

DAVID MARSH

¿QUÉ ES CLIL?

“Está claro que la forma natural en que los niños aprenden su primer idioma puede utilizarse para aprender otros idiomas... los niños están preparados para aprender idiomas igual que los pájaros están programados para cantar o migrar, o las arañas para tejer sus redes. La selección natural ha conformado el cerebro humano para que los niños aprendan las estructuras gramaticales que los rodean.”

(adaptado de *Teaching with Foreign Languages*).

INTRODUCCIÓN

El “aprendizaje integrado del contenido y el idioma” ha sido recientemente adoptado por distintos investigadores y agencias de Europa como término genérico (véase, por ejemplo Nikula 1997). El término, que se abrevia como CLIL, incluye muchas formas diferentes de contexto de aprendizaje en el que el idioma desempeña un papel especial junto con el aprendizaje de cualquier tema o contenido específico.

El CLIL se refiere a cualquier contexto de aprendizaje en el que el contenido y el idioma están integrados para dar respuesta a objetivos educativos específicos. Por tanto, podría utilizarse para referirse a una clase en la que un profesor de lengua extranjera enseña a sus alumnos en un contenido no vinculado al idioma en un idioma extranjero. Igualmente, también puede aplicarse a una situación en la que el profesor de una asignatura cualquiera utiliza un idioma extranjero, en mayor o menor medida, como medio de instrucción en una lección concreta.

Esto no denota un “nuevo” enfoque en el panorama educativo europeo (véase, por ejemplo, Baetens Beardsmore 1993). El CLIL se ha utilizado activamente en distintos lugares, especialmente en las regiones fronterizas europeas, y en puntos geográficos concretos como Luxemburgo, desde hace mucho tiempo. Sencillamente sirve de “paraguas” dentro del cual pueden colocarse distintos enfoques metodológicos, que, a su vez, conllevan otros términos muy consolidados. Los intereses pueden diferenciarse si se consideran dos objetivos educativos distintos metodológicamente interrelacionados pero diferentes en términos de los resultados que se buscan.

El primero tiene que ver con la “educación bilingüe”, que puede considerarse como integradora de las necesidades lingüísticas y socioculturales de los intereses de los idiomas minoritarios dentro de una determinada comunidad, como las minorías de inmigrantes, las minorías que no están compuestas por inmigrantes y los alumnos extranjeros. Sin embargo, este término también se utiliza con frecuencia como sinónimo del CLIL.

El segundo tiene que ver con la “educación plurilingüe”, relacionado con la enseñanza de contenidos a través de idiomas adicionales en cualquier grupo de alumnos, tanto si se trata de hablantes del idioma mayoritario como de una combinación con una amplia diversidad lingüística.

Los motivos para utilizar el CLIL para lograr los objetivos de la “educación bilingüe” incluyen el apoyo a los idiomas patrimoniales, la revitalización de los idiomas de las minorías no inmigrantes y el reestablecimiento de las lenguas étnicas/nacionales y los dialectos, entre otras cosas. Con el uso del CLIL para lograr los objetivos de la “educación plurilingüe” nos referimos específicamente a la mejora de la adquisición de idiomas extranjeros modernos.

Por tanto, lógicamente, se podría argumentar que la educación plurilingüe podría lograrse aumentando el número de horas dedicadas a la enseñanza de idiomas por parte de los profesores de lenguas, como en el caso de algunos entornos educativos. De acuerdo con lo que se considera la “buena práctica de enseñanza de idiomas”, dichos programas deberían incluir la enseñanza de las propiedades formales de un idioma objetivo junto con la oferta de oportunidades de explorar aspectos comunicativos y pragmáticos del idioma a los alumnos.

Sin embargo, está más que claro que ese tiempo no va a estar directamente disponible en los programas que siguen las escuelas e institutos. Por tanto, para cumplir los objetivos de ofrecer una “educación plurilingüe” a los alumnos, quienes aplican el CLIL tienen más probabilidades de ser profesores de asignaturas no vinculadas al idioma que profesores de lenguas, a menudo debido a la disponibilidad de recursos humanos junto con limitaciones curriculares de tiempo.

