

LA CORRECCIÓN DE EJERCICIOS ES UNA BUENA OCASIÓN PARA APRENDER
CIENCIAS E INGLÉS. TRUE OR FALSE?
CONVERSACIONES DE CLASE EXITOSAS EN CONTEXTOS ‘AICLE’

CHECKING CLASS-WORK IS AN OCCASION FOR LEARNING SCIENCE AND
ENGLISH. TRUE OR FALSE?
SUCCESSFUL TEACHER-LED DISCUSSIONS IN ‘CLIL’ CONTEXTS

CRISTINA ESCOBAR URMENETA
cristina.escobar@uab.cat

Universitat Autònoma de Barcelona

NATALIA EVNITSKAYA
natalia.evnitskaya@uab.cat

*Universitat Autònoma de Barcelona*⁴⁵⁷

Resumen

Este estudio preliminar ⁴⁵⁸ sobre la interacción profesora-alumnos compara dos conversaciones académicas ocasionadas durante la corrección de actividades *true-false* lideradas por dos profesoras en contextos de clases de ciencias AICLE. Mediante el análisis multimodal de la conversación se identificaron las estrategias conversacionales utilizadas por cada docente y se relacionaron con el nivel de implicación de los alumnos, el tratamiento de las dificultades lingüísticas y las oportunidades para la consolidación de su repertorio lingüístico-discursivo en L2. Los resultados del análisis permiten la formulación de consejos didácticos prácticos para el profesorado sobre la gestión de conversaciones académicas fundamentados en una base empírica.

Palabras clave: AICLE, interacción profesora-clase, ajustes conversacionales, andamiaje, análisis multimodal.

⁴⁵⁷ Las autoras pertenecen al equipo colaborativo CLIL-SI (<http://grupsderecerca.uab.cat/clilsi>) y al grupo de investigación GREIP (<http://greip.uab.cat>).

⁴⁵⁸ Este estudio forma parte del proyecto EDU2010-15783 “Discurso académico en lengua extranjera: aprendizaje y evaluación de contenidos científicos en el aula multilingüe”, financiado por el MICINN.

Abstract

This preliminary study into teacher-student interaction compares two naturally occurring teacher-led class conversations during the checking of *true-false* activities in the context of CLIL science lessons. Conversation multimodal analysis was performed in order to identify the conversational strategies used by each teacher. These findings were related to the degree of students' participation, the treatment of linguistic difficulties and the opportunities for students to consolidate their linguistic-discursive repertoire in L2. The outcomes of the analysis allow for the formulation of practical teaching tips on how to manage teacher-led class conversations based on empirical grounds.

Keywords: CLIL, teacher-class interaction, conversational adjustments, scaffolding, multimodal analysis.

1. Introducción

El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) es un término que aglutina “*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’*” (Dalton-Puffer, 2007: 2). Esta denominación incluye diferentes tipos de programas en segundas lenguas (L2) tales como los de inmersión en francés de alumnado anglófono en Canadá, o los más cercanos de inmersión en Catalán iniciados en los años ochenta en Cataluña, la acogida lingüística de inmigrantes, los de doble inmersión; también aquellos programas de promoción del plurilingüismo que incluyen el uso de una lengua extranjera (LE) como lengua vehicular. Estos últimos, a menudo denominados “bilingües” en algunos contextos, han sido muy bien recibidos por las familias españolas, conscientes de la importancia de mejorar las competencias comunicativas de sus hijos en lenguas extranjeras.

Al AICLE en sus diversas formas se le han atribuido un amplio espectro de beneficios educativos (Council of Europe, 1992, 2008; Dooly, 2008; Escobar Urmeneta, 2009; Eurydice, 2005), lo cual ha redundado en la amplia acogida que el AICLE ha tenido entre las administraciones educativas como estrategia preferente en la promoción de un plurilingüismo activo entre los escolares europeos. Ejemplos de estas políticas plurilingües en lenguas extranjeras en España son el *Convenio MEC-British Council* de 1996 (véase Ministerio de Educación y Cultura, 2000), el *Plan de fomento del plurilingüismo* de la Junta de Andalucía de 2005 y los programas en terceras lenguas puestos en marcha en CCAA oficialmente bilingües, como los promovidos en Cataluña, Galicia y el País Vasco (Escobar Urmeneta et al., 2011).

