

**Universidad Nacional de la Pampa**  
**Facultad de Ciencias Humanas**  
**Especialización en Docencia en Educación Superior**

**María Julia Forte**

**Inglés para graduados de Ingeniería. Un estudio de los  
procesos de enseñanza y aprendizaje en las  
metodologías AICLE y MBT.**

**Trabajo Final de Integración para optar por el título de  
Especialista en Docencia en Educación Superior**

**Directora: Mg. María Ema Martin**

**Mayo 2015**

## Tabla de contenidos

Resumen.....	4
Palabras clave.....	4
Introducción.....	5
Capítulo I: Inglés en la formación de ingenieros.....	8
I.1. Inglés en la Facultad de Ingeniería de la UNLPam.....	9
I.2. Inglés para graduados.....	12
Capítulo II: La enseñanza y el aprendizaje en las perspectivas constructivistas.....	14
II.1. Teorías del aprendizaje constructivistas.....	14
II.2. Constructivismo y educación.....	16
II.3. La enseñanza en las perspectivas constructivistas.....	21
Capítulo III: Aprendizaje Basado en Tareas.....	23
III.1. Las tareas: promotoras de aprendizaje.....	23
III.2. La tarea y el ejercicio.....	25
III.3. Tareas comunicativas y tareas pedagógicas.....	26
III.4. Modelo para la planificación en TBL.....	29
III.5. Ideas constructivistas en TBL.....	33
Capítulo IV: Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera.....	36
IV.1. Características de CLIL.....	36
IV.2. Usar la lengua para aprender.....	38
IV.3. Obstáculos en la implementación de CLIL.....	41
IV.4. Planificación según CLIL.....	41
IV.5. CLIL en la Facultad de Ingeniería.....	44
Capítulo V: Cursos virtuales.....	47
V.1. Curso a distancia virtuales.....	47
V. 2. Estudiante y profesor.....	49
V. 3. Entornos virtuales de aprendizaje en la Facultad de Ingeniería.....	51
Consideraciones finales.....	53
Referencias bibliográficas.....	56
Anexo 1.....	59

Anexo 2.....	64
Anexo 3.....	65
Anexo 4.....	66
Anexo 5.....	67
Anexo 6.....	68

## **Resumen**

En este mundo globalizado, el dominio de inglés es un requisito indispensable para interactuar satisfactoriamente en los ámbitos laboral y académico. Sin embargo, la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Pampa requiere la acreditación de sólo dos niveles de este idioma para lograr la titulación. Por ello, en este trabajo final de integración de la Carrera de Especialización en Docencia en Educación Superior, se fundamenta la necesidad de crear cursos de capacitación en inglés para graduados, con el fin de ampliar sus conocimientos de la lengua extranjera y ayudarlos a enfrentar desafíos tales como leer bibliografía específica, escribir resúmenes de tesis, hacer estudios de posgrado y desenvolverse en la vida profesional. Con los aportes de los seminarios de esta especialización, se elabora un marco de referencia teórico basado en las perspectivas constructivistas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que oriente el accionar pedagógico de dichos cursos de capacitación. En concordancia con la postura que se adopta para los tres elementos del triángulo didáctico (estudiante, docente y saber), se proponen dos enfoques metodológicos de enseñanza de lengua: el Aprendizaje Basado en Tareas (MBT o TBL según sus siglas en inglés) y el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE o CLIL según sus siglas en inglés). El primer enfoque plantea la resolución de tareas similares a las que ese graduado realiza en la vida real. El segundo, promueve el aprendizaje de contenido de una asignatura a través del idioma, a la vez que se aprende esta lengua. Tanto CLIL como TBL crean instancias de aprendizaje significativo de la lengua inglesa, en interacción con pares y con un alto grado de motivación por parte de los estudiantes, ya que estudian temas de su interés. Estos cursos se conciben en un entorno virtual de aprendizaje, para facilitar el acceso a mayor cantidad de graduados. Las contribuciones de las nuevas tecnologías de la información y comunicación permiten la interacción asincrónica y sincrónica necesaria para el desarrollo de las habilidades orales, escritas, de lectura y escucha. Esta capacitación en el área de inglés se proyecta como una actividad interdisciplinaria, donde profesores de diferentes áreas de especialidad puedan trabajar colaborativamente para su diseño y tutoría.

**Palabras clave:** INGLÉS – INGENIERÍA – APRENDIZAJE – CLIL - TBL

## Introducción

“Un graduado universitario debe ser capaz de actuar efectivamente en la sociedad del nuevo siglo”  
(Camilloni, 2001, p. 51).

La interacción social y laboral en este mundo globalizado requiere de profesionales que dominen al menos una lengua extranjera, en especial el inglés, ya que este idioma es considerado el lenguaje global de los negocios, de las ciencias y de la tecnología entre otros ámbitos. Tal como se afirma en los Estudios para la Reforma Curricular en la Universidad de Buenos Aires (1999), el graduado deberá tener capacidad para comunicarse con los demás y, en los tiempos actuales, esto implica poder expresarse no sólo en la lengua materna sino también en la lengua anglosajona.

Por ello, en el caso particular de la formación de ingenieros, se hace imprescindible la enseñanza de esta lengua que le permitirá a ese futuro egresado continuar con estudios de posgrado y tener más posibilidades de insertarse en el mercado laboral.

La Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam), en un intento por “acortar la brecha que existe entre lo que requiere el mercado y los graduados que forma” (UBA, 1999, p. 55), ha establecido el requisito, por parte de los estudiantes, de acreditar dos niveles de inglés para lograr la titulación. El aprendizaje de la lengua inglesa queda relegada así, al plano de las actividades extracurriculares en el ciclo básico de la carrera.

En sólo dos niveles de idioma, el estudiante debe adquirir los conocimientos básicos y las herramientas necesarias que le permitan asegurar su formación continua en la lengua extranjera. Pero a medida que se acerca el momento de la graduación, o cuando este joven profesional empieza con la búsqueda laboral, descubre que los conocimientos adquiridos son insuficientes.

Por lo tanto, si el Plan Estratégico de la UNLPam tiene entre sus metas “promover la educación continua de los graduados y su vinculación permanente con las universidades para la actualización o incorporación de nuevos conocimientos que les permitan un desempeño de calidad en su actividad

profesional” (2011, p. 43), es preciso que la Facultad de Ingeniería brinde a sus graduados la posibilidad de continuar los estudios de lengua inglesa.

Se podrían crear cursos con fines específicos, adecuados a las necesidades de estos profesionales que les permita el intercambio de producción científica, la actualización profesional o la simple comunicación en el mundo globalizado de nuestros días. Además, el uso de las herramientas que proveen las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) permitiría que mayores graduados pudieran tener acceso a esta capacitación.

Por lo tanto, el propósito central de este trabajo es elaborar un marco de referencia teórica que oriente el diseño de cursos de perfeccionamiento para ingenieros en el área de inglés. Para ello, se analizarán los procesos de enseñanza y de aprendizaje que promueven el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (CLIL, según sus siglas en inglés) y el Aprendizaje Basado en Tareas (TBL, según sus siglas en inglés).<sup>1</sup> Dicho análisis se fundamentará en los encuadres teóricos desarrollados en los seminarios *La Institución Universitaria, Teorías y Modelos de la Enseñanza, Currículo Universitario y Diseño de la Programación de Cursos* de la Especialización en Docencia en Educación Superior de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam.

En el primer capítulo, se reflexionará acerca de la importancia de la enseñanza de inglés en la formación de ingenieros. Se explicará también la situación actual del aprendizaje de este idioma en la Facultad de Ingeniería de la UNLPam y se esbozará una breve fundamentación acerca de la necesidad de crear cursos para graduados.

En el segundo capítulo, se analizarán los procesos de enseñanza y de aprendizaje según las perspectivas constructivistas. Se hará referencia al rol del estudiante, del docente y los modelos de enseñanza para lo cual se presentarán las posturas de diferentes autores de este campo de investigación. Cabe aclarar

---

<sup>1</sup> En adelante se utilizarán las siglas CLIL y TBL para nombrar los enfoques metodológicos del Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera y el Aprendizaje Basado en Tareas respectivamente.

que aquí se retomará el material presentado oportunamente para la aprobación del seminario *Teorías y Modelos de la Enseñanza*.

El tercer capítulo estará destinado al análisis del Aprendizaje Basado en Tareas –*Task Based Learning* denominado en inglés. En primer lugar, se explicarán los postulados generales de este enfoque metodológico de enseñanza de lenguas. También se definirá el concepto de ‘tarea’ y se analizarán sus componentes y tipos. Por último, se ofrecerá un modelo para la planificación de la enseñanza y se destacarán las ideas constructivistas presentes en este enfoque.

El cuarto capítulo estará dedicado al análisis de otro enfoque metodológico de enseñanza de lenguas: el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera –denominado *Content Language Integrated Learning* en inglés. Se detallarán sus características más importantes, así como las ventajas y algunas dificultades para su implementación. También se ofrecerán modelos de planificación y se hará referencia a una experiencia de aprendizaje según este enfoque llevada a cabo en la Facultad de Ingeniería.

En el quinto capítulo se destacarán los aportes de las tecnologías de la información y comunicación en el dictado de cursos a distancia. Se definirá el concepto de educación virtual y se analizarán los nuevos roles que adquieren el estudiante y el profesor en esta modalidad de enseñanza y de aprendizaje. Por último, se hará referencia a los recursos humanos y tecnológicos que posee la Facultad de Ingeniería para ofrecer capacitación en línea.

A manera de cierre, se delinearán los aspectos más relevantes del marco teórico desarrollado en este trabajo para tener en cuenta al momento de diseñar cursos de inglés destinados a graduados de esta facultad.

Será quizás éste, un intento más de la universidad de abrir sus puertas hacia la comunidad, y ofrecer sus servicios en aquellos espacios que deja de lado el sector privado porque, las universidades no deben encerrarse en sí mismas sino “generar, desarrollar y preservar ya no sus fronteras sino la permeabilidad de éstas” (Camilloni, 2001, p. 92).