Cuando se trata de áreas tan dispares como las que engloba el CLIL, es fácil encontrar excepciones. Por ejemplo, en algunos países aquellos profesores que enseñan sus contenidos utilizando un idioma extranjero tienen una doble titulación y por tanto entran dentro de la categoría de profesores de idiomas y de otras asignaturas. Pero a la luz de las iniciativas a escala europea para que la educación impartida en los jardines de infancia, la escuela primaria y secundaria sea plurilingüe en cuanto a su carácter y sus resultados, la norma para un futuro próximo probablemente vaya a ser que los profesores enseñen contenidos no vinculados al idioma a través de una lengua que no sea la nativa de esa comunidad.

La investigación de las formas del CLIL de orientación plurilingüe dista mucho de estar consolidada. Algunos estudios longitudinales desarrollados en los Países Bajos y Alemania demuestran el impacto del CLIL en el rendimiento de los alumnos tanto en el idioma como en la asignatura. Normalmente, lo que suele haber disponible son “estudios de campo” relativamente informales en escuelas y colegios, que a menudo suelen llevar a cabo profesores de los centros, en ocasiones con la ayuda de organismos expertos externos.

Ambos son una fuente valiosísima de comprensión empírica y, en algunos casos, anecdótica del CLIL. Pero son invariablemente específicos del contexto. Dicho de otra forma, un estudio longitudinal de un grupo de alumnos, en una corriente específica de una escuela en un lugar concreto, puede aportar muchas pruebas, pero será pobre en cuanto a su potencial para ofrecer datos que puedan extrapolarse a otros alumnos en distintas corrientes y escuelas situadas en otros países de la UE. Se trata de un dilema y el principal motivo por el que es preciso realizar investigaciones para determinar las características localizadas del CLIL. Por tanto, CLIL en un país como Austria, puede diferir sustancialmente con respecto al CLIL de los Países Bajos.

Además, el término “diversidad” es una piedra de toque dentro del CLIL. A través de la investigación, aunque se desarrolle en otros países o continentes, el CLIL puede describirse no tanto como una única metodología, sino más bien como una serie de opciones que deben considerarse o seleccionarse de acuerdo con el tipo de resultados plurilingües que se deseen.

El CLIL es un enfoque metodológico que puede mejorar el plurilingüismo. Pero ¿qué significa realmente el plurilingüismo? Lógicamente, podría argumentarse que cada profesor, independientemente de si enseña una asignatura académica o no académica en gran medida, está obligado a fomentar el desarrollo lingüístico de los alumnos en mayor o menor grado, tanto si se trata de su lengua materna como de un idioma extranjero. Pero en algunos sistemas educativos europeos, hemos visto que las asignaturas están separadas, segregadas y compartimentadas como disciplinas individuales. Los pasos hacia la interdisciplinaridad han tratado de superar esta división, y esto queda claramente puesto de manifiesto en el desarrollo de programas temáticos/modulares.

Por tanto, si una escuela enseña todas sus asignaturas en lengua materna, dejando en manos de los profesores la responsabilidad de prestar especial atención al desarrollo lingüístico, podría incluirse dentro del enfoque del CLIL. Esto no sería así si sólo todo se queda en lo que puede incluirse en el programa escrito o declaración de misión del centro. Para enseñar geografía en español a hablantes de este idioma como su primera lengua y mantener que “la enseñanza del uso del español es un trabajo que corresponde al profesor de español, y mi trabajo es sólo el de enseñar geografía” difícilmente podría considerarse como una prueba del CLIL. Sin embargo, este ejemplo es una digresión del tema principal, que es que el CLIL suele considerarse en la mayoría de los casos como la enseñanza de una asignatura en un idioma que no es la primera lengua de la mayoría de los alumnos.

No obstante, si hablamos del CLIL como un enfoque para lograr objetivos plurilingües, a menudo tenemos que considerar cuatro intervenciones profesionales que pueden influir mucho en el alumno. En un escenario, podrían implicar la sincronización de la enseñanza de (a) la asignatura que se imparte en otro idioma, (b) la enseñanza formal de ese idioma, (c) la enseñanza formal en la lengua materna, y (d) la enseñanza formal en otras lenguas extranjeras.