El entusiasmo mostrado por administraciones, profesorado, investigadores y familias se ve ensombrecido por la sospecha de que los posibles problemas añadidos que estos programas pueden ocasionar en el alumnado categorizado como “con dificultades de aprendizaje” bajo el supuesto de que solo el alumnado que reúne unas determinadas condiciones intelectuales y

académicas es capaz de afrontar con éxito las demandas cognitivas impuestas por un programa académico en lengua extranjera.

Esta preconcepción es a nuestro entender peligrosa porque aceptarla supondría de facto la aceptación para la educación obligatoria de una forma perversa del *efecto San Mateo*: el alumnado más favorecido recibirá una educación plurilingüe que le facilitará el acceso de más y mejores oportunidades, mientras que el alumnado menos favorecido se verá privado, aparentemente por su propio interés, del acceso a las mismas oportunidades.

2. Marco teórico

Por este motivo, se hace necesaria una definición que concrete las características que deben reunir los programas AICLE democráticos, es decir, aquellos que van dirigidos al conjunto de la población escolar y no solo a una parte de ella. Con esta finalidad proponemos la definición de Escobar Urmeneta (2011):

El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas o AICLE engloba aquellas realidades educativas que consisten en la enseñanza y 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:

- Promueven el mantenimiento y 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.
- Promueven un enfoque auténticamente integrado. Es decir, demuestran un doble foco de atención pedagógica: la lengua y el contenido.
- Procuran a los alumnos toda la ayuda necesaria para comprender, producir y negociar mensajes de contenido académico en la lengua meta adoptada como vehicular. (Escobar Urmeneta, 2011: 203-204).

Según Escobar Urmeneta (2011) y Escobar Urmeneta y Evnitskaya (en preparación) esta definición reúne, entre otras, las siguientes características:

- En línea con Dalton-Puffer (2007) y Eurydice (2005) la definición evita la confusa denominación de “disciplina no lingüística”, porque ¿existe alguna disciplina académica que no se construya principalmente por medios lingüísticos? Y aún más ¿cómo se puede aprender una lengua adicional mediante una asignatura que sea como “no lingüística”?
- 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 L1.
- 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.

En línea con las dos últimas premisas de la definición anterior, un conjunto de estudios sobre programas AICLE se centra en identificar las características de las conversaciones académicas con la finalidad de determinar si dichas conversaciones presentan un doble foco de aprendizaje -lengua y contenido- y si integran los ajustes conversacionales precisos para que los alumnos sean capaces tanto de comprender los mensajes como de contribuir activamente al desarrollo de la conversación académica (Bentley, 2007; Escobar Urmeneta, 2009, 2011; Escobar Urmeneta y Evnitskaya, en preparación; Escobar Urmeneta y Nussbaum, 2008; Evnitskaya, en preparación; Evnitskaya y Aceros, 2008; Evnitskaya y Morton, 2011; Gajo, 2001, entre otros). El presente estudio preliminar, se inscribe en esta línea investigadora, y aspira a identificar las buenas prácticas docentes a partir de datos empíricos de tipo conversacional, con la finalidad de obtener conocimiento didáctico útil para el profesorado que ejerce la docencia en aulas AICLE de alumnado variado.

Crandall (1993) menciona diferentes aspectos tomados en cuenta por los profesores estadounidenses que reconsideran su práctica docente una vez que empiezan a enseñar bajo el enfoque conocido como Aprendizaje Centrado en Contenidos (*Content-Centered Learning*):

[Los ajustes] normalmente implican la reestructuración [intencional por parte del profesor] del currículum. Se presta más atención a los conceptos básicos a través de la adaptación de textos y del uso de organizadores gráficos, y se pone más énfasis en el aprendizaje a través de la interacción verbal y la experiencia que en la lectura de libros de texto y las lecciones del profesor (Crandall, 1993: 116).

Escobar Urmeneta (2009, 2011) cita, entre otras, las siguientes características observadas en aulas AICLE españolas:

- selección de actividades con un importante componente experiencial y manipulativo;
- utilización de actividades cooperativas donde los alumnos tienen la oportunidad de experimentar, comprobar y explicar de forma guiada sus hallazgos. Estas tareas estimulan el espíritu crítico y fomentan la autorregulación de los aprendices.
- Las tareas incluyen material de apoyo o ajustes pedagógicos suficientes para que los alumnos sean capaces de comprender y expresar mensajes en lengua meta. Algunos de estos materiales de apoyo son los glosarios bilingües, fotos, mapas conceptuales, resúmenes, diagramas, textos modelo, pautas detalladas de cómo redactar una argumentación o una descripción, etc. Los ajustes incluyen la lectura en parejas, la utilización de compañeros-tutores, la previsión de tiempo para ensayar las presentaciones orales, la modelización de la tarea delante de la clase, etc.
- La coordinación entre el profesorado de contenidos y el profesorado de lengua es una constante en los programas más exitosos.