## **Capítulo I: Inglés en la formación de ingenieros**

La educación superior, afirma Ronald Barnett (2001), ha pasado de ser una institución en la sociedad a ser una institución de la sociedad. Concebida de esta manera, la universidad se ha transformado en una entidad que debe observar las demandas de la sociedad de la que forma parte. Es quizás por ello que, la Facultad de Ingeniería de la UNLPam –tal como expresa en el plan estratégico 2014-2018– se propone, entre otras metas,

evaluar permanentemente la oferta de grado y eventualmente de posgrado para establecer el nivel de cumplimiento de la misión institucional y para redefinirla o ampliarla en consecuencia y en función de los cambios científicos y tecnológicos, de los requerimientos de graduados y estudiantes y de las demandas sociales. (2013, p. 36)

Dicho objetivo, en relación con la formación de ingenieros, implica la necesidad de reconocer las demandas del mercado laboral donde ese graduado deberá insertarse y prepararlo, no sólo para satisfacerlas sino, también, para que adquiera las herramientas necesarias que le permitirán seguir aprendiendo a lo largo de su vida. Al respecto, los Estudios para la Reforma Curricular en la Universidad Nacional de Buenos Aires explican que “el ingeniero debería formarse en el conocimiento tecnológico, con una sólida base de conocimiento científico, con un profundo contacto con las aplicaciones técnicas y con el aporte de otras formas de conocimiento útiles al desempeño profesional” (1999, p. 53). De esta manera, la universidad, además de la sólida formación en la disciplina, debe promover la adquisición de conocimientos extracurriculares –altamente valorados por las empresas en el momento de seleccionar a sus futuros empleados– tales como cultura general, otros idiomas y dominio en el uso de nuevas tecnologías.

El mercado laboral reclama, en el caso de las carreras de Ingeniería, y en particular de la enseñanza de inglés a sus estudiantes, la necesidad de formar profesionales capaces de interactuar en el mundo globalizado de nuestros días. El ingeniero es considerado un “traductor de lo que se compra como paquete fuera del país” (UBA, 1999, p. 50). Esto significa que este graduado deberá demostrar competencia no sólo en el área de estudio, sino en el manejo de una lengua extranjera que le permita actualizarse y desenvolverse en el ámbito laboral, para lo cual el dominio del inglés resultará imprescindible.



Con frecuencia, el nivel de conocimiento de esta lengua facilita el ingreso al mercado de trabajo. De igual modo, ciertas empresas reclutan a sus pasantes en las mismas universidades, y utilizan como medio de selección cuestionarios en esta lengua extranjera.

La continuación de estudios de posgrado también reclama la profundización del estudio de este idioma, más aun si aquéllos se realizan en el extranjero. Barbara Kehm (1995) explica que en el futuro, los estudiantes descubrirán que la mejor educación tendrá lugar en más de un país, para lo cual el aprendizaje del inglés resulta necesario, ya que es la lengua utilizada por la comunidad científica para la divulgación de su producción.

### **I.1. Inglés en la Facultad de Ingeniería de la UNLPam**

En la Facultad de Ingeniería de la UNLPam se dictan actualmente cinco carreras de grado: Analista Programador, Ingeniería Electromecánica, Ingeniería Electromecánica con Orientación en Automatización Industrial, Ingeniería en Sistemas e Ingeniería Industrial.

Con excepción de la carrera de Analista Programador, cuya duración es de tres años, en los planes de estudio de las otras carreras –de cinco y seis años– la enseñanza de inglés, paradójicamente, queda destinada al plano de las actividades extracurriculares. El estudiante, para lograr la titulación, debe acreditar sólo dos niveles de inglés.

En efecto, según lo estipulado en el diseño curricular, deben simplemente presentarse a dos exámenes de idioma. La acreditación del primer nivel es requerida para poder cursar las materias del segundo cuatrimestre del tercer año de la carrera; y el segundo nivel, para estar en condiciones de cursar las asignaturas del segundo cuatrimestre del cuarto año de estudios.

En sólo dos niveles, el estudiante de Ingeniería debe adquirir los conocimientos para interpretar textos relacionados con su campo de estudio, y las herramientas necesarias para enfrentar una entrevista de trabajo en esta lengua extranjera. Es decir, debe demostrar dominio de sus habilidades orales, escritas, de escucha y de lectura.

Pero de los jóvenes que recibe la Facultad de Ingeniería –en su mayoría de establecimientos educativos de la provincia de La Pampa y del oeste de la provincia de Buenos Aires– un alto porcentaje no posee los mínimos conocimientos<sup>2</sup> que debieron haber aprendido en el nivel polimodal<sup>3</sup>. Son muy pocos los que ingresan con exámenes internacionales aprobados, tales como *First Certificate* o *TOEFL*, o con estudios privados de esta lengua extranjera que les permitiría prepararse solos para la instancia de examen.

En realidad, la gran mayoría de los estudiantes de Ingeniería, a fin de poder acreditar los niveles, debe asistir a los cursos extracurriculares que ofrece la cátedra: Inglés Nivel I (en el primer cuatrimestre) e Inglés Nivel II (en el segundo cuatrimestre). Además, con un 80% de asistencia a clase y la aprobación de dos parciales, tienen la posibilidad de acreditar sin presentarse a la instancia de examen.

Las evaluaciones diagnósticas realizadas a los ingresantes demuestran, fundamentalmente, un alto grado de dificultad en el manejo de estrategias auditivas y orales. Los estudiantes manifiestan que en sus clases de inglés en el secundario, el uso del equipo de sonido para hacer ejercicios de escucha específica era poco frecuente, y que sus docentes nunca utilizaban la lengua extranjera para comunicar consignas de trabajo. Tampoco se les pedía que dialogaran en esta lengua. La tarea se resumía al desarrollo de actividades de lectura y escritura, con un fuerte énfasis en el estudio de la Gramática, que sin

---

<sup>2</sup> De acuerdo a los materiales curriculares de Inglés del nivel Polimodal del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa (2001), los estudiantes, al finalizar el Nivel Polimodal deberían haber adquirido las capacidades para identificar ideas principales y secundarias en textos escritos; describir, utilizando el vocabulario y estructuras gramaticales adecuadas, lugares, personas y situaciones; escribir y contestar distintos tipos de notas, cartas formales e informales y faxes; escribir textos de formato conocido relacionado con su vida cotidiana y con temáticas relacionadas a cada modalidad; utilizar estrategias discursivas para producir y comunicar su mensaje en forma oral y escrita; percibir, categorizar y almacenar las características lingüísticas de la Lengua Extranjera y monitorear sus errores; comprender de manera autónoma textos orales de dificultad graduada; comprender escuchas a través de la identificación de ideas principales; comunicarse oralmente con mayor fluidez y en forma comprensible utilizando las estrategias lingüísticas adecuadas; utilizar estrategias discursivas para hacer entender su mensaje; mantener una conversación sobre temas personales o relacionados a cada modalidad, expresando opiniones y puntos de vista en un lenguaje simple.

<sup>3</sup> Al momento de realizar este trabajo, la Facultad de Ingeniería aún recibía alumnos de nivel Polimodal.

embargo, parece escaso, ya que un gran porcentaje de alumnos parece desconocer, por ejemplo, la utilización de verbos en presente.

A propósito de esta situación, la cátedra de Inglés ofrece, en el primer año de la carrera, un curso extracurricular destinado a los ingresantes que necesitan adquirir los conocimientos básicos para poder cursar Inglés Nivel I en el siguiente cuatrimestre. Los estudiantes son invitados a una evaluación diagnóstica (oral y escrita) y de acuerdo a los resultados obtenidos se les recomienda asistir a ese curso extracurricular preparatorio, cursar Inglés Nivel I, o presentarse al examen de acreditación de nivel.<sup>4</sup>

A las dificultades mencionadas anteriormente, es preciso agregar que la ubicación de Inglés en el ciclo básico de la carrera trae aparejada otras cuestiones. Los estudiantes, al estar cursando los primeros años de sus estudios, ven el ejercicio profesional como algo muy alejado en sus vidas. A muchos de ellos les resulta difícil ponerse 'en situación' para resolver las tareas propuestas porque todavía no han tenido ese tipo de experiencias en la vida real. Necesitan de ese conocimiento del mundo para decir el nombre de la empresa para la que trabajan al contestar el teléfono, distinguir aquellos temas que se pueden tratar la primera vez que uno encuentra una persona, imaginar cómo guiar a un visitante en una ciudad usando diferentes medios de transporte, o cómo será la rutina típica de un ingeniero de su especialidad, por mencionar algunos ejemplos. Además, los estudiantes tampoco poseen conocimientos específicos de su área disciplinar, ya que la especialidad tiene lugar en los años superiores; por lo tanto también les resulta complejo el debate en inglés acerca de temas propios de las ingenierías como seguridad en redes, resistencia de materiales, o sistemas de producción, entre otros.

Con relación a estas cuestiones y dado que el tiempo es "el factor más crítico que hay en la educación" (Camilloni, 2001, p. 42), la cátedra de Inglés decide adoptar el modelo del Aprendizaje Basado en Tareas (Ellis, 2009; Estaire y Zanón,

---

<sup>4</sup> Como se puede observar, las falencias de la escuela media también aparecen en este campo de estudio. Por lo tanto, con este curso extracurricular preparatorio, la facultad intenta nivelar los conocimientos en el área de Inglés, ya que "la universidad debe contribuir a resolver problemas del resto del sistema educativo." (Camilloni, 2001, p. 49)

1994; Nunan, 1989; Willis, 1996) para el diseño de los cursos de Inglés Nivel I e Inglés Nivel II.

Este enfoque metodológico, que será analizado en profundidad en el tercer capítulo de este trabajo, pone el foco de atención en la tarea a realizar, siendo ella el punto de partida y organización de la enseñanza. Esto es, cada unidad temática está planteada en torno a una tarea final seleccionada de acuerdo a lo que el estudiante deberá realizar a lo largo de su carrera universitaria o en la vida laboral. Ellos adquieren sólo aquellos aspectos de la lengua útiles para desarrollar la tarea propuesta.

De esta manera, en *Inglés Nivel I*, los estudiantes aprenden a presentarse en contextos formales e informales, buscar información específica en textos con diferentes registros, hablar sobre hábitos y rutinas, comprender textos descriptivos, hacer invitaciones, dar direcciones e instrucciones, hablar sobre su vida pasada, hacer predicciones futuras, y prepararse para una entrevista de trabajo sencilla.