En resumen, una clase con CLIL plurilingüe podría ser una en la que un mínimo del 25% del discurso educativo se realice en un idioma adicional en una lección, módulo o curso concreto (véase el Taller 12a del Consejo de Europa). Puede introducirse en cualquier nivel educativo desde el jardín de infancia hasta la terciaria (post-secundaria), y constituir una pequeña parte del programa anual total. Debería incluir algunas características del desarrollo lingüístico en el/los idioma/s objetivo e integrarse en el programa para garantizar que se mantiene, cuando no se mejora, el desarrollo de la lengua materna.

¿POR QUÉ EL CLIL?

“Los niños adquieren un segundo idioma de forma natural y espontánea.”

“Se trata de una forma moderna de enseñar y aprender idiomas.”

“Este enfoque es mucho más efectivo que cualquier enseñanza tradicional de idiomas.”

(adaptado de *Teaching with Foreign Languages*)

Los motivos del reciente interés en el CLIL pueden enfocarse desde dos ángulos. En primer lugar, la investigación en materia de enseñanza y aprendizaje de idiomas, y concretamente en los tipos de CLIL, ha aumentado considerablemente en las últimas dos décadas. Esto ha generado un cambio de mentalidad sobre las formas más efectivas de adquisición de idiomas.

En segundo lugar, factores sociales, especialmente el impacto de la internacionalización con respecto a la integración europea, han generado la necesidad de unos niveles aún mayores de dominio de las lenguas extranjeras en comparación con el pasado. Por tanto, el CLIL es fruto de dos fuerzas predominantes: una lingüística y otra social.

APRENDIZAJE Y ADQUISICIÓN DE IDIOMAS

Un factor clave de la investigación de la adquisición de idiomas es el concepto de competencia en el idioma objetivo (L2). Ha de tenerse en cuenta que la enseñanza y el aprendizaje han cambiado de rumbo desde una visión predominantemente “formal” y estructural hacia otra que incorpora, en mayor o menor medida, la noción de “uso” del idioma. Esta última orientación no está totalmente desgajada de la anterior, sino que más bien se trata de una ampliación que hace más hincapié en la “función” y no sólo en la “forma”.

En realidad, gran parte de la enseñanza de idiomas es una combinación de ambas visiones, aunque el énfasis de cada una puede ser claramente diferente. El denominado enfoque funcional o nocional, que se suele denominar enfoque “comunicativo” ha sido muy popular en la enseñanza de ciertos idiomas durante años. Se considera valioso por la premisa de que la oportunidad de experimentar el uso con sentido es un gran factor de éxito para un aprendizaje efectivo de los idiomas (véase Canale 1983, Johnson 1988 o Savignon 1991, entre muchos otros). El hecho de que el CLIL ofrezca la oportunidad de utilizar el idioma “como una herramienta” para el aprendizaje de la L2 en lugar de actuar como el verdadero objetivo del contexto de aprendizaje, ha resultado ser una de sus características más prometedoras.

Además del “enfoque comunicativo”, el trabajo de estudiosos como Krashen (1984, 1985) ha influido en la percepción de cómo el CLIL puede facilitar la adquisición y aprendizaje de idiomas, y argumenta que el dominio de una lengua se logra mediante la adquisición a través de la exposición a aportaciones comprensibles. Para desarrollar habilidades en idiomas, esas aportaciones comprensibles deben poderse entender pero superar un poco el nivel de los aprendices en cada momento, de forma que puedan llegar a su significado con ayuda del contexto. A este respecto, el aprendizaje de una segunda lengua o un idioma extranjero recuerda mucho a la forma en que los niños aprenden su lengua materna.

Para Krashen, gran parte de la enseñanza de idiomas no lleva a la adquisición. Se considera que la adquisición se produce cuando el aprendiz necesita realizar un esfuerzo para extrapolar el significado, lo que se ve facilitado por la exposición a aportaciones con sentido. Otra condición previa importante es que los factores afectivos deben estar equilibrados, de forma que el aprendiz encuentre el contexto de aprendizaje del idioma positivo y no se genere un estrés negativo y poco adecuado vinculado a su entorno.