Asimismo, compara los ajustes conversacionales que tienen lugar en aulas en L1 y L2 y los ilustra de la siguiente manera: mientras que en el aula convencional el profesor a menudo

explica sin tener conciencia de que el discurso académico puede actuar como una mampara de vidrio invisible pero impenetrable (figura 1), en el aula AICLE la utilización de una L2 o LE como lengua vehicular consigue que la dificultad del discurso académico se torne visible a los ojos del profesor (figura 2). El resultado es que el profesor AICLE organiza un complejo sistema de andamiaje (Wood, Bruner y Ross, 1976) que permite superar las barreras lingüísticas y cognitivas.

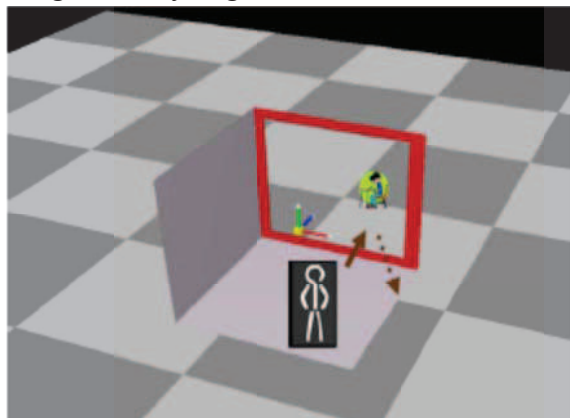


Figura 1: Aula convencional

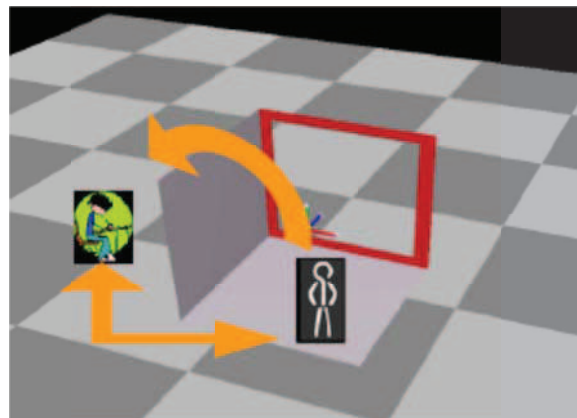


Figura 2: Aula AICLE

Fuente: Escobar Urmeneta (2009: 49)

Sin embargo, no todo el profesorado es capaz de desplegar estos recursos conversacionales con igual competencia profesional.

3. Metodología

El presente estudio compara la forma en que dos profesoras de secundaria, Sol y Laia, lideran la corrección pública de una actividad de *true-false* diseñada para revisar contenidos abordados previamente. El análisis de los datos aspira a determinar cómo los mecanismos conversacionales utilizados por cada profesora pueden favorecer en mayor o menor medida la adquisición integrada de lengua y contenido académico.

Para ello se seleccionaron dos breves fragmentos de vídeo procedentes de grabaciones de clases “naturales” impartidas por cada una de las profesoras, que presentan notables coincidencias en el contexto y diseño de la actividad y evidentes diferencias en su ejecución. Algunas de estas similitudes son: contexto geográfico (Barcelona metropolitana); la competencia comunicativa de los estudiantes (A2 del MCER para la mayoría, más un estudiante nativo en cada clase); el contexto sociolingüístico (alumnado bilingüe catalán-castellano; inglés = L3); un contexto sociocultural similar (clase media); misma materia (ciencias AICLE); mismo tipo de interacción (profesora-clase); mismo tipo de actividad (corrección pública de un ejercicio *true-false* de revisión); competencia lingüística de las profesoras B2 o superior del MCER.

Para el estudio preliminar se transcribieron las sesiones objeto de estudio utilizando principalmente signos ortográficos convencionales y, ocasionalmente, algunas de las

convenciones utilizadas en el análisis conversacional según la adaptación de las propuestas por Sacks, Schegloff y Jefferson (1978). Tras la transcripción se aplicó un análisis del contenido (Hsieh y Shannon, 2005) y de los recursos conversacionales multimodales empleados por la profesora (Moore y Nussbaum, 2011; Seedhouse y Almutairi, 2009) relevantes para la finalidad de identificar los patrones conversacionales que explicaran las diferencias en resultados observadas en cada clase.