En *Inglés Nivel II*, los estudiantes aprenden a hablar sobre la vida en la universidad y su formación profesional, hacer una presentación sobre una compañía o un producto, planear un viaje al extranjero y a afrontar una entrevista laboral. (Ver Anexo 1)

## **I.2. Inglés para graduados**

Contrariamente a lo que una persona alejada del ámbito de las ingenierías cree, nuestros egresados necesitan apropiarse de herramientas, no sólo para hacer frente a la lectura técnica que requieren las asignaturas de los últimos años de la carrera y la actualización profesional después de graduados; sino, también, para poder desenvolverse en el mundo laboral. Tal como explica Barbara Kehm (1995), el profesional del futuro dependerá de sus habilidades tecnológicas y comunicacionales.

Por esta razón, los estudiantes de Ingeniería –incluso aquéllos que tuvieron dificultades en aprobar los niveles I y II–, a medida que van avanzando en la carrera y se acerca el momento de la graduación suelen solicitar la apertura de

nuevos cursos de inglés. Es precisamente en este momento cuando ellos comienzan a enfrentar sus primeras entrevistas laborales o de selección de aspirantes a becas de doctorado, por ejemplo, en las cuales el conocimiento de inglés resulta imprescindible.

Se confirman así las afirmaciones de los Estudios para la Reforma Curricular en la Universidad de Buenos Aires (2002, p. 18) “Todo graduado en cualquier carrera académica o profesional es, por definición, un estudiante inacabado.”<sup>5</sup> Este joven ingeniero descubre que sus conocimientos de inglés no son suficientes y necesita profundizarlos.

Las consultas acerca de las necesidades concretas con respecto al uso del idioma a docentes, graduados, empresas y estudiantes avanzados en estas carreras, revelan que hay una demanda creciente en lo que respecta al desarrollo de las habilidades audio-orales. Los informes demuestran que los egresados precisan insertarse en ambientes internacionales de trabajo, presenciales o virtuales, en donde el dominio del inglés resulta fundamental para el ejercicio profesional.

En consecuencia, sería necesario que la Facultad de Ingeniería ofreciese a sus graduados cursos de inglés y, de esta manera, contribuyese a su inserción y desarrollo profesional, tal como se explicita en el plan estratégico 2014-2018 de esta casa de estudios.

---

<sup>5</sup> El concepto de “graduado” lleva hoy implícita una noción complementaria de carencia. Los saberes construidos hacen referencia a lo que no se sabe y deberá conocerse. Toda formación es incompleta y, como un vector, señala el tiempo futuro y la exigencia de un estudio continuado.(UBA, 2002, p. 18)

## **Capítulo II: La enseñanza y el aprendizaje en las perspectivas constructivistas**

Para diseñar un programa de capacitación a ingenieros en el área de inglés, es preciso elaborar, en primer lugar, un marco de referencia teórica que encuadre el proceso de explicitación de objetivos, selección de contenidos, diseño de actividades y formas de evaluación, entre otras cuestiones. Según explica Cols (2004), Jackson (1968) denomina a esta primera etapa la fase pre-activa de la enseñanza, donde el docente tiene la posibilidad de adelantarse en el tiempo, de prever los elementos y aspectos críticos de la tarea, de considerar conjuntamente propósitos, posibilidades y restricciones. Es una instancia de reflexión que permite al profesor anticipar el marco en el que se favorecerán los procesos de aprendizaje y adaptarse al contexto en el cual tendrán lugar.

Un docente que concibe al estudiante como una *tábula rasa*, un sujeto pasivo en el aprendizaje, trabaja de manera muy diferente de aquél que lo ve como un sujeto activo, que posee ideas previas (Driver, 1999 ; Pozo, 1993; Rodríguez Moneo, 1999) que le permiten, a través de procesos de interacción, relacionar la nueva información con aquella para promover nuevos aprendizajes. Tal como explica Bruner (1997) “la concepción que un profesor tiene de un aprendiz conforma la instrucción que emplea” (p. 67). En consecuencia, los métodos de enseñanza son diferentes en uno y otro caso.

Por lo tanto, este capítulo estará destinado al análisis de las perspectivas constructivistas. Se hará referencia a los procesos explicativos del aprendizaje, al rol del estudiante, del docente y modelos de enseñanza para lo cual se presentarán las posturas de diferentes autores de este campo de investigación.

### **II.1. Teorías del aprendizaje constructivistas**

El psicólogo suizo Jean Piaget (1896-1980) revoluciona el campo de las teorías cognoscitivas al estudiar el desarrollo del pensamiento en el niño. Su propósito es descubrir cómo el ser humano construye el conocimiento a lo largo de su vida. Si bien el objeto de su investigación no está centrado en el área de la educación, sus aportes han marcado un nuevo rumbo en ella.

En clara oposición al conductismo –cuyo objeto de estudio es la conducta observable–, el Constructivismo –tal el nombre que recibe esta teoría– parte de la base de que el niño construye el conocimiento en interacción con el medio. Amigues y Zerbato-Poudou (1999) explican:

La posición de Piaget es, al mismo tiempo, interaccionista y constructivista. Interaccionista en el sentido de que las estructuras del pensamiento (el no estar dadas de una vez por todas) se construyen a partir de la interacción entre el individuo y el medio en el que se desarrolla. Constructivista en el sentido de que la actividad del individuo es el origen de la construcción progresiva de sus conocimientos. (p.21)

La actividad del sujeto adquiere un rol preponderante. Al contrario de las corrientes conductistas, el niño que aprende no es considerado un papel en blanco sobre el cual hay que imprimir determinadas ideas. Por el contrario, el estudiante es visto como el propio artífice del aprendizaje, que en interacción con un objeto construye el conocimiento. Al respecto, Amigues y Zerbato-Poudou (1999), señalan:

El constructivismo rechaza justamente las tesis innatistas para las cuales los conocimientos serían copias del mundo exterior (una huella sobre una tabla rasa), y las adquisiciones estarían constituidas por la asociación de las experiencias anteriores. (p. 21)

Según las teorías piagetianas, la estructuración progresiva del pensamiento se lleva a cabo a través de mecanismos de asimilación, acomodación, adaptación y organización de las estructuras cognoscitivas. El sujeto que conoce asimila la nueva información a sus esquemas cognoscitivos, lo que implica un proceso de modificación de las estructuras en función del objeto asimilado. Como resultante de este doble juego de acciones se pone en funcionamiento la adaptación que le permite al sujeto reorganizar sus estructuras cognoscitivas para promover nuevos esquemas de acción.

Por su parte, Ausubel sostiene que el conocimiento nuevo se reorganiza con ideas que ya están en la estructura cognitiva del sujeto. Según Astolfi (1997) “pasar de la información al conocimiento supone una incorporación de datos externos, a la red conceptual del individuo “(p. 73). El sujeto intenta otorgar significado y sentido a las nuevas informaciones, y relacionarlas con el conjunto de conceptos e ideas que posee. “Esta estructura cognitiva es –como explica Astolfi

(1997)—, en el fondo, la red semántica a partir de la cual uno está en condiciones de interpretar las informaciones externas” (p. 73).

Por último, es preciso nombrar a Vygotski (1978) quien estudia el desarrollo del pensamiento en la cultura. Amigues y Zerbato-Poudou (1999) declaran que el ser humano evoluciona en un ambiente no sólo físico, sino también cultural y social. De esta manera, el aprendizaje es considerado una actividad altamente social y mediada por la cultura en la cual está inserto el sujeto. Amigues y Zerbato-Poudou (1999) afirman:

Según Vygotski los saberes y las destrezas se construyen, por una parte, a lo largo de la historia humana y, por la otra, se transmiten socialmente, de tal manera que están depositados en la cultura, en los diversos productos del trabajo humano, en formas diferentes: herramientas, técnicas, obras de arte, etc. Y su transmisión requiere también la utilización de “objetos culturales” técnicos y simbólicos que son asimismo fruto de esta construcción social. (pp. 23-24)

Al respecto, Bruner (1997) agrega, “ya no se puede entender la actividad mental a no ser que se tenga en cuenta el contexto cultural y sus recursos, que le dan a la mente su forma y amplitud” (p. 12). Es la cultura entonces, la que aporta la caja de herramientas para que el sujeto aprenda.

## **II.2. Constructivismo y educación**

A la luz de estos postulados, el Constructivismo ofrece un nuevo enfoque a la tarea educativa. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el rol del estudiante y del docente, entre otras cuestiones, se conciben de manera diferente.

En primer lugar, cambia la concepción que se tiene del sujeto que aprende, pues ya no es visto como una simple caja vacía en la cual hay que depositar saberes. Esa persona que llega a las aulas tiene un corpus de ideas previas, herramientas con las cuales se favorecerá la adquisición del conocimiento. Por eso es importante para las perspectivas constructivistas activar los conocimientos previos del estudiante, para indagar en las estructuras cognoscitivas del sujeto y de algún modo obtener información para poder diagramar las estrategias de enseñanza.



Para ilustrar cómo funcionan estos esquemas cognoscitivos, Bransford, Brown y Cocking (1999) hacen referencia al cuento *Fish is Fish* de Leo Lionni (1970)<sup>6</sup> que demuestra cómo el conjunto de ideas previas de un estudiante puede llevarlo a comprender de una manera totalmente diferente a la planeada en la enseñanza. El personaje del pez en la historia, trata de asimilar la nueva información (cómo es la vida en la tierra) a sus esquemas previos. Pero como siempre ha vivido en el agua, y no conoce otra cosa, imagina por ejemplo, a las personas como peces que caminan o a los pájaros como peces que vuelan. El cuento ejemplifica de manera inmejorable la enorme potencialidad, así como también, los riesgos inherentes a la construcción de nuevos conocimientos sobre la base de los previos.

En el marco de las perspectivas constructivistas, el estudiante adquiere un rol protagónico en el sentido de que se deposita la confianza en la actividad del sujeto. Para muchos de los que adscriben a esta teoría, el aprendizaje por descubrimiento es la manera más eficaz de llevar a cabo la enseñanza en la escuela. “Cada vez que le explicamos algo a un niño ¡le estamos limitando la capacidad para que lo invente!”, explica Seymour Papet discípulo de Piaget (citado en Astolfi, 1997, p. 136).

