y la metodología de la investigación en acción con la finalidad de comprender y mejorar los diferentes procesos formativos que tienen lugar en el centro de prácticas, incorpora las voces de todos los participantes y adopta el enfoque formulado por Tobin a partir de los criterios de autenticidad de Guba y Lincoln (1989) para evaluar la calidad de la investigación:

My use of Guba and Lincoln's authenticity criteria to design, enact, and judge the worth of research focused our attention on a necessity to improve the quality of social life in the institutions participating in the research (Tobin, 2009:160)

Por tanto, aunque la investigación que se realiza desde el máster universitario se interesa principalmente por los beneficios obtenidos por los estudiantes de di-

cho máster, la onda expansiva de aquellos también se extiende a los mentores, los centros mismos, los alumnos de secundaria y el propio profesorado del máster. Asimismo, es precisamente la ruta innovadora emprendida por los CFP la que posee un potencial formativo que no puede ser substituido por ninguna otra estrategia formadora. En resumen, la investigación solo será considerada de calidad si todos los participantes ganan con ella.

Se podría argumentar, con razón, que este tipo de modelos no es en absoluto privativo de la formación del profesorado AICLE. De hecho, es precisamente la flexibilidad y la adecuación del modelo para formar cualquier tipo de profesorado la que permite su aplicación a la formación de competencias AICLE en un contexto reglado, donde dichas competencias no figuran entre las directrices oficiales comunes para todo el profesorado. Sin embargo, sí que cabe hablar de una especificidad del modelo, dado que el AICLE crea contextos de trabajo curricular donde la colaboración en equipos interdisciplinarios resulta a la vez pertinente e ineludible. Es esta colaboración interdisciplinaria entre especialistas en la enseñanza de lenguas y de contenidos la que dota de características específicas al modelo. Por esta razón las ventajas y los problemas detectados se derivan conjuntamente tanto de la naturaleza integradora de acción y reflexión, como del salto interdisciplinario que la colaboración interáreas obliga a hacer a los participantes.

Por último, pero en absoluto menos importante, la posibilidad que se ofrece a las investigadoras universitarias de acceso a las aulas de secundaria como observadoras participantes en las distintas fases del proceso facilita la recogida y posterior interpretación de datos etnográficos valiosos, como notas de campo, vídeo y audio grabaciones. El debate continuado entre mentores e investigadoras universitarias, y entre mentores entre sí, supone, asimismo, una fuente de datos de enorme valor. El análisis de los datos de aula y de los debates entre docentes permite mejorar la comprensión de las actividades de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en las aulas durante la ejecución de propuestas innovadoras, que pueden ser entonces adoptadas, reajustadas o desechadas (Escobar Urmeneta, 2009b, 2010; Escobar, Evnitskaya y Horrillo, 2009).

Es precisamente el análisis de estos datos, la conversación continuada con nuestros colaboradores y la crítica del trabajo que aquí se presenta por parte de todos los agentes implicados lo que nos ha permitido obtener las conclusiones que se formulan en este trabajo, nos mantiene firmemente ancladas al terreno, y nos alerta sobre las dificultades no inicialmente previstas en cualquier proceso innovador.