El análisis interpretativo de los datos se centró en: (a) identificar los posibles problemas en la gestión de la conversación debidos a carencias lingüísticas de los alumnos y determinar la fidelidad de la profesora a la lengua meta; (b) determinar la forma en que cada profesora estructura la conversación y la hace progresar; (c) explorar las estrategias conversacionales utilizadas por las docentes para promover la participación de los estudiantes y el uso que los estudiantes hicieron de estas oportunidades; (d) determinar las ocasiones brindadas a los alumnos para avanzar en la creación o consolidación de su repertorio lingüístico-discursivo en la lengua meta.

Procedemos a continuación a presentar el análisis de un fragmento significativo de cada clase.

4. Análisis

4.1. La clase de Sol

La grabación estudiada pertenece a la unidad “*Materials*”, dentro de la asignatura “Ciencias para el mundo contemporáneo”, que en el currículum español es una asignatura obligatoria para todo el alumnado de 1º de bachillerato (16-17 años). Tras una introducción al tema, la profesora solicita a los estudiantes que completen una actividad en la que deben decidir si las afirmaciones que se presentan por escrito son verdaderas o falsas. El alumnado ha completado la actividad de forma individual y la grabación corresponde al momento de la corrección pública del ejercicio. Participan Sol (PROF), Arnau (ARN) y la mayoría de estudiantes (SS) de la clase, cuyos nombres no pueden ser identificados dado que responden a coro. Sol posee una certificación oficial C2 del MCER.

Fragmento 1.

- 25 PROF: Steel has become the most used metal.
- 26 SS: True.
- 27 PROF: (asiente)
- 28 SS: False.
- 29 SS: True.
- 30 SS: False.
- 31 PROF: (mira a los alumnos sonriendo; finge toser)
- 32 > What? (finge toser)
- 33 > What? (señala la pantalla de proyección a la columna “True”)
- 34-37 (varios estudiantes siguen gritando ‘True’ o ‘False’)

- 38 PROF: E:: (sonríe y se mueve rítmicamente) E::m
39 SS: xxx
40 ARN: Por eso te preguntaba qué era steel. No sé (a otro estudiante)
41 SS: xxx
42 PROF: (mira a algunos estudiantes que hablan; mira sus anotaciones)
43 ARN: Es false.
44 PROF: It's TRUE. (asiente)
45 SS: UU::: (muestran contento) xxx
46 PROF: Ok? It's true (asiente)
47 SS: xxx
48 PROF: (continúa la corrección leyendo el siguiente ítem).

En una primera exploración del fragmento observamos la fidelidad de la profesora a la lengua meta, único código lingüístico utilizado por ella en la conversación.

El fragmento se inicia con la lectura por parte de la profesora del siguiente ítem de la lista: “*Steel has become the most used metal*”. La lectura en voz alta del enunciado es seguida de las aportaciones de numerosos estudiantes, cuya autoría es difícil de reconocer ya que varios de ellos intervienen de forma simultánea y todos continúan intentando acertar la respuesta. Sol intenta dar pistas a sus estudiantes sobre cuál es la respuesta correcta y cuál la errónea. Nótese que la profesora en ningún momento exige de sus alumnos un razonamiento que justifique el porqué de la supuesta veracidad o falsedad del enunciado y que dirige la atención de sus alumnos únicamente hacia la obtención de la respuesta correcta mediante una gestualización profusa.

La actitud entusiasta y amistosa de Sol, con su sonrisa (L31 y 38), su dinamismo (movimientos rítmicos, L38) y su complicidad (tos fingida, L31 y 32), fue capaz de provocar la participación de un alumnado eminentemente pasivo en el resto de las asignaturas. Su contagioso dinamismo presente en la forma cómo elicitaba las respuestas de sus alumnos mediante recursos lingüísticos, paralingüísticos y no lingüísticos, y la amplia variedad de estrategias que exhibe para recompensar con *feedback* alentador sus contribuciones consiguieron crear una atmósfera distendida y optimista, donde los alumnos se sintieron cómodos para responder coralmente las preguntas de la profesora.

Sin embargo, Sol muestra un control estricto de la conversación pública mediante secuencias IRF⁴⁵⁹ encadenadas, mientras que hace caso omiso a los turnos privados entre estudiantes (L40), aunque estos sean audibles y se refieran al contenido meta.

El resultado es una gestión de la conversación que obtiene un gran éxito en la captura y el mantenimiento de la atención del alumnado, y que produce un gran sentimiento de éxito entre todos los participantes. Correlativamente, no se propone a los alumnos retos lingüístico-discursivos que vayan más allá de la comprensión de los mensajes emitidos por la profesora, ni se profundiza en ninguno de los contenidos académicos abordados.