Otros autores, si bien coinciden en que las experiencias por descubrimiento son válidas, reconocen que es necesaria la ayuda del maestro para favorecer el aprendizaje. Al respecto Delia Lerner (1996 citado en Basabe & Cols, 2007) postula que

[...] enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares [...] Enseñar es promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas. Enseñar es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento próximo al saber socialmente establecido. (p. 130)

---

<sup>6</sup> *Fish is Fish* es la historia de un pez que está interesado en aprender cómo es la vida en la tierra, pero no puede explorar la tierra porque sólo puede respirar en el agua. Entonces se hace amigo de un renacuajo que, cuando se transforma en sapo, va a la tierra. El sapo regresa a la laguna unas semanas más tarde y le describe al pez las cosas que ha visto, como los pájaros, las vacas y las personas. Mientras el pez escucha las descripciones del sapo, se imagina cada una de las mismas como si fueran peces. Se imagina a las personas caminando sobre sus aletas de cola; a los pájaros como peces con alas; o a las vacas como peces con ubres.

Como se observa en estas definiciones, el docente adquiere el rol de un guía en la tarea de la enseñanza. Él es quien organiza, planifica y crea las condiciones necesarias para que el estudiante pueda aprender; porque la apropiación de la cultura es un proceso mediado y apoyado por un experto que no necesariamente es un docente, sino que puede ser también, un par más capacitado. Es función del maestro ayudar al niño en el tránsito por lo que Vygotski denomina 'zona de desarrollo próximo'. Esto es, guiarlo en el pasaje del 'nivel de desarrollo real' al 'nivel de desarrollo potencial' para favorecer procesos de autonomía. "What a child can perform today with assistance she will be able to perform tomorrow independently" <sup>7</sup>(Bransford et al., 1999, p. 65). De eso se trata la enseñanza, hay que crear las condiciones para que el estudiante pueda aprender hoy con ayuda y mañana en forma independiente. En palabras de Bruner (1978), esta actividad es comparable con la de un andamio. Mientras la obra está en construcción, esta estructura es la que provee el sostén. Así trabaja el docente, apuntalando el aprendizaje, con ayudas varias de carácter temporal, oral, ajustables donde el estudiante necesite, para favorecer su autonomía. En forma progresiva, a medida que él vaya ganando confianza, el profesor va retirando ese andamio. No hay renuncia ni a la intervención docente ni a la actividad del sujeto que aprende.

A través del descubrimiento guiado por un modelo, Bruner (1969) quiere recuperar lo bueno del aprendizaje autónomo y la guía directa; esto es, rescatar el planteamiento de hipótesis, el pensar por sí mismos, a la vez que el papel del experto como orientador. Se trata entonces, de plantear problemas o casos que el alumno debe resolver. El docente acompaña y orienta ese proceso de descubrimiento.

Astolfi (1997) señala que los métodos expositivos, tan populares en nuestras escuelas, también pueden contribuir a adquirir el conocimiento de la manera descrita por los constructivistas. Pero para ello, es necesario que se cumplan ciertos requisitos:

- La audiencia debe estar motivada e informada.

---

<sup>7</sup> "Lo que un niño puede realizar hoy con ayuda, será capaz de realizarlo mañana en forma independiente." En adelante todas las traducciones al español citadas en este trabajo son nuestras.

- Los alumnos deben realizar positivamente la acción de venir a informarse.
- Este público debe poseer estructuras intelectuales comparables a las del maestro, de tal manera que con la simple transmisión del mensaje, este último pueda ser recepcionado.
- Este público debe aprovechar esta exposición para organizar y reestructurar la información previa.

Bien es sabido que estas condiciones no siempre se reúnen en el aula. Es poco frecuente que el estudiante por *motu proprio* decida prestar atención a la explicación del profesor; cuando lo hace, en muchas ocasiones no se muestra necesariamente una predisposición favorable para el aprendizaje. Incluso cuando la explicación parece haber sido entendida por la audiencia, si no hay un trabajo a posteriori por parte del receptor, ese contenido no logra comprenderse.

Joyce y Weil (2002) consideran que

Durante una lección o cualquier otra forma de enseñanza expositiva, la mente de los escuchas y observadores puede estar sumamente activa. Pero es preciso que relacionen el material con la propia estructura cognitiva. Ausubel habla del arduo trabajo de los estudiantes con el material: considerarlo desde distintos ángulos, integrarlo con una información similar o incluso contradictoria y, finalmente, traducirlo al propio marco de referencia y a la propia terminología. (p. 291)

Ausubel (citado en Joyce & Weil, 2002) rechaza la idea de que lo que se escucha o se observa conduzca siempre a un aprendizaje memorístico. Si el alumno es capaz de relacionar la nueva información con sus ideas previas es probable que se logre la comprensión. Este autor es un evidente defensor de los métodos expositivos, y Astolfi (1997) concuerda con Ausubel en que son necesarias ciertas condiciones para lograr un 'aprendizaje significativo'.

Según Ausubel (citado en Joyce & Weil, 2002), la forma en que se organizan los contenidos de una disciplina es similar a la forma en que las personas organizan el conocimiento en su mente. Cada disciplina presenta un orden jerárquico de información, donde en un nivel superior se disponen los contenidos más abstractos que incluyen a otros más concretos de los niveles inferiores de esta organización. De manera semejante, la mente posee un conjunto de ideas

jerarquizadas que permiten la recepción de la nueva información así como un lugar donde almacenarla.

Se hace indispensable en consecuencia, que el docente organice y exponga el material de estudio conforme a una lógica del contenido.

Al igual que Jerome Bruner, Ausubel piensa que es posible enseñar a los alumnos los conceptos estructurales de cada disciplina de modo que funcionen para éstos como un sistema de procesamiento de la información; vale decir, un mapa intelectual que pueden usar para el análisis de dominios específicos y para resolver problemas dentro de esos dominios. (Joyce & Weil, 2002, p. 292)

En primer lugar, es necesario indagar acerca de las ideas previas que tienen los alumnos, para comprobar si esos esquemas cognitivos están preparados para comprender la nueva información, ya que la comprensión, en palabras de Entwistle (1991), “depende de la capacidad de tejer una red de interconexiones que relacione experiencias y conocimientos previos con la nueva información o nuevas ideas que se presentan” (p. 45). Al respecto, Joyce y Weil (2002) argumentan que el docente debe incrementar la estabilidad y claridad de las estructuras cognoscitivas de los alumnos antes de presentar nuevos conocimientos. Para ello, el profesor debe proporcionarles “los conceptos que rigen la información que habrá de presentarse” (p. 290).

A tal fin, Ausubel (citado en Joyce & Weil, 2002) propone la utilización de lo que denomina ‘organizadores previos’. Es decir, un material que incluye los conceptos, principios y leyes generales de una disciplina para poder integrar los nuevos conocimientos. Es un material que precede a la tarea de aprendizaje propiamente dicha. Estos organizadores pueden ser clasificados en ‘expositivos’ y ‘comparativos’. Los primeros, “representan el armazón o andamiaje intelectual en donde los estudiantes «colgarán» la nueva información cuando se encuentren con ella” (Joyce & Weil, p. 295). Son el marco de referencia para poder asimilar conocimientos más específicos. Los segundos, tienen como finalidad distinguir los nuevos saberes con los ya existentes, mediante la confrontación de la nueva información con las ideas previas, para superar la confusión que se puede generar al tratarse de material similar.

El estudiante no aprende sólo porque escuche al profesor, como se ha planteado anteriormente. El aprendizaje se logra a través del pasaje de una representación a otra (Zabalza, 2002). Sea cual fuere el método de enseñanza utilizado, el estudiante va construyendo y reconstruyendo sus estructuras conceptuales con la aparición inevitable del error en este proceso.

Para los constructivistas es deseable que surja el error; más aún, es necesario crear las situaciones para que aparezca. “Los errores no son pérdidas de tiempo o fracasos en el proceso, sino oportunidades para replantearse el punto de partida” (Zabalza, 2002, p. 12). Astolfi (1997) propone como ejemplo el aprendizaje de las lenguas extranjeras, porque allí se encuentran ‘falsos’ errores e incluso ‘buenos’ errores.

En algunos alumnos, en efecto, aparece un repentino aumento de faltas en la expresión oral, aumento difícil de comprender si no se lo traduce como una reorganización de la estructura cognitiva. La anterior ausencia de faltas, aparentemente más satisfactoria, no se explica sino porque el alumno se refugiaba en el uso de estructuras de lenguaje que dominaba bien. Mientras persistía en su uso exclusivo, ciertamente no cometía faltas; pero como contrapartida, tenía pocas posibilidades de progresar. El aumento en número de errores corresponde en este caso, por contraste, al momento en que el alumno se arriesga a ensayar nuevas estructuras que todavía no domina bien. Esta etapa, que corresponde a una desestabilización transitoria de la representación que él se construyó de la lengua, es un prelude para su reequilibrio superior. (p. 85)

El estudiante del ejemplo, seguramente hubiera sido penalizado en otros enfoques de la enseñanza. Para el Constructivismo, en cambio, esos aparentes errores gramaticales son bienvenidos, porque indican que el sujeto está reestructurando sus estructuras de conocimientos. Para Astolfi (1997), los errores están en el centro mismo del proceso de aprendizaje. Es tarea del docente trabajar a partir de esos errores y guiar al estudiante en la superación de esos obstáculos, porque sólo a través del contraste, de andar y desandar caminos es que se promueve el aprendizaje.

### **II.3. La enseñanza en las perspectivas constructivistas**

En vista de lo expuesto anteriormente, es preciso resaltar qué implica la tarea de la enseñanza según el constructivismo.

En primer lugar, el sujeto que aprende adquiere un rol sumamente activo, porque se convierte en el propio artífice de su aprendizaje; porque es el estudiante quien, en interacción con el medio, va construyendo el conocimiento. A través de mecanismos de asimilación, acomodación, adaptación y organización, el estudiante reestructura sus esquemas cognoscitivos.

En consecuencia, es tarea del docente animar al estudiante a pensar por sí mismo, a darse cuenta de que su actividad y sus saberes previos son necesarios para aprender. El docente debe promover la relación entre la nueva información y el conocimiento que el estudiante ya posee, e indagar sus ideas previas, averiguar el punto de partida para poder así planificar la enseñanza. En palabras de Bransford et al. (1999): “To be effective, teachers need to make moment-by-moment decisions based on their ongoing assessments of the learners’ current levels of understanding and their zones of proximal development”<sup>8</sup> (p. 74).