Bibliografía

- ANTON, M. y OLLER, M. eds. (2007). *El pràcticum: present i futur a reflexió*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la UAB.
- BONNET, G., ed. (2004). *The assessment of pupils' skills in English in eight European countries 2002*. European network of policy makers for the evaluation of the education system.
- CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS (CIS) (2010). *Barómetro de febrero 2010. Avance de resultados del estudio nº 2830*. [Documento de Internet disponible en: http://datos.cis.es/pdf/Es2830mar_A.pdf Último acceso 16/03/2011]
- CONSELL SUPERIOR D' AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (2008). *Resultats de llengua anglesa de l'alumnat de 4t d'ESO de Catalunya. Avaluació de l'ESO 2006. Informes d'avaluació 12*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. [Documento de Internet disponible en: <http://www20.gencat.cat/> Último acceso 16/03/2011]
- DALTON-PUFFER, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning*. Amsterdam. John Benjamins. .
- EDWARDS, G., TSUI, A.B.M. y STIMPSON, P. (2009). *School-University Partnership and Theories of Learning*. En G. EDWARDS, A.B.M. TSUI y F. LOPEZ-REAL, eds., *Learning in School-University Partnership. Sociocultural Perspectives*. New York: Routledge.
- ESCOBAR URMENETA, C. (2009a). *Cuando la lengua de la escuela es diferente de la lengua familiar*. *Cuadernos de Pedagogía*, 395: 47-50.
- ESCOBAR URMENETA, C. (2009b). *Learning to Learn to Become an English Teacher: Teaching, Reflecting and Understanding. Which is Which?* Paper presentado en la 16th International Conference on Learning. Barcelona. Julio 2009.
- ESCOBAR URMENETA, C. (2010). *Pre-service CLIL Teacher-Education in Catalonia: Expert and novice practitioners teaching and reflecting together*. En D. LASAGABASTER y Y. RUIZ DE ZAROBÉ, *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing. 189-218.
- ESCOBAR URMENETA, C. y NUSSBAUM, L. (2010). *Politiques, pratiques et perspectives de l'éducation linguistique en Espagne*. En M. NIEMEYER VERLAG, ed., *Fremdsprachen an den Schulen der Europäischen Union / Foreign languages in the schools of the European Union / Langues étrangères dans les écoles de l'Union européenne*. Sociolinguistica book series 24: 120-133.
- ESCOBAR URMENETA, C. y UNAMUNO, V. (2008). *Languages and language learning in Catalan Schools: From the bilingual to the multilingual challenge*. En C. HÉLOT y A.M. DE MEJÍA, eds., *Forging Multilingual Spaces. Integrated Perspectives on Majority and Minority Bilingual Education*. *Multilingual Matters*: 228-255.

- ESCOBAR URMENETA, C., EVNITSKAYA, N. y HORRILLO, Z. (2009). A Case of Expert-Novice Conversational Reflection During an Initial Education Practicum on the CLIL Approach. Paper presentado en la TRI-CLIL International Round Table. Bellaterra. Mayo 2009.
- EUROPEAN COMMISSION (2006). Eurobarometre: Europeans and their languages. [Documento de Internet disponible en: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf Último acceso 16/03/2011]
- EURYDICE (2006). Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. Brussels: Eurydice. [Documento de Internet disponible en: <http://www.eurydice.org> Último acceso 16/03/2011]
- GAJO, L. (2007). Linguistic Knowledge and Subject Knowledge: How Does Bilingualism Contribute to Subject Development? *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10(5): 563-581.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2005). Acord estratègic per a la internacionalització, la qualitat de l'ocupació i la competitivitat de l'economia catalana 2005-2007. Revisió i nou impuls de l'Acord Estratègic 2008-2011. [Documento de Internet disponible en: <http://www.acordestrategic.cat/acord/index.html> Último acceso 16/03/2011]
- GONZÁLEZ, P., LLOBET, L., MASATS, D. NUSSBAUM, L. y UNAMUNO, V. (2008). Tres en uno: inclusión de alumnado diverso, integración de contenidos y formación de profesorado. En J.L. BARRIO, ed., *El proceso de enseñar lenguas*. Madrid. La Muralla. 107-133.
- GREERE, A. y RÄSÄNEN, A. (2008). Report on the LANQUA Subproject on Content and Language Integrated Learning. Redefining CLIL – Towards Multilingual Competence. Septiembre 2008. [Documento de Internet disponible en: http://www.lanqua.eu/files/Year1Report_CLIL_ForUpload_WithoutAppendices_0.pdf Último acceso 16/03/2011]
- GUBA, E. G. y LINCOLN, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- MARSH, D. y LANGÉ, G. eds. (1997). *Implementing Content and Language Integrated Learning*. Jyväskylä: University of Jyväskylä and TIE-CLIL.
- MEC (2006b). LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE): Páginas 17158-17207. [Documento de Internet disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2006/07899 Último acceso 16/03/2011]
- MERCER, N. (2000). *Words and Minds: how we use language to think together*. London: Routledge.
- MILIAN, M. y RIBAS, T. (2009). Les pràctiques als centres educatius en la formació del futur professorat de llengua. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 49: 63-81.