⁴⁵⁹ IRF es el acrónimo acuñado por Sinclair y Coulthard (1975) para designar las secuencias de discurso pedagógico consistentes en una Iniciación o demanda por parte del profesor, la Respuesta del alumno y el *Feedback* o evaluación del profesor.

4.2. La clase de Laia

La actividad de la que está extraída la secuencia es una unidad didáctica denominada *Life*,⁴⁶⁰ que forma parte de la asignatura de ciencias de 1º de Educación Secundaria Obligatoria (alumnos de 12-13 años). Participan Laia (PROF), Jaume (JAU), Ricard (RIC), Arnau (ARN), Quim (QUI), Joan (JOA), Miquel (MIQ) y el resto de estudiantes (SS) que responden a coro. Laia posee una certificación oficial B2 del MCER.

Al igual que sucede en el caso de Sol, la clase se desarrolla casi exclusivamente en lengua meta. Tras una breve introducción a la actividad (L1-8), Laia inicia la corrección del ejercicio otorgando a Jaume la responsabilidad de leer en voz alta el primer enunciado (L9).

Fragmento 2.

- 9 PROF: Jaume, the first one?
10 JAU: (lee) Amoebas have a nucleus and a cytoplasm. E::
11 PROF: Is it true or false?
12 RIC: True
13 JAU: True
14 ARN: No false
15 QUI: No false false
16 JOA: True
17 JAU: A:: true
18 RIC: True
19 PROF: WHY? Is true or why is false? You have to TELL me why
20 SS: It's [true
21 JOA: [It's true
22 MIQ: It's true
23 PROF: Why it's true? (mira a RIC y JAU)
24 JOA: Becau::se
25 JAU: I found i::t (mira a la PROF)
26 JOA: They are::
27 RIC: Yes
28 PROF: (se ríe y niega con la cabeza) No no
29 JOA: They are::
30 PROF: This is not a reason (mira a JAU)
31 JOA: Eukaryotic cells
32 PROF: Very good. (asiente)
33 > Amoebas are:: or have got eukaryotic cells. So
34 ARN: It's
35 PROF: They have got a nucleus and a cytoplasm.
36 > It's true.
37 QUI: Molt bé

⁴⁶⁰ El material didáctico puede consultarse en <http://grupsderecerca.uab.cat/clilsi/> > *Materials*.

Traducción: QUI: Muy bien

El tipo de discurso exhibido por Laia es claramente de tipo pedagógico. Las tres fases de las secuencias IRF están presentes, y sin embargo, la complejidad en los movimientos interactivos es mucho mayor que la que observábamos en la secuencia 1, liderada por Sol.

En el caso de Laia se observa que favorece las contribuciones individuales a la discusión común sobre el tema objeto de estudio. Asimismo, no se contenta con la identificación por parte de los alumnos de la respuesta correcta, sino que exige una justificación de dicha respuesta (L19 y 23).

La limitación de recursos lingüísticos que los alumnos exhiben a la hora de elaborar por sí mismos dicha justificación (L24-31) no es óbice para que Laia formule la demanda y construya con la intervención de los alumnos el tipo de razonamiento exigido, en un procediendo de andamiaje semejante al de un padre acompaña a la mano de su bebé en sus primeros intentos de encajar una forma geométrica dentro del juguete de madera.

Dado que los recursos que la profesora despliega para crear este espacio de co-construcción del conocimiento curricular y conversación y que los alumnos utilizan para integrarse en él son principalmente lingüístico-discursivos, podemos afirmar que la actividad no solo constituye un ejemplo de buenas prácticas para el aprendizaje de las ciencias, sino también para la adquisición de la lengua meta. No en vano obtiene de sus alumnos la enunciación de un conjunto variado de formas discursivas (“*true*”, “*false*”, “*it’s true*”; “*because*”; “*I found it*”; “*they are*”; “*yes*”; “*eukaryotic cells*”) que delatan el enorme esfuerzo de atención y cooperación en la construcción conjunta del discurso que los alumnos llevan a cabo bajo la guía de la profesora.

Los resultados de la exploración del fragmento 2 nos permiten afirmar con Dalton-Puffer (2007) que se precisa un estudio más refinado del discurso en el aula para evaluar el potencial valor pedagógico de dichas secuencias en la interacción entre profesor y alumnos.