Es decir, el docente debe intervenir allí donde haga falta, debe apuntalar el trabajo del estudiante para lograr la autonomía en el aprendizaje porque, en definitiva, enseñar es –en términos de Basabe y Cols (2007) – “desempeñar un papel de mediador entre los estudiantes y determinados saberes” (p. 147).

El docente adquiere el rol de guía o facilitador de la enseñanza (Basabe & Cols). Es quien plantea los problemas y promueve la formulación de hipótesis por parte de los estudiantes; es quien expone el material para aprender organizándolo y haciendo las relaciones necesarias para que el estudiante pueda internalizarlo; o es quien propone situaciones conflictivas que intentan desestabilizar las estructuras previas del estudiante para que éste pueda reorganizar la nueva información con los saberes ya internalizados.

La enseñanza según estas perspectivas constructivistas también promueve el repliegue de los estudiantes sobre sí mismos; esto implica guiar al sujeto a tomar conciencia acerca de su aprendizaje y, de algún modo, prepararlo para aprender a aprender.

---

<sup>8</sup> “Para ser efectivos, los docentes necesitan tomar decisiones a cada momento basadas en las evaluaciones permanentes de los niveles actuales de comprensión de los estudiantes y de sus zonas de desarrollo próximo.”

### **Capítulo III: Aprendizaje Basado en Tareas**

Cols (2004) afirma que “al proyectar un proceso de enseñanza es importante construir una representación acerca de qué se desea y en qué dirección moverse”(p. 16). En tal sentido, el capítulo anterior de este trabajo ha expuesto los aportes de las perspectivas constructivistas a los procesos de enseñanza y de aprendizaje y delineado los aspectos teóricos generales a tener en cuenta para el diseño de cursos de capacitación en el área de Inglés destinados a graduados de la Facultad de Ingeniería.

Pero esta hoja de ruta estaría incompleta si no se examinan los enfoques o métodos de enseñanza de lenguas extranjeras más apropiados para el diseño de estos cursos. Por ello, y dado que este es un enfoque compatible con los postulados constructivistas, en este tercer capítulo se analizará el Aprendizaje Basado en Tareas o *Task Based Learning* (TBL) como se lo denomina en el idioma inglés.

#### **III.1. Las tareas: promotoras de aprendizaje.**

El punto de partida para el diseño de una capacitación a ingenieros en el área de inglés requiere de un análisis exhaustivo de las necesidades de estos profesionales con respecto al uso del idioma. Conocer de antemano qué áreas temáticas deberá dominar ese graduado en los ámbitos académico y laboral, así como qué empleo concreto de la lengua deberá hacer, facilitaría la clarificación de propósitos y objetivos. Además, hay que tener en cuenta que este profesional dispone de muy poco tiempo para dedicarse al estudio de este idioma. Necesita de herramientas con urgencia para poder asistir a cursos de posgrado o congresos en el extranjero, participar de video conferencias en inglés, o simplemente intercambiar información en forma electrónica con un jefe o colega en esta lengua.

En este sentido, el Aprendizaje Basado en Tareas –enfoque metodológico utilizado por la cátedra de Inglés de la Facultad de Ingeniería de la UNLPam– permite dar algún tipo de solución a este problema, ya que el punto de partida y

organización del programa de estudio es la tarea.<sup>9</sup> Al respecto, Estaire y Zanón (1994) explican: “[...] classwork is organised as a sequence of tasks, and it is tasks that generate the language to be used, not viceversa”<sup>10</sup> (p. 12). De esta manera, los estudiantes deben resolver tareas seleccionadas de acuerdo a sus necesidades concretas con respecto al uso del idioma. El foco de atención está puesto en la realización de la tarea y no en la lengua utilizada para llevarla a cabo.

Como se observa, la tarea organiza la selección curricular, lo que permite preparar al estudiante para resolver situaciones de la vida cotidiana en un lapso breve de tiempo. A diferencia de los programas tradicionales de enseñanza de inglés –donde el enfoque está puesto en los contenidos lingüísticos y se deben realizar actividades para tratar de aprender conocimientos gramaticales o funciones– la enseñanza a través del Aprendizaje Basado en Tareas propone que el estudiante adquiera sólo aquellos aspectos de la lengua necesarios para cumplimentarla. Por ejemplo, si la situación de aprendizaje consiste en socializar durante un recreo en el primer día de clases en una escuela de posgrado en el extranjero, los estudiantes tendrán que entablar una breve charla que probablemente estará referida al lugar de procedencia de cada uno, compañía para la cual trabajan o trabajaban, o el motivo por el cual deciden especializarse. De este escenario surge la lengua que el estudiante aprenderá y/o integrará: vocabulario referido a información personal, verbos en pasado y presente, preguntas coletillas<sup>11</sup> e incluso aspectos culturales tales como formas de saludo o tipo de temas que se pueden tratar en el primer encuentro con otra persona.

---

<sup>9</sup> El concepto de tarea al que se hace referencia difiere de la definición general de este término desarrollado por Doyle (1983, citado en Cols 2004). Este autor sostiene que en una tarea académica se identifican tres componentes: una meta, un conjunto de recursos y condiciones para alcanzarla y las operaciones implicadas en organizar y usar los recursos para lograr esa meta. De acuerdo a las demandas cognitivas que implican para los estudiantes, Doyle las clasifica en tareas de memoria, de procedimiento o rutina, de comprensión y de opinión.

<sup>10</sup> “El trabajo del aula está organizado como una secuencia de tareas, y son las tareas las que generan la lengua que se va a utilizar y no viceversa”.

<sup>11</sup> Las preguntas coletillas –denominadas *question tags* en inglés– son preguntas cortas que se añaden a lo escrito o hablado con el fin de buscar la confirmación del interlocutor acerca de lo expresado. Por ejemplo: “¡Qué interesante estuvo esta charla! ¿Verdad?”



### III.2. La tarea y el ejercicio

Long (1985 citado en Nunan, 1989) concibe la tarea como todo trabajo que se lleva adelante de forma voluntaria o por algún tipo de recompensa. Si lo trasladamos al plano lingüístico, las tareas son todas aquellas actividades para las cuales utilizamos la lengua en nuestra vida cotidiana tales como leer las noticias, enviar un correo electrónico, o discutir un suceso de actualidad, entre otros.

En el contexto de enseñanza de lenguas, David Nunan (1989) define a la tarea comunicativa como “[...] a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form”<sup>12</sup> (1989, p. 10). Esta tarea se asemeja a las actividades que los estudiantes deben realizar en su vida cotidiana. Por esa razón, ellos centran su atención en el significado al comprender o producir en la lengua extranjera, en lugar de las formas lingüísticas utilizadas.

Por su parte, Skehan (1998a citado en Ellis, 2009) señala los rasgos que distinguen la tarea del ejercicio. Considera que el significado es un rasgo prioritario en la tarea con un fin hacia el cual se debe trabajar; la actividad, que establece una relación con el mundo real, genera un producto que puede ser evaluado.

Ninguna de estas características se observan en los típicos ejercicios de un programa tradicional de enseñanza de lengua tales como conjugar el verbo que está entre paréntesis para completar una oración, o pasar oraciones a las formas negativas o interrogativas. En un ejercicio, agrega Ellis (2009), las habilidades lingüísticas son un prerrequisito para aprender a comunicarse; el foco está puesto en la forma lingüística y el objetivo es demostrar conocimiento del código. El desempeño se evalúa en función de ese código a partir de la concepción de que la internalización de las habilidades lingüísticas sirve como inversión para un uso futuro.

Por el contrario, en una tarea donde, por ejemplo, los estudiantes deben buscar similitudes y diferencias entre las computadoras que poseen, hay un claro

---

<sup>12</sup> “Esa unidad del trabajo en el aula que involucra a los alumnos en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la lengua meta, cuyo foco de atención es principalmente el significado en vez de la forma”.

objetivo de comunicación que puede ser evaluado. Existe también una visible relación con el mundo real dado que ésta es una actividad que generalmente realiza una persona al momento de comprar aparatos tecnológicos. La atención de los estudiantes está puesta en el significado de lo que están comunicando más que en la forma de la lengua que deben utilizar. De esta manera, las habilidades lingüísticas se adquieren a través de la actividad comunicativa.

### **III.3. Tareas comunicativas y tareas pedagógicas**

Estaire y Zanón (1994) explican que las tareas utilizadas en el aula tienen una finalidad de aprendizaje del lenguaje que no se encuentra en las tareas llevadas a cabo en la vida cotidiana. Esta distinción ha llevado a diferentes autores a dividir las tareas de aula en dos clases: las tareas comunicativas, cuyo objetivo es el intercambio de significado, y las pedagógicas o posibilitadoras, centradas en aspectos específicos de la lengua meta.

Tal como se ha explicado anteriormente, las tareas de comunicación son unidades de trabajo en el aula que involucran al estudiante en la comprensión o producción oral o escrita en la lengua meta. La atención se centra en aquello que se debe expresar en lugar de priorizar la forma lingüística para resolver una situación que se asemeja a las actividades de la vida real y que, por lo tanto, reproduce procesos de comunicación, oral o escrita, de la vida cotidiana.<sup>13</sup> Estas tareas también se caracterizan por poseer un resultado concreto que puede ser el mismo o diferente para todos los miembros de una clase y que puede ser evaluado por profesores y estudiantes.

Las tareas comunicativas poseen una estructura en la cual se destacan, en primer lugar, los objetivos. Según Nunan (1989), el objetivo es la intención general detrás de cualquier tarea de aprendizaje. Ello implica que al planear una tarea, el docente debe preguntarse el propósito por el cual quiere que sus estudiantes interactúen en la lengua meta. Hay que aclarar que una tarea puede comprender más de un objetivo.

---

<sup>13</sup> Nunan (1989) aclara que es inusual que las tareas del mundo real no sean adaptadas de alguna manera cuando se las lleva al aula; y por esa razón muchas de ellas se transforman en juegos, simulaciones o juego de roles a fin de que resulten más apropiadas para el desarrollo de la clase.

En esa estructura también se destaca el *Input*, es decir, la información, verbal o no verbal, que se le ofrece al estudiante y que establece el punto de partida de la tarea (Nunan, 1989). Esa información, que puede provenir de diferentes fuentes, debe ser en la medida de lo posible, material auténtico. Brosnan (1984 citado en Nunan, 1989) explica que son múltiples los beneficios de utilizar en la clase material genuino. Uno de ellos es porque la lengua utilizada es natural. Si el profesor trata de simplificar o alterar la lengua por cuestiones pedagógicas, se corre el riesgo de remover pistas claves para decodificar el mensaje. La interpretación de un texto académico, por ejemplo, depende no sólo de la lengua específica que se está utilizando, sino también de su organización, los gráficos o las imágenes que posee. Además, si se está trabajando con adultos, ellos necesitan darse cuenta inmediatamente que lo que están realizando en clase es lo que necesitan en el mundo real.