A finales de los 90, el trabajo de Krashen se revisó en profundidad y los avances en la investigación vinculada animaron a replantearse algunos de sus argumentos. Sin embargo, las ideas principales de la gran importancia del CLIL siguen siendo aceptadas. Una de ellas tiene que ver con la idea de que existe un nivel de aprendizaje del idioma que puede considerarse como “automatizado” y vinculado a la exposición. Ahí es donde se ve que mejoran las habilidades de los aprendices gracias a una elevada exposición a la L2. La noción de que el aprendizaje se produce incluso si no se presta especial atención al propio idioma reviste especial importancia.

Con los años, la valoración crítica de la investigación pionera de Krashen se concentró en la cuestión de si la “aportación comprensible” bastaba para facilitar la adquisición de un idioma. Por ejemplo, Swain (1985, 1996a) argumenta que no sólo la aportación, sino también la “producción” es esencial para que la adquisición de un idioma sea efectiva. Por tanto, este argumento sugiere que la calidad del aprendizaje de un idioma no será tan óptima si un alumno no es capaz de utilizar activamente el idioma con sentido durante las clases. No se trata tanto de una refutación del trabajo de Krashen como de un comentario para mejorar el proceso de aprendizaje. Las implicaciones para el CLIL son evidentes: un aprendiz no debería ser un receptor pasivo del uso del idioma extranjero que se limite a

escuchar al profesor, por ejemplo, sino que debería tener muchas oportunidades de convertir las “aportaciones” comprensibles en formas de “producción”. Como diremos más tarde, por eso la elección de los métodos utilizados en el CLIL es un tema tan crucial, que depende de la comprensión de la producción y la aportación.

Generalmente se considera que el CLIL ofrece entornos que permiten tanto la exposición al idioma objetivo como oportunidades para que el aprendiz utilice ese idioma con sentido. Se argumenta que se trata de un nivel de realismo mucho más difícil de lograr en una clase de idioma extranjero de lo que podría parecer. No importa lo comunicativas que sean las actividades que se desarrollen durante la clase de idiomas, a menudo existe un dilema fundamental sobre la artificialidad.

Por ejemplo, en cualquier entorno de aprendizaje de idiomas, ¿está la comunicación que del aprendiz, su “producción”, realmente “orientada hacia el mensaje (como un reflejo de una interacción verdaderamente humana) o está “orientada al medio” (de forma similar al uso genuino del idioma pero de todos modos artificial)? Además, independientemente de si la comunicación es de un tipo o de otro, ¿integra las formas de interacción social que requiere el uso del idioma en la vida real en mayor o menor medida?

Vamos a fijarnos en un ejemplo extraído de un ejercicio “comunicativo” de una clase de idioma extranjero. El profesor pide a los alumnos que creen grupos pequeños y den su opinión sobre un tema concreto como la “eutanasia” en dicho idioma extranjero. Dejando aparte la anécdota de que algunos alumnos probablemente no entiendan bien el título y piensen que deben opinar sobre la “juventud en Asia” (por su similitud fonética en inglés), existe un punto importante vinculado a la artificialidad y la producción en ese idioma.

La cuestión clave es si esos mismos alumnos darían realmente su opinión sobre la eutanasia en su lengua materna en un contexto fuera de las clases. Los profesores de lengua extranjera, independientemente de sus habilidades, tienen graves dificultades para utilizar métodos que extraigan un discurso genuino, relevante y significativo de la clase. Haciéndonos eco del tan criticado tratado de Marshall McLuhan, Butzkamm (1995) observa que en esas situaciones, “a menudo el propio medio es el mensaje, en lugar de un vía para llegar a un fin’.

El CLIL permite concentrarse en la “orientación hacia el idioma” y este es probablemente uno de los motivos más importantes por los que se desea introducirlo en los programas escolares. El CLIL puede ser aplicado por un profesor de lengua extranjera igual que por un profesor de una asignatura no vinculada a los idiomas, pero ambos deben aceptar un punto fundamental: que el CLIL tiene que ver con la integración del idioma y el contenido, lo que se hace para mejorar ciertos aspectos de la adquisición del idioma, y va mucho más allá del mero “uso de un idioma extranjero”.

Una forma del CLIL se denomina “inmersión”. La patente fisura política entre el inglés y francés en Canadá generó la necesidad de encontrar algún tipo de medio lingüístico que pudiera unir a las dos poblaciones. Puesto que existía una clara necesidad sociopolítica, y debido a la preeminencia de las teorías lingüísticas que respaldaban la eficiencia de ésta

como una forma de instrucción de lenguas, la inmersión se generalizó y fue objeto de numerosas investigaciones (véase Swain & Lapkin 1982, Genesee 1987, Harley et al. 1990).