5. Conclusiones

En el aula de ciencias AICLE las explicaciones son a un tiempo un recurso central del profesor para ayudar a sus alumnos a comprender los conceptos estudiados, y un objetivo didáctico, ya que se espera de los alumnos que aprendan a elaborar sus propias explicaciones según las reglas discursivas de la ciencia escolar (Nussbaum, 1999). El aula AICLE sitúa a la profesora ante una audiencia con unas características específicas que deben ser tenidas en cuenta. La calidad de la conversación académica generada en las aulas AICLE depende en gran medida de la existencia y el manejo eficiente de la co-participación, de los recursos lingüísticos y no-lingüísticos y los objetivos didácticos compartidos por el profesorado y el alumnado (Evnitskaya y Morton, 2011; Moore y Dooly, 2010).

En este sentido, el resultado del análisis preliminar de los fragmentos 1 y 2 muestra que Sol y Laia obtuvieron una buena respuesta a sus demandas de parte de los alumnos. Sus

propuestas fueron bien acogidas y en ambas aulas se respiraba un ambiente relajado que invitaba al aprendizaje. Ambas lideraron una actividad de corrección pública de un ejercicio de *true-false* que los alumnos habían completado previamente, donde la lengua de comunicación fue casi de forma exclusiva el inglés. Finalmente ambas hicieron uso de secuencias IRF, típicas del discurso pedagógico en general (Mercer, 1995) y omnipresentes en las aulas AICLE en particular (Dalton-Puffer, 2007).

Se observan sin embargo algunas diferencias notables en ambas secuencias que aparecen clasificadas en la tabla 2.

Sol	Laia
Se atribuye a sí misma la responsabilidad de leer los enunciados en voz alta.	Otorga la palabra a los alumnos para que ellos lean los enunciados en voz alta.
Proporciona numerosos ejemplos de <i>feedback</i> inmediato a las aportaciones de los alumnos.	Retiene el <i>feedback</i> hasta el final de la secuencia y explota la incertidumbre sobre la respuesta correcta para favorecer la discusión.
Interviene continuamente verbalmente o con gestos dando pistas sobre si la respuesta de los alumnos es o no correcta.	Da un cierto espacio de tiempo para que los alumnos concluyan su pequeña discusión por ellos mismos.
Sus pistas van encaminadas a que los alumnos “adivinen” la respuesta correcta.	Sus pistas van encaminadas a que los alumnos participen en la construcción de la <i>justificación</i> de la respuesta correcta.
Únicamente obtiene de los alumnos los monosílabos “ <i>true</i> ” y “ <i>false</i> ”.	Obtiene de sus alumnos una variedad de formas discursivas.

Tabla 1: Diferencias en la gestión de conversaciones académicas en las dos aulas observadas

Concluimos con algunas recomendaciones didácticas sobre el diseño y la gestión de conversaciones académicas directamente derivadas de las buenas prácticas observadas en estas y otras aulas AICLE a las que hemos tenido acceso.

En la fase de planificación:

- Los ítems deben ser de dificultad variable: junto algunos claramente evidentes y otros de dificultad media, debe haber otros que requieran esfuerzo, pensamiento crítico por parte del alumnado y aplicación de los conceptos a situaciones diferentes de las estudiadas. Por ejemplo en la secuencia *Rainforests* (CLIL-SI, 2006), se incluyó un ítem que decía: “La deforestación de la Amazonia afecta el clima de Sabadell” (o de la ciudad en la que vivieran los alumnos). En todas las escuelas donde se pilotó la secuencia este ítem dio pie a interesantes discusiones. Los alumnos habían memorizado que la deforestación de la Amazonia afectaba a todo el planeta, pero no habían comprendido el alcance de este hecho.
- Debe haber un número reducido de ítems, o la actividad de corrección se alargaría más de lo aconsejable. Diez es un número más que suficiente.
- Priorizar aquellos ítems que problematizan aspectos fundamentales del tema.

- Se puede incluir algún ítem divertido, que contribuya a dinamizar la participación verbal de estudiantes de perfil menos académico.
- Prever un espacio de tiempo en clase o en casa para la resolución individual de la actividad previa a la corrección.
- Es recomendable pedir a los alumnos que tras detectar las frases falsas, piensen y anoten una alternativa “verdadera” para presentar a la clase.
- Se puede recomendar la utilización de un glosario bilingüe o plurilingüe.