Otro componente de esa estructura es la actividad. Para Nunan (1989), las actividades especifican qué debe hacer el sujeto que aprende con el *input* o información provista. Aquí se establece cómo se va a desarrollar la tarea, aunque el procedimiento es bastante flexible, ya que el estudiante tiene diferentes formas de resolverla.

Distintos autores han identificado diversos tipos de actividades. Según la tipología de Prabhu (1987 citado en Nunan, 1989) las actividades pueden ser clasificadas en tres grupos: de completamiento de información faltante, de razonamiento y de opinión.<sup>14</sup> El primer grupo hace referencia a las actividades en las que los estudiantes deben intercambiar información que el otro no posee; o transferir información de una forma a otra, o de un lugar a otro. Por ejemplo, un estudiante tiene parte de las especificaciones de un software y debe trabajar con su compañero para recabar los datos que no posee y brindar la información que el otro necesita. El segundo grupo contempla las actividades que implican inferencias, deducciones o percepción de relaciones o patrones sobre una información dada. Por ejemplo, dos estudiantes deben seleccionar un empleado

---

<sup>14</sup> Prabhu (1987 citado en Nunan, 1989) utiliza los términos *information-gap*, *reasoning-gap* y *opinion-gap* respectivamente para referirse a los tipos de actividades.

para un puesto de trabajo específico después de la lectura de sus correspondientes *curriculum vitae*. Esto implica que la información que se transmite no es idéntica a la que se recibe en el inicio de la actividad. Es necesario un razonamiento para conectar los requerimientos del empleo con los datos de los postulantes. Por último, el tercer grupo de actividades alude a aquéllas que requieren la expresión de preferencias, sentimientos o actitudes en respuesta a una situación dada. Por ejemplo, el estudiante debe expresar su opinión con respecto a situaciones hipotéticas tales como, qué haría si la empresa para la cual trabaja lo enviara al extranjero, o qué decisiones tomaría si fuera elegido gerente de su compañía. Este tipo de actividades implica el uso de información factual para elaborar argumentos que justifiquen la posición tomada.

Un último rasgo de las tareas comunicativas es que forman parte de una secuencia de trabajo tendente a facilitar el aprendizaje. Estaire y Zanón (1994) explican que esa secuencia crea el contexto para la tarea. Por ejemplo, si los estudiantes tienen que leer avisos clasificados de personal para buscar información específica, es probable que con posterioridad en el transcurso de la unidad tengan que escribir un anuncio en el cual ellos están pidiendo un asistente.

Etaire y Zanón (1994) agregan que en toda unidad didáctica, las tareas de comunicación se entrelazan con las tareas pedagógicas o posibilitadoras para formar una secuencia o trama de tareas que conducen de forma coherente a la elaboración de una tarea final.

Las tareas posibilitadoras, declaran estos autores, actúan como soporte de las tareas comunicativas. Como se anticipó al inicio de este apartado, el propósito de las tareas posibilitadoras es el de proveer al estudiante de las herramientas lingüísticas necesarias para llevar adelante las tareas comunicativas. Su foco de atención está puesto en aspectos de la lengua tales como gramática, vocabulario o funciones, en vez del significado, por más significativa que sea esa tarea.

Al igual que las tareas de comunicación, las tareas de apoyo lingüístico tienen un objetivo de aprendizaje concreto, un procedimiento de trabajo claro tendente a facilitar el aprendizaje, material apropiado y un producto de aprendizaje concreto. Algunos ejemplos de este tipo de tareas son la presentación de

contenidos gramaticales nuevos o vocabulario, la práctica controlada pre-comunicacional, la discusión y corrección de resultados obtenidos o la sistematización de contenido lingüístico.

En el ejemplo de la tarea final mencionada en el primer apartado de este capítulo, una posible presentación de vocabulario consiste en mostrar a los estudiantes imágenes de diferentes profesiones para que unan con frases que se utilizan para describir esas ocupaciones. A la vez que se activan saberes previos, se introducen palabras nuevas que serán útiles para poder hablar en la situación planeada.

Para la misma tarea final una práctica controlada pre-comunicacional es cuando el docente propone al estudiante que le cuente a su compañero el trabajo que realiza en su empresa. Estas tareas generalmente se realizan luego de la presentación de aspectos lingüísticos o vocabulario nuevo.

Las tareas posibilitadoras de sistematización de contenido lingüístico permiten que el estudiante reflexione sobre aspectos puntuales de la gramática que le serán útiles para llevar a cabo la tarea final. Por ejemplo, escribir el verbo que falta en la oración o armar una pregunta para una determinada respuesta. Cabe aclarar que seguramente surgen nuevas tareas de sistematización durante el desarrollo de la unidad, ya que no se las puede prever en su totalidad en la etapa de la planificación.

Por último, las tareas de corrección y discusión de los productos obtenidos – en el caso de la tarea del ejemplo, una conversación– tienen como objetivo mejorar la calidad lingüística de la producción. Se fomenta la observación entre pares para evaluar el desenvolvimiento en la tarea y sugerir reformas.

#### **III.4. Modelo para la planificación en el Aprendizaje Basado en Tareas**

Estaire y Zanón (1994) proponen un modelo de 6 pasos para la creación de unidades didácticas según el Aprendizaje Basado en Tareas: determinación del tema, planificación de la tarea final, determinación de los objetivos de la unidad, especificación de los contenidos, planificación del proceso y planificación de la evaluación.

Con respecto al primer paso, el tema elegido tiene que ser acorde a los intereses, nivel y experiencias de los estudiantes. Se debe evitar el uso de terminología gramatical, ya que los condicionales o comparativos, por ejemplo, no son temas de la vida cotidiana. Hay que indagar para qué se utilizará este idioma fuera del aula de inglés. De ahí que, en la selección de los tópicos es muy importante la opinión del estudiante. Su adecuada elección resaltarán el valor instrumental de la lengua, ya que los nuevos contenidos lingüísticos se aprenderán y sistematizarán con la finalidad de llevar a cabo una variedad de tareas acerca de un tema que los estudiantes encuentran interesante.

La planificación de la tarea final tiene lugar una vez elegido el tema. Se decide qué tarea o tareas realizará el estudiante al final de la unidad. Al respecto Estaire y Zanón (1994) explican:

Determining the final task(s) so early in the planning process is the crucial and most striking factor of the framework. Everything to be done in the unit will derive from the final task(s). This way we can really say that it is the tasks to be carried out at the end of the unit that generate the language to be used (learnt or recycled) and determine the procedures to be followed – again emphasizing the instrumental value of language.<sup>15</sup> (p.23)

Estos autores agregan que para planificar esa tarea final el profesor necesita indagar acerca del uso de la lengua que hace el estudiante en la vida cotidiana en relación con la temática elegida. Por ejemplo, si el tema es la empresa donde trabaja, una tarea final podría ser la elaboración de una presentación de esa compañía en una feria de negocios internacionales. El profesor debe pensar qué tareas comunicativas permitirán al estudiante demostrar su habilidad para hacer algo concreto en la lengua meta que antes no podía hacer o que no lo podía realizar competentemente.

Etaire y Zanón (1994) revelan que es esencial que al principio de la unidad el estudiante conozca en qué consiste esa tarea final, e incluso que colabore con el profesor en su planificación. Esto seguramente se verá reflejado en mejor

---

<sup>15</sup> “Determinar la tarea o tareas finales al principio del proceso de planificación es crucial y es el factor más sorprendente de este modelo. Todo lo que se hará en la unidad derivará de la tarea o tareas finales. De esta manera podemos decir que las tareas finales son las que generan la lengua que se va a usar y determinarán los procedimientos a seguir, haciendo énfasis una vez más, en el valor instrumental de la lengua.”

predisposición por parte del estudiante para llevar adelante el proceso de aprendizaje.

El tercer paso se vincula con la determinación de los objetivos de la unidad. Esta acción enfatiza la preocupación que existe con respecto al desarrollo del proceso de aprendizaje. El profesor se cuestiona qué va a hacer el estudiante en la tarea o tareas finales y qué habilidades va a desarrollar durante la unidad. En una primera instancia, los objetivos de la unidad se desprenden de la tarea o tareas finales, pero también pueden agregarse otros a medida que se avanza en la planificación. Los objetivos resaltan el valor instrumental de la lengua y serán utilizados por el profesor como base para la evaluación durante y al final de la unidad.

Es conveniente que el sujeto que aprende conozca de antemano los objetivos de la unidad. Tal como explican Estaire y Zanón (1994), los objetivos indican la meta hacia la cual tiende el trabajo de toda la unidad. Se constituyen, además, en instrumentos de autoevaluación para que los estudiantes monitoreen su propio aprendizaje.

En la etapa de la especificación de los contenidos, el docente se pregunta qué contenidos lingüísticos son necesarios para llevar a cabo la tarea final. Es preciso anticipar cuáles serán los necesarios para el aprendizaje de la lengua durante la unidad didáctica. Para ello, Estaire y Zanón (1994) proponen elaborar una tabla anticipando las funciones, gramática, vocabulario, características del discurso, o aspectos fonológicos que se prevén desarrollar en la unidad. Asimismo estos autores sostienen que, a estos contenidos lingüísticos, se podrían agregar contenidos instrumentales, socioculturales, actitudinales y diferentes estrategias de aprendizaje. Cabe aclarar que esta especificación es simplemente una guía. Una vez planificada la secuencia de aprendizaje, se debería volver a dicha tabla para complementar con posibles contenidos.

En esta etapa, al igual que en las anteriores, se sugiere que el estudiante tenga presente desde el inicio de la unidad didáctica qué contenidos se desarrollarán, e incluso que participe en su explicitación ya que podría anticipar qué va a necesitar reconstruir o aprender para poder llevar a cabo la tarea final.