Aunque la inmersión es una etiqueta utilizada en diferentes círculos para referirse, a distintos tipos de CLIL, la investigación de cómo y por qué un método como ese impulsa la adquisición de los idiomas ha sido muy relevante en Canadá. Sin embargo, es especialmente importante reconocer que los países se diferencian entre sí sustancialmente en muchas cosas. Por ejemplo, un requisito previo para el éxito de la inmersión es que el aprendiz encuentre un entorno en el que sea posible convertirse en un bilingüe funcional y en el cual se encuentre en una posición social fuerte (véase Takala 1996). Dependiendo del argumento que se adopte, el CLIL suele ajustarse a la segunda posibilidad, pero flojea más en la primera.

Ha sido la investigación de la inmersión la que ha impulsado el interés por el CLIL y la que ha aportado a quienes lo practican cierta base investigadora para justificar su introducción. Pero la inmersión sigue siendo un enfoque específico y a menudo dogmático del CLIL. Existen distintos tipos de CLIL en Europa, la mayoría de los cuales no se denominarían inmersión, incluso si ciertos grupos de interesados utilizan este término como sinónimo del CLIL. Por tanto, el potencial del CLIL va mucho más allá de la experiencia de inmersión, y por eso tantos de quienes lo practican se encuentran explorando un terreno virgen. Esto quiere decir que cada profesor debe examinar continuamente los resultados a medida que se van produciendo durante las primeras fases de la aplicación de este enfoque, considerando constantemente los motivos por los que lo han introducido.

APLICACIÓN DEL CLIL

‘Personalmente había trabajado [con el CLIL] en un colegio en el que no funcionó. Fracásó de forma bastante espectacular por el resentimiento del resto del personal. No contaba con el apoyo del director, que era un científico y no un lingüista. Luego llegué aquí y tuve éxito. En parte se debió a que contaba con el respaldo de la alta dirección del centro y no sólo de un par de profesores que resultaba que estaban a favor.’

‘Todo el proceso de aprendizaje del idioma es relajado y totalmente natural, no se producen traumas..., a nadie le preocupa ser totalmente correcto, ni cometer errores, ya que todos estamos en el mismo barco... y eso es lo más importante en el aprendizaje del segundo, tercer y cuarto idioma.’

(adaptado de *Teaching with Foreign Languages*)

MOTIVOS Y OBJETIVOS HABITUALES DEL CLIL EN NIVELES ESCOLARES CONCRETOS

Educación primaria

Un motivo común para introducir el CLIL suele entrar dentro del término “internacionalización”. Se cree que va en la línea del “espíritu de los tiempos”, y el CLIL se considera una oportunidad y una consecuencia del cambio.

La internacionalización se ve en parte como una fuerza externa que tiene cada vez más influencia en la sociedad en su conjunto. El CLIL se considera pues como un medio para preparar a los jóvenes para las exigencias de la sociedad en general en sus vidas futuras. Sin embargo, también se ve como un fenómeno interno, que se realiza en distintos proyectos transnacionales, como los programas de intercambio y similares. En este caso, la internacionalización se convierte en parte de la realidad cotidiana educativa de las escuelas, especialmente en las que están bien dotadas de equipos informáticos. Las habilidades en idiomas se consideran como un requisito previo para la internacionalización, y en palabras de un docente “los alumnos llegan a convertirse en internacionales si cuentan con una herramienta de comunicación”. Como diremos más tarde, esto plantea la cuestión de en qué medida los alumnos necesitan una herramienta, o varias, y luego la cuestión de qué herramientas y por qué.

Las habilidades en idiomas de los alumnos son un objetivo muy importante a este nivel. Esas habilidades representan un continuo, desde lo más modesto a lo más ambicioso. Evidentemente, la postura de la escuela en este continuo tiene una influencia directa en el tipo de modelo de CLIL adoptado.