- NAVÉS, M.T. y MUÑOZ, C. (1999). Experiencias de AICLE en España. En D. MARSH y G. LANGÉ, eds., *Implementing Content and Language Integrated Learning. A Research-driven TIE-CLIL Foundation Course Reader*. Continuing Education Center. University of Jyväskylä. 131-144.
- NOGUEROL, A., coord. (2005). *Ensenyar i aprendre llengua i comunicació en una societat multilingüe i multicultural*. Debat Curricular. Barcelona: Generalitat de Catalunya. 9-47. [Documento de Internet disponible en: <http://www.gen-cat.net/educacio/debatcurricular/index.htm>. Último acceso 30/11/2010]
- NUSSBAUM, L. (2008). Construire le plurilinguisme à l'école: de la recherche à l'intervention et de l'intervention à la recherche. En M. CANDELIER et al., eds., *Conscience du plurilinguisme*. Rennes: Rennes Presses Universitaires. 125-144.
- PÉREZ-VIDAL, C. y JUAN-GARAU, M. (próxima aparición). Trilingual Primary Education in Catalonia. En M. J. RIEMERSMA y S. DE VRIES, eds., *Some developments with regard to the provisions of trilingual primary education in minority language communities of the European Union*. Ljouwert / Leeuwarden: Fryske Akademy.
- OECD (2007). PISA (2006). *Science Competencies for Tomorrow's World*. [Documento de Internet disponible en: http://www.oecd.org/document/2/0,3343,en_32252351_32236191_39718850_1_1_1_1,00.html Último acceso 16/03/2011]
- OECD (2010). PISA (2009). *Results. What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. [Documento de Internet disponible en: www.oecd.org/edu/pisa/2009 Último acceso 16/03/2011]
- SANMARTÍ, N. (2007). El pràcticum dels futurs mestres: una oportunitat per interrelacionar la formació inicial, la formació permanent i la recerca. En M. ANTON y M. OLLER, eds., *El pràcticum: present i futur a reflexió*. Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB. 115-121.
- SNOW, M.A., MET, M. y GENESEE, F. (1989). A Conceptual Framework for the Integration of Language and Content in Second/Foreign Language Programs. *TESOL Quarterly* 23(2): 201-217.
- TOBIN, K. (2009). Repetition, difference and rising up with research in education. En K. ERCIKAN y W.M. ROTH, eds., *Generalizing from educational research: Beyond Qualitative and Quantitative Polarization*. New York: Routledge. 149-172.
- TSUI, A.B.M., G. EDWARDS y F. LOPEZ-REAL (2009). *Learning in School-University Partnership. Sociocultural Perspectives*. New York: Routledge.

**Convenciones de transcripción:**

En todas las reuniones aquí relatadas se utilizó el catalán como lengua de comunicación. Las aportaciones de los participantes han sido traducidas al castellano para facilitar la tarea del lector.

Cursiva: transcripción literal de los enunciados producidos por los participantes.

XXX: fragmento inaudible o incomprensible.

(...) segmento de habla omitido en este fragmento.

[información] Información contextual suplida por el transcriptor o analista.

MAYÚSCULA: enunciado de intensidad superior al habla circundante.

Subrayado: enunciado con énfasis.

Lourdes> continuidad del mismo hablante en el uso de la palabra.

Se han utilizado signos de puntuación de la ortografía convencional.