En la fase de planificación del proceso, se seleccionan las tareas comunicativas más apropiadas para que el estudiante pueda resolver la tarea o tareas finales. Además, se explicitan las tareas posibilitadoras necesarias para favorecer los procesos de aprendizaje. También se elige el material más adecuado para llevar adelante estas tareas. Ello implica adaptar o producir materiales teniendo en cuenta los conocimientos previos del estudiante y su nivel de lengua. Estaire y Zanón (1994) sugieren que el docente planifique respondiendo a las siguientes preguntas de Breen (1987 citado en Estaire & Zanón): “Who does what with whom, on what content, with what resources, when, how and why?”<sup>16</sup> (p.32).

La última etapa de este modelo es la planificación de la evaluación. Estaire y Zanón (1994) explican: “The role of evaluation is to give teachers and students feedback that will determine adjustments and re-planning of the work in hand to ensure that learning takes place effectively and efficiently”<sup>17</sup> (p. 35). Por esta razón, la evaluación en el Aprendizaje Basado en Tareas debe ser pensada como parte integral del proceso de aprendizaje. De acuerdo con David Nunan (1988, citado en Estaire y Zanón, 1994), “Leaving evaluation until the final stage of the process is rather like doing military intelligence after the war is over”<sup>18</sup> (p. 35).

En este enfoque de enseñanza se prevé que tanto el profesor como el estudiante, e incluso algún tercero –por ejemplo, otro docente– lleven adelante el proceso de evaluación. De forma continua se recaba información no sólo relativa al trabajo y al progreso de los alumnos, sino también, entre otros aspectos, a las tareas llevadas a cabo, los materiales utilizados, las habilidades y actitudes desarrolladas. Con esos datos, se revisan los objetivos planteados, los contenidos seleccionados, los procedimientos y las tareas diseñadas, a fin de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

---

<sup>16</sup> “¿Quién hace qué con quién, acerca de qué contenido, con qué recursos, cuándo, cómo y por qué?”

<sup>17</sup> “El rol de la evaluación es la de dar al profesor y estudiantes información de retroalimentación que determinará ajustes y replanteamiento del trabajo para asegurar que el aprendizaje se lleve a cabo de manera efectiva y eficiente.”

<sup>18</sup> “Dejar la evaluación para la etapa final es como hacer inteligencia militar después de terminada la guerra”



El enfoque metodológico TBL crea un contexto óptimo para la evaluación formativa, pues el docente no necesita estar todo el tiempo al frente de la clase y de esta manera puede dedicarse a monitorear el trabajo individual y grupal de los estudiantes.

Los instrumentos de evaluación empleados, tanto por docentes como estudiantes, varían entre elaboración de diarios, respuesta a cuestionarios y entrevistas, completamiento de grillas de observación y pruebas en las modalidades oral y escrita.

Al igual que en la determinación del tema, los objetivos y la tarea final, es importante que el estudiante conozca, al inicio de la unidad, los criterios que se utilizarán para la acreditación de saberes. Al respecto, Long y Norris (2009) señalan: “Perhaps the most important stage in developing task-based language assessment is identification and specification of rating criteria, which form the basis for interpretations of examinee performance and task accomplishment”<sup>19</sup> (p. 140). Saber de antemano qué aspectos de la tarea serán evaluados y cuál es el mínimo nivel esperado para cumplimentarla, permitirán al estudiante favorecer procesos de autoevaluación. Porque, como explica Camilloni (2001), formar un profesional universitario implica formar a una persona con capacidad de autonomía.

### **III.5. Ideas constructivistas en el Aprendizaje Basado en Tareas**

Este enfoque metodológico de enseñanza de lenguas resulta propicio para un escenario constructivista. En primer lugar, porque deposita una gran confianza en el sujeto que aprende. El estudiante tiene un papel protagónico no sólo en la resolución de las tareas, sino también, en la toma de decisiones con respecto a la definición de objetivos y contenidos, y en los criterios de evaluación, lo que contribuye a involucrarlo en el proceso de aprendizaje.

Se concibe al estudiante como un sujeto que en interacción con el objeto de estudio construye conocimiento. Estaire y Zanón (1994) explican que “new knowledge is constructed when new information is incorporated in existing

---

<sup>19</sup> “Quizás la etapa más importante en el desarrollo de la acreditación en el aprendizaje basado en tareas es la identificación y especificación de los criterios de calificación del desempeño de los examinados y el cumplimiento de la tarea”.

schemas in the process of doing something –in our words, in the process of carrying out a task”<sup>20</sup> (p. 80). Por esa razón, en el Aprendizaje Basado en Tareas siempre se parte de las ideas previas del estudiante para planificar la enseñanza, y se lo anima a pensar por sí mismo, porque su actividad es importante.

Pero ello no implica que todo el proceso de aprendizaje deba ser por descubrimiento. Se necesita la intervención del docente para construir situaciones didácticas que guíen al estudiante a superar un determinado obstáculo (Astolfi, 1997). Así, el profesor diseña tareas que estimulan el aprendizaje de nuevos aspectos de la lengua a la vez que promueve la conexión entre lo nuevo y el sistema de categorías que el sujeto que aprende posee.

En TBL el estudiante no aprende en soledad. Este enfoque favorece el intercambio entre pares y la actividad grupal, para promover la apropiación de la cultura por parte del sujeto. Además, el docente –o un par más capacitado– lo ayudan a transitar en el pasaje del nivel de desarrollo real al nivel de desarrollo potencial. En este proceso, el profesor planifica tareas pedagógicas que proveen el andamiaje necesario para que el sujeto pueda aprender.

En este enfoque metodológico se promueve también el estudio en espiral que postula Bruner (1977, citado en Entwistle 1991). Las tareas comunicativas implican siempre un reciclado de estructuras o aspectos de la lengua ya construidos, para usarlos en otros contextos y ampliar esos conocimientos. En el aprendizaje de un idioma es casi imposible internalizar la nueva información si no se rescata lo aprendido anteriormente dado que es necesaria una permanente reorganización del vocabulario y la gramática estudiados para poder integrar nuevas palabras, expresiones y reglas, entre otros. Al respecto, Camilloni (2001) afirma: “El currículo en espiral es el que se considera, en general, la mejor forma de diseñar una secuencia, porque si bien va retomando conceptos fundamentales los va reconstruyendo, va agregando nuevos campos de aplicación, nuevos problemas...” (p. 38).

---

<sup>20</sup> “Se construye nuevo conocimiento cuando se incorpora nueva información a los esquemas existentes en el proceso de hacer algo; en nuestras palabras, en el proceso de llevar adelante una tarea”.

Por último, es preciso destacar el rol de la autoevaluación en el Aprendizaje Basado en Tareas. Desde el inicio de la unidad, el estudiante tiene instancias de reflexión acerca de los objetivos de aprendizaje, contenidos, actividades a desarrollar y criterios de evaluación, lo que promueve que el sujeto monitoree su tarea y, de algún modo, aprenda a aprender.

## **Capítulo IV: Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera**

El fenómeno de la globalización ha generado cambios en la sociedad actual de los cuales la educación no ha podido permanecer ajena. En el caso específico del aprendizaje de lenguas, ha causado una demanda creciente del estudio de idiomas; y si bien el interés de aprender una u otra lengua varía según el país y región, el objetivo en común es el de lograr los mejores resultados posibles en el menor lapso de tiempo. En este sentido, el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera –denominado *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) en Inglés– es una respuesta oportuna a los desafíos de la aldea global.

Este enfoque metodológico promueve el aprendizaje de una disciplina a través de otro idioma y, simultáneamente, el aprendizaje de una lengua a través de una disciplina. Según Coyle, Hood y Marsh (2010), “Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language”<sup>21</sup> (p.1).

En CLIL, el énfasis no está puesto ni sólo en el contenido ni sólo en la lengua. El aprendizaje de ambos está fusionado en una amalgama que durante años el diseño curricular ha separado en materias diferentes.

La implementación de este enfoque metodológico de enseñanza de lenguas, en combinación con el Aprendizaje Basado en Tareas, puede resultar útil al momento de organizar cursos de capacitación para graduados de la Facultad de Ingeniería en el área de inglés.

### **IV.1. Características de CLIL**

De acuerdo a Coyle et al. (2010), CLIL no es educación en una lengua adicional, sino a través de una lengua adicional, por lo general una lengua extranjera –y no materna–, aunque también podría ser una segunda lengua.<sup>22</sup> El propósito no es

---

<sup>21</sup> “El Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera es un enfoque educativo de doble propósito donde se utiliza una lengua adicional para enseñar y aprender contenido y lengua.”

<sup>22</sup> En el presente trabajo esa lengua –comúnmente denominada vehicular– será Inglés, ya que, como se hizo referencia en capítulos anteriores, este es el idioma extranjero que principalmente necesita el egresado de la Facultad de Ingeniería para interactuar exitosamente en los ámbitos laboral y académico.

aprender un idioma para utilizarlo más adelante, sino poner en uso la lengua que se aprende en forma inmediata para manipular contenido relevante.

Esto genera un alto grado de motivación por parte del estudiante, quien descubre que esa lengua vehicular es necesaria para aprender temas de su interés. A diferencia de programas de enseñanza de lenguas tradicionales, no necesita estudiar diferentes estructuras y vocabulario para situaciones futuras sino que, por el contrario, aprende aquellos aspectos de la lengua requeridos para avanzar en el conocimiento de una determinada materia. CLIL ofrece al estudiante situaciones de la vida real para la adquisición de una lengua de forma natural.

En este enfoque metodológico, el aprendizaje y enseñanza del idioma y el contenido de la disciplina están entrelazados porque la integración es la esencia de CLIL. Mehisto, Marsh y Frigols (2008) explican que por un lado, el aprendizaje de una lengua se incluye en las clases de otras asignaturas como matemática, historia, computación, entre otras. Esto implica reorganizar la información de manera de facilitar la comprensión a través de, por ejemplo, cuadros, diagramas o figuras. Por el otro lado, se utiliza contenido específico de diferentes disciplinas para aprender un idioma. Los estudiantes aprenden la lengua y los patrones discursivos necesarios para comprender y usar el contenido de la asignatura.

De manera que un programa de enseñanza que adopta el modelo de CLIL define objetivos de contenido de la asignatura seleccionada, de la lengua vehicular –que dependen del contenido– y también de estrategias de aprendizaje, porque son éstas las que apoyan la adquisición del contenido lingüístico y de la materia elegida. Mehisto et al. (2008) explican que el objetivo máximo de este enfoque metodológico es promover la formación de estudiantes independientes, motivados, bilingües o multilingües, capaces de aprender una disciplina, una lengua y estrategias que le permitan comunicarse exitosamente con otros hablantes de esta lengua vehicular.