En algunas escuelas de primaria, el CLIL podría aplicarse en forma de “duchas idiomáticas” a pequeña escala, en las que los niños que reciben instrucción de primer o segundo grado se exponen a ciertas formas de uso de idiomas extranjeros, a menudo dentro de juegos. Los objetivos de esas “duchas idiomáticas” podrían ser estimular el interés por los idiomas extranjeros en una fase temprana, o demostrar el valor práctico del idioma y por tanto proyectarlo como algo más que otra mera asignatura, y como una herramienta para el mundo real. Otros objetivos implican el uso de esta forma de CLIL para bajar el umbral de eventual participación en la instrucción formal en idiomas.

Las escuelas de primaria con objetivos más ambiciosos tienden a aplicar el CLIL como una verdadera enseñanza de asignaturas en la lengua extranjera. Esto se hace de muchas formas, por ejemplo, en términos del número de horas dedicadas a una serie de asignaturas. Pero, en esencia, en la educación primaria, el principal motivo para aplicar el CLIL es fundamentalmente lingüístico, que es cuestión de desarrollar la capacidad del alumno para adquirir y aprender ese idioma extra.

Sin embargo, existe otro motivo muy importante por el que las escuelas primarias pueden querer servirse en cierta medida del CLIL. Tiene que ver con el perfil del centro y puede complementar a otros factores vinculados a la adquisición de lenguas o representar en cierta medida una agenda oculta. La aparente popularidad del CLIL que, todo ha de decirse, ha aumentado muy rápidamente y en cierta medida ha superado nuestra comprensión de las implicaciones del CLIL, ha sido una fuerza que ha influido en la toma

de decisiones en las escuelas y municipalidades en relación con la introducción de este método. A su vez, algunos centros han avanzado muy rápidamente hacia el CLIL por distintas presiones, muchas de ellas externas.

Por ejemplo, en este nivel primario de la educación la opinión de los padres suele tener mucho peso en la institución. Suelen oírse comentarios del tipo “la verdadera iniciativa vino de los padres” o “empezamos porque los padres lo pidieron”. Los estudios desarrollados en escuelas primarias suelen revelar una visión muy positiva y entusiasta de este enfoque. Esto se une a unas elevadas expectativas sobre el tipo y el nivel de habilidades de los alumnos y que la escuela debería lograr desarrollar. Y esto, a su vez, impulsa la idea subyacente de que el CLIL es beneficioso, y por tanto, que “más es mejor”.

Además de esperar que el CLIL desarrolle las habilidades en idioma extranjero de sus hijos, los padres también mencionan que podría ofrecerles una visión más amplia del mundo y animarles a aceptar la diversidad cultural con más facilidad. Parece que algunos padres consideran que el CLIL es un método para poner al día las escuelas y llevarlas a la era moderna. Esto convierte al CLIL en un símbolo que podría introducir significados y objetivos que todavía no se incluyen en los objetivos declarados por los centros.

Las escuelas primarias también suelen aplicar el CLIL porque un gran número de guarderías y centros de preescolar de su localidad han comenzado a utilizar, en mayor o menor medida, los idiomas extranjeros. Los padres que envían a sus hijos a ese tipo de centros de día o preescolar pueden hacerlo por varios motivos, incluido el convencimiento en la idea de que una exposición temprana a un idioma extranjero puede ser beneficiosa para sus hijos. Independientemente del motivo por el que manden a sus hijos a entornos que aplican el CLIL, lo cierto es que los padres pueden querer que sus hijos sigan recibiendo esa exposición al idioma extranjero, y luego presionen a las escuelas primarias para que se adapten como corresponda para ofrecerles una especie de “peldaño en la escalera”.

Primera educación secundaria

La iniciativa del CLIL a este nivel a menudo procede de los propios centros escolares, y no de los padres o alumnos. En algunos casos, el interés es descendente, y son los directores y/o autoridades locales las que animan a los profesores a aplicar este enfoque al enseñar. El perfil del centro desempeña una función importante al respecto para adaptar el CLIL. La preparación de los alumnos para las exigencias de la “internacionalización” es sin duda muy importante a este nivel.

Sin embargo, una parte importante de la iniciativa del CLIL parece proceder de los propios docentes. Esto puede reflejarse en esfuerzos a muy pequeña escala, por ejemplo, con la implicación de la totalidad o parte de una asignatura por año. Estos experimentos suelen difundirse por todo el centro y cada vez son más las asignaturas que se imparten en idioma extranjero. Cuando se le pregunta por qué se ha introducido el CLIL, los profesores responden que fue una decisión conjunta, inspirada por el espíritu de los tiempos, una idea que “sencillamente surgió”.