En la fase de ejecución:

- Animar a que sean los alumnos los que lean las frases en voz alta, antes de pronunciar su veredicto.
- Permitir la duda y el error, y emitir señales a los estudiantes sobre el valor de ambos como formas de aprendizaje.
- Abordar los problemas léxicos con una variedad de estrategias: ejemplificación, sinónimo, definición, paráfrasis, gestualización, diagrama, etimología, traducción, etc.
- Mantener un control flexible de la participación en clase, de forma que (a) invite a los alumnos a participar de forma organizada, y (b) los turnos privados no sean sistemáticamente sancionados u obviados.
- La profesora debe aprender a permanecer callada cuando sea conveniente (*wait time*). Este tiempo de espera es esencial para dar espacio a los alumnos a pensar, llegar a conclusiones propias y componer sus mensajes en lengua extranjera.
- Facilitar la emergencia de preguntas y demandas de clarificación por parte de los alumnos, de forma que las típicas secuencias IRF se vean complementadas por patrones alternativos de co-construcción del discurso académico (o sea, del conocimiento académico).
- Prestar atención y aprovechar los problemas de comprensión que los mismos alumnos hacen patentes para impulsar no solo en el desarrollo lingüístico de los aprendices, sino sobre todo en el conceptual.
- Aprovechar los desacuerdos entre alumnos para solicitar explicaciones más y mejor elaboradas de sus puntos de vista. La palabra mágica en estos casos es siempre “¿por qué?”.
- Considerar el valor pedagógico de la incertidumbre. Ofrecer la solución inmediata a las preguntas priva a los estudiantes del estímulo intelectual necesario para aprender a resolver los problemas por sí mismos.
- Modular la cantidad y tipología de los refuerzos positivos (o negativos) que se ofrecen. Una cascada de felicitaciones hace a los alumnos dependientes del elogio (o la sanción), en lugar de estimular que piensen por sí mismos.

En la fase de evaluación:

- Grabar en vídeo las discusiones de aula cuando sea posible y revisarlas - preferiblemente junto con un colega- utilizando criterios holísticos y analíticos. Los

propuestos en este trabajo pueden ser algunos de ellos. La auto-observación y el *feedback* entre iguales es un recurso privilegiado de formación inicial y continuada del profesorado.

6. Epílogo

La formación lingüística del profesorado es una premisa sin la cual un programa AICLE no puede ni siquiera considerarse. Sin embargo, no es en absoluto suficiente ser un hablante competente de una lengua para convertirse automáticamente en un buen profesor, y menos en un buen profesor AICLE. La compleja actividad discursiva desplegada por Laia -con un nivel de competencia lingüística oficial inferior al de Sol- es el resultado de, entre otros factores, una amplia experiencia profesional en la enseñanza de las ciencias y de un potente programa de formación específica AICLE conectada directamente con el aula donde ejerce. Las universidades y administraciones españolas deben esforzarse en superar las exigencias *exclusivamente* lingüísticas en la formación inicial y permanente del profesorado, y desarrollar programas de formación didáctica directamente conectados con la práctica docente. Hoy en día esto no sucede. Así, las orientaciones ministeriales para la elaboración de planes de estudio de formación del profesorado de infantil, primaria o secundaria no incluyen referencia alguna a competencias o contenidos obligatorios u opcionales relacionados con la docencia AICLE. Es de esperar que esta carencia encuentre pronta solución.

7. Referencias bibliográficas

- Bentley, K. (2007). "STT: Student Talking Time. How can teachers develop learners' communication skills in a Secondary School CLIL programme?", en *Revista Española de Lingüística Aplicada*, Vol. Extra 1: 129-140.
- CLIL-SI (2006). "Rainforests". Secuencia didáctica para el aula AICLE inclusiva". Material didáctico disponible en: <http://grupsderecerca.uab.cat/clilsi/>. Consultado el 27 de agosto de 2011.
- Council of Europe (1992). European Charter for Regional or Minority Languages (ECRML) CETS 148. Strasbourg, 5.XI.1992. Disponible en: <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/html/148.htm>. Consultado el 13 de septiembre de 2011.
- Council of Europe (2008). "European Charter for Regional or Minority Languages (ECRML). Application of the charter in Spain. 2nd monitoring cycle". Disponible en http://www.xunta.es/linguagalega/arquivos/SpainECRML2_en%5B1%5D.pdf. Consultado el 24 de agosto de 2011.
- Crandall, J. (1993). "Content-Centered Learning in the United States", en *Annual Review of Applied Linguistics*, 13: 111-126.

- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning*. Amsterdam: John Benjamins.
- Dooly, M. (2008). "Content and language integrated learning: Introduction", en M. Dooly; D. Eastment (eds.): *How we're going about it: Teachers' voices on innovative approaches to teaching and learning languages*, pp. 104-108. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Escobar Urmeneta, C. (2009). "Cuando la lengua de la escuela es diferente de la lengua familiar", en Monográfico "Aprender en inglés", en *Cuadernos de Pedagogía*, 395: 46-51.
- Escobar Urmeneta, C. (2011). "Colaboración interdisciplinar, Partenariado y Centros de Formación Docente: Tres ejes para sustentar la formación del profesorado AICLE", en C. Escobar Urmeneta; L. Nussbaum (coords.): *Aprender en una altra llengua / Learning through another language / Aprender en otra lengua*, pp. 203-230. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Escobar Urmeneta, C.; Evnitskaya, N. (en preparación). "Do you know Actimel? The adaptive nature of science explanations in a CLIL classroom".
- Escobar Urmeneta, C.; Evnitskaya, N.; Moore, E.; Patiño, A. (eds.) (2011). *AICLE – CLIL – EMILE. Educació plurilingüe: Experiències, research & polítiques*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Escobar Urmeneta, C.; Nussbaum, L. (2008). "Tareas de intercambio de información y procesos de aprendizaje en el aula AICLE", en A. Camps; M. Milian (coords.): *Miradas y voces. Investigaciones sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües*, pp. 159-178. Barcelona: Graó.
- Eurydice (2005). "Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe". Disponible en: http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=1652. Consultado el 20 de agosto de 2011.
- Evnitskaya, N. (en preparación). "Doing science through talking science: teacher-guided joint construction of discourse in the CLIL science classroom".
- Evnitskaya, N.; Aceros, J. C. (2008). "*We are a good team*: el contrato didáctico en parejas de aprendices de lengua extranjera", en *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 21: 45-70.
- Evnitskaya, N.; Morton T. (2011). "Knowledge construction, meaning-making and interaction in CLIL science classroom communities of practice", en *Language and Education*, 25(2): 109-127.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris: Didier.
- Hsieh, H.-F.; Shannon, S. E. (2005). "Three Approaches to Qualitative Content Analysis", en *Qualitative Health Research*, 15(9): 1277-1288.
- Junta de Andalucía (2005). "Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía", en BOJA nº 65, de 5 de abril de 2005.
- Mercer, N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge: Talk Amongst Teachers and Learners*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Ministerio de Educación y Cultura (2000). “ORDEN de 5 de abril de 2000 por la que se prueba el Currículo Integrado para la Educación Infantil y la Educación Primaria previsto en el Convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y el Consejo Británico en España”, en BOE nº 105, de 2 de mayo de 2000. Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2000/05/02/pdfs/A16748-16754.pdf>. Consultado el 30 de agosto de 2011.
- Moore, E.; Dooly, M. (2010). “How do the apples reproduce? How teacher trainees negotiate language, content and membership in a CLIL science education classroom in a multilingual university”, en *Journal of Language, Identity, and Education*, 9: 58-79.
- Moore, E.; Nussbaum, L. (2011). “Què aporta l’anàlisi conversacional a la comprensió de les situacions d’AICLE?”, en C. Escobar Urmeneta; L. Nussbaum (eds): *Aprendre en una altra llengua / Learning through another language / Aprender en otra lengua*, pp. 91-115. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Nussbaum, L. (1999). “La discusión como género discursivo y como instrumento didáctico”, en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 20: 9-18.
- Sacks, H.; Schegloff, E. A.; Jefferson, G. (1978). “A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation”, en J. Schenkein (ed.): *Studies in the Organization of Conversational Interaction*, pp. 7-57. New York: Academic Press.
- Seedhouse, P.; Almutairi, S. (2009). “A holistic approach to task-based interaction”, en *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3): 211-337.
- Sinclair, J. McH.; Coulthard, R. M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Wood. D.; Bruner J. S.; Ross, G. (1976). “The role of tutoring in problem solving”, en *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2): 89-100.

8. Anexo: Simbología de transcripción

PROF:	Las iniciales en mayúsculas seguidas de : corresponden al pseudónimo del hablante
?	Secuencia tonal ascendente
.	Secuencia tonal descendente
sola[pamien to]	Inicio y final del solapamiento entre dos hablantes
[solapami]ento	
xxxx	Fragmento inaudible
<u>hola</u>	Énfasis
HOLA	Emisión en voz más alta que el habla circundante
ho::la	Alargamiento silábico
(tose)	Descripción de elementos no-lingüísticos y/o contextuales