En algunos casos, la iniciativa de lanzar a pequeña escala el CLIL procede del deseo de un profesor individual de explorar nuevas formas de enseñar los contenidos de su campo. Además, esos mismos profesores pueden considerar la enseñanza a través de un idioma extranjero como una forma de desarrollo profesional. Este punto es muy importante porque puede tener su peso en la calidad de la enseñanza/aprendizaje que se produce en entornos en los que se aplica el CLIL. Algunos de los informes en los que se afirma que los alumnos obtienen mejores resultados cuando estudian los contenidos en un idioma extranjero pueden estar vinculados a factores como la alta motivación del docente durante esas clases en concreto. Dicho de otra forma, el mismo profesor puede no estar tan bien preparado o inspirado al enseñar los mismos contenidos en la lengua materna. Alternativamente, puede ser que las personas que se interesan por el CLIL sean profesores excepcionales que inevitablemente van a mostrar un buen desempeño en el aula obteniendo los correspondientes buenos resultados. Esto no son más que especulaciones, pero el hecho de que los propios profesores sean un elemento importante de los motivos para introducir el CLIL a este nivel reviste especial interés.

Otros factores como el apoyo de las autoridades educativas, los directores, los profesores tanto de la lengua materna como de otros idiomas extranjeros y, por supuesto, de los propios alumnos, también son importantes en la identificación de los motivos por los que el CLIL puede introducirse en el primer nivel de la educación secundaria.

Mientras que en el nivel de primaria se hace especial hincapié en que los alumnos aprendan el idioma extranjero, en el primer nivel de la educación secundaria, se suele hacer énfasis en el aprendizaje de la propia asignatura. Un motivo de esto puede ser que algunos de los profesores que imparten el CLIL en la educación primaria son en realidad “profesores generalistas” especializados por su parte en el idioma objetivo, como si fueran una especie de profesores de idioma, mientras que en la primera educación secundaria, la mayor parte de los docentes suelen ser profesores de asignaturas no vinculadas al idioma.

Los objetivos comunes en el primer nivel de la educación secundaria suelen ser que los alumnos aprendan los contenidos activando al mismo tiempo las habilidades en el idioma extranjero, preparándolos así para la idea de estudiar en un idioma extranjero más adelante. El principal objetivo fundamental y común del aprendizaje de idiomas en este sector suele ser impulsar la confianza en sí mismos de los aprendices y dotarlos de una mentalidad de tipo “puedo hacerlo” al utilizar el idioma objetivo.

Aunque en algunos casos la propia existencia de escuelas de educación primaria especializadas en el CLIL obliga a los centros de educación del primer nivel de secundaria a ofrecer oportunidades de “peldaño” a los alumnos para continuar con el CLIL al pasar de un centro a otro, una característica de este nivel es supuestamente la falta de objetivos claramente definidos en la aplicación del CLIL. Un motivo de ello parece ser que es demasiado pronto para saber qué tipo de valor añadido podría obtenerse de los alumnos que aprenden un idioma extra a este nivel. Este suele ser el motivo que se aduce para justificar que a veces no se concreten los objetivos.

Aunque puede que los objetivos no estén siempre del todo claros como en el sector de la educación primaria, existe un amplio abanico de métodos introducidos a este nivel, y algo que sigue siendo primordial es que los experimentos a pequeña escala puedan ser ventajosos para lograr cierto nivel de éxito en la aplicación dentro de una escuela. Sin

embargo, una introducción a gran escala del CLIL precisa una clara comprensión de los objetivos, lo que debe justificarse mediante la comprensión científica actual en este campo. La falta de objetivos, o los comentarios vagos acerca del aprendizaje de idiomas, es claramente insuficiente para iniciar un cambio tan radical como éste en la experiencia educativa de este grupo de edad.

Educación secundaria superior

A menudo se suelen aducir motivos similares a los utilizados para introducir el CLIL en el primer nivel de la educación secundaria en este sector. Algunos centros comienzan a aplicar el CLIL porque existen beneficios económicos disponibles que podrían engrosar sus presupuestos. Un hecho especialmente evidente es el predominio del idioma inglés a este nivel. Obviamente, el inglés disfruta de cierto estatus como *lingua franca* mundial, pero el CLIL ofrece la posibilidad de abrir las puertas a la diversidad lingüística, lo que supone apoyar más de un idioma extranjero concreto.

El CLIL es similar a una forma de educación “plurilingüe” en lugar de “bilingüe”. Además, la medida en que el inglés es un “código” internacional neutral para la comunicación es un tema en litigio y controvertido. Está bastante claro que los centros de educación secundaria superior se ven presionados para adoptar un idioma objetivo demandado por los alumnos, lo que en muchos casos conlleva la apuesta por el inglés. Sin embargo, también debe prestarse atención a la cuestión planteada por Pennycook (1994) sobre el nivel de “naturalidad, neutralidad y utilidad” del inglés en relación con los objetivos de internacionalización y la capacidad para manejar la diversidad cultural y lingüística.

Un objetivo común a este nivel es activar las habilidades en idioma extranjero ya existentes de los alumnos, en especial con respecto al impulso de la confianza en ellos mismos. Sin embargo, un objetivo muy concreto de la educación secundaria superior tiene que ver con la preparación para los estudios de educación superior en el extranjero, durante los cuales tendrían que estudiar en el idioma objetivo.

De cara al futuro

Mientras que las escuelas de educación primaria enfatizan el desarrollo lingüístico del idioma extranjero, el sector secundario suele inclinarse más por la enseñanza de contenidos con cierta ganancia adicional, es decir, el desarrollo de las habilidades de uso del idioma extranjero. Debe subrayarse llegados a este punto que la oferta de oportunidades a los alumnos para utilizar el idioma en las aulas también puede verse como una mejora de la instrucción formal en idiomas. En otras palabras, el CLIL suele considerarse frecuentemente como un complemento de la instrucción de lengua extranjera a todos los niveles, y en absoluto como una forma de sustitución.

En los sectores de educación primaria y secundaria la iniciativa de introducir el CLIL suele ser ascendente, en el sentido de que la demanda suele proceder de los padres, alumnos o profesores. Este movimiento de raíz es muy importante ya que refleja el reciente debate científico y sociopolítico sobre el futuro. En 1995, en su Libro Blanco sobre la Educación y la Formación, la Comisión Europea señalaba que “el mundo está atravesando un periodo de transición y profundos cambios y en Europa, al igual que en otras partes del mundo,

existen indicios de que está a punto de comenzar una nueva era más variable e impredecible que cualquiera de las anteriores... no hay duda de que esta nueva era... [hace difícil] ver la dirección futura... La diversidad cultural europea, su larga existencia y la movilidad entre distintas culturas son activos muy valiosos para adaptarse al nuevo mundo en puertas” (Comisión Europea, 1995). No se trata de meras oportunidades de movilidad que preocupen a muchos padres, sino también de la idea de que sus hijos deben contar con múltiples habilidades para lograr el éxito en sus propias vidas durante la “variable e impredecible” nueva era.

No obstante, existe otra dimensión planteada en ocasiones por los padres y que tiene que ver con la noción de interculturalidad. El Consejo de Europa señala que “facilitar la comunicación e interacción entre los europeos con distintas lenguas maternas para promover la movilidad europea, la comprensión mutua y la cooperación y superar los prejuicios y la discriminación es algo que no sólo se logrará a través de... un mejor conocimiento de los idiomas modernos europeos” (Consejo de Europa, 1995). Robert Young (1996: prefacio) añade que “independientemente de las soluciones a los problemas planteados por nuestra inventiva y fecundidad, no podrán encontrarse o implementarse a menos que seamos capaces de crear una comprensión y colaboración intercultural a una escala sin precedentes”. Existe una actitud preponderante entre los padres en el sentido de que las habilidades interculturales se obtienen efectivamente a través de la confianza en uno mismo y competencia en el uso, e idealmente el pensamiento, en distintos idiomas. El CLIL se considera, aunque en ocasiones sin espíritu crítico, como un medio para lograr esos objetivos, y como tal recibe mucha atención, y en última instancia apoyo de los padres.