Coyle et al. (2010) agregan que CLIL, además de promover la competencia lingüística, estimula la flexibilidad cognitiva del estudiante. Este enfoque, que favorece el aprendizaje significativo, plantea situaciones para que el estudiante relacione diferentes conceptos y así promover nuevos aprendizajes. Pero para

ello, el estudiante debe estar involucrado cognitivamente; esto implica que es importante recuperar los conocimientos previos disciplinares para que los estudiantes puedan vincular la nueva información con los saberes ya internalizados. El nivel de lengua extranjera utilizado en estas clases no puede estar muy por arriba del nivel que tiene el estudiante porque en este caso interferiría con el aprendizaje del tema. Pero por el otro lado, si el trabajo requerido en el aula es poco exigente –esto es, si el tema presenta una demanda cognitiva baja producto quizás de un nivel de lengua muy elemental– el aprendizaje tampoco tiene lugar, sin contar con que el estudiante perdería interés por la tarea.

El profesor que decide utilizar CLIL se convierte en un facilitador del aprendizaje. Su función es la de plantear desafíos cognitivos dentro de la zona de desarrollo próximo del estudiante y apuntalar su aprendizaje durante todo el proceso.

#### **IV.2. Usar la lengua para aprender**

En las clases donde se implementa CLIL es tan importante usar la lengua vehicular para aprender, como aprender a usar la lengua si se quiere lograr que el estudiante progrese en el aprendizaje del contenido y del idioma. De esta manera, la comunicación entre pares y docente adquiere un rol protagónico. Tal como afirmaba Freire (1972), “sin diálogo no hay comunicación y sin comunicación no puede haber una verdadera educación” (p.81). Este enfoque metodológico propicia la interacción con el otro –con el docente y con los otros estudiantes– para discutir acerca del propio aprendizaje en la lengua extranjera. Pero es probable que los estudiantes no puedan expresarse de la misma manera que lo harían en la lengua materna.

Por ello, el profesor necesita crear las condiciones para que el estudiante pueda acceder a la lengua relacionada con el contexto de aprendizaje; por ejemplo, al vocabulario específico, estructuras gramaticales o tiempos verbales. Si la clase se refiere a la descripción de un nuevo software, es preciso ayudar al estudiante en el uso de adjetivos, del presente simple y del verbo modal *can* para expresar habilidad.

Para una planificación estratégica el docente debe identificar, tal como señalan Snow, Met y Genesee (1989), la lengua que es esencial para aprender el contenido y aquella que apoya el contenido de la lección y de los objetivos culturales lingüísticos. Es preciso explicitar las interrelaciones entre los objetivos de contenido y los del idioma, conexiones que quedan reflejadas en una representación conceptual que Coyle et al. (2010) denominan *language triptych* (tríptico de lengua). El propósito es analizar la lengua vehicular desde tres perspectivas interrelacionadas: la lengua del aprendizaje, la lengua para el aprendizaje y la lengua a través del aprendizaje. (Ver la figura en Anexo 2)

La lengua *del* aprendizaje es la lengua que los estudiantes necesitan para acceder a los conceptos básicos y estrategias relacionadas con el tema. En otras palabras, para que el sujeto que aprende pueda entender ese contenido nuevo es preciso identificar qué vocabulario o frases se requieren y cómo se usarán. Al respecto, Coyle et al. (2010) ofrecen un listado de cuestiones a tener en cuenta para este análisis, tales como el género o tipo de lengua que presenta el tema y cómo se asegura el docente que el estudiante puede tener acceso; las frases, palabras claves y aspectos gramaticales que ese tema demanda; la manera más efectiva para enseñar la lengua del aprendizaje; o las habilidades o aspectos de la lengua en las que el docente deberá enfocar el trabajo de la unidad.

La segunda perspectiva del tríptico –la lengua *para* el aprendizaje– es probablemente el aspecto más importante para que el aprendizaje de contenido y lengua sea exitoso. Es el tipo de lengua que se necesita para interactuar en un medio donde se utiliza la lengua extranjera. Este análisis implica identificar la lengua requerida para que el estudiante pueda resolver las actividades planteadas; por ejemplo, si los estudiantes tienen que presentar un proyecto sobre la producción de energía eléctrica del país, deben ser capaces de utilizar la lengua que les permita trabajar en grupo, organizar la investigación y presentar el informe en forma oral. Coyle et al. (2010) señalan algunos interrogantes que el docente debe plantearse en esta perspectiva, con respecto al tipo de lengua que los estudiantes necesitan utilizar en forma efectiva; las posibles demandas lingüísticas de las típicas tareas del aula y cómo serán enseñadas; las habilidades lingüísticas

y estrategias metacognitivas que se deberán desarrollar; la manera de apuntalar el aprendizaje; la práctica de la lengua nueva y la activación de la lengua ya conocida; o la posibilidad de los estudiantes de acceder a la lengua que se utiliza para evaluar el aprendizaje.

Por último, la lengua *a través* del aprendizaje se refiere a la lengua nueva que el estudiante incorpora a medida que lo necesita durante el proceso de aprendizaje. Al adquirir nuevos conocimientos, se atribuyen nuevos significados y, probablemente, se requieren nuevas palabras o estructuras. Este tipo de lengua no puede ser anticipada. El docente, en cambio, debe tratar de registrar qué frases o vocablos emergen durante las actividades y tratar de crear las condiciones para reciclarla en futuras oportunidades. Coyle et al. (2010) explican que el aprendizaje de la lengua es en espiral y no siguiendo una progresión gramatical como sostienen los programas tradicionales de enseñanza de idiomas. La lengua se aprende gracias a conocimientos previos que se activan, lo que permite ampliarlos y seguir aprendiendo.

Estos autores proponen, en esta etapa de la planificación, algunas cuestiones para reflexionar en lo que respecta, por ejemplo, a las funciones y nociones lingüísticas necesarias para la unidad que el estudiante ya conoce y cómo se pueden practicar y ampliar; las estrategias que puede utilizar el estudiante para acceder a la lengua nueva por sus propios medios o la definición de la progresión lingüística en la unidad.

Como se observa, la aplicación de CLIL incentiva el uso de la lengua vehicular durante todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo, es preciso aclarar que en algunas ocasiones, este enfoque sugiere emplear la lengua materna, en particular cuando se intenta clarificar el significado de vocablos específicos. Coyle et al. (2010) utilizan el término *translanguaging* para referirse a ese cambio de una lengua a la otra que se realiza en el aula durante el proceso de aprendizaje.



### **IV.3. Obstáculos en la implementación de CLIL**

La implementación de este enfoque de enseñanza trae aparejadas algunas dificultades. En primer lugar, la falta de profesores capacitados para enseñar una determinada disciplina a través de la lengua vehicular. No se trata simplemente de dominar el idioma y el contenido de la asignatura. Este profesional debe ser capaz de guiar el proceso de aprendizaje para que el estudiante aprenda la lengua extranjera a la vez que la temática elegida.

Por lo tanto, una de las posibles soluciones consiste en formar equipos de trabajo interdisciplinarios, donde profesores de lengua y de la asignatura aúnan criterios para diseñar las tareas de aprendizaje. Es probable que el profesor de la disciplina no hable esa lengua vehicular y que el profesor de idioma no sea un experto en la materia, pero ambos podrán seleccionar el material de estudio y hacer quizás las modificaciones necesarias para favorecer el aprendizaje. El profesor de la asignatura hará sus aportes en lo que al contenido mismo se refiere, y el de lengua, en todo lo relativo al discurso, gramática y estructuras del idioma.

Es pertinente observar que existe poca cantidad de material para el estudiante específicamente diseñado según este enfoque, lo que implica que el docente que decide trabajar según CLIL tiene que dedicarle más tiempo al armado de material de estudio.

### **IV.4. Planificación según CLIL**

El Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera –a diferencia de otros enfoques, tales como el aprendizaje de lengua basado en contenido u otras formas de educación bilingüe– requiere la integración pedagógica planificada en contexto de cuatro elementos: contenido, cognición, comunicación y cultura. A tal fin, Coyle et al. (2010) proponen el modelo de las 4 C –denominado así en referencia a los términos mencionados anteriormente– para analizar el entramado que se establece entre estos componentes y diseñar la enseñanza. (Ver figura en Anexo 3). Diferentes autores sugieren, para esta etapa de análisis, el uso de mapas conceptuales o algún otro tipo de organizador que permita visualizar la vinculación de los elementos del modelo.

El punto de partida es la selección del contenido –que puede ser una asignatura, algún tema de ella o un tópico interdisciplinario. El docente se plantea qué conocimientos, habilidades o comprensión se espera lograr. Se sugiere definir el tema para no correr el riesgo de reducirlo o limitarlo de acuerdo al nivel lingüístico del estudiante, porque probablemente ese sujeto puede estar cognitivamente preparado para entender el tópico pero su nivel de lengua le dificulta expresarse competentemente. Si el tema elegido para la clase es la historia de la computación, se hace imprescindible que el estudiante utilice el tiempo pasado.<sup>23</sup> No se puede adaptar todo el contenido a un tiempo verbal determinado porque desconoce el otro.

Una vez definido el contenido, se analizan y seleccionan las habilidades de pensamiento y resoluciones de problemas que de éste derivan. Coyle et al. (2010) sugieren tener como referencia la taxonomía de Bloom revisada por Anderson y Krathwohl (2001) donde se exponen dos categorías de habilidades cognitivas: las de orden inferior (recordar, entender, aplicar) y las de orden superior (analizar, evaluar, crear) y donde también se detallan los diferentes tipos de conocimiento: factual, conceptual, procedimental y metacognitivo. (Ver Anexo 4).

En esta etapa del análisis, el docente debe asegurarse que el contenido sea acorde al nivel cognitivo del estudiante pero que a la vez presente un desafío, ya que CLIL promueve que el sujeto construya nuevos significados y desarrolle nuevas competencias.

Tal como se ha señalado en otro apartado de este trabajo, del contenido surge la lengua que se va a aprender y usar en la unidad. A esto hace referencia la comunicación –otro elemento en este marco de análisis. Coyle et al. (2010) aclaran que la equiparación de estos dos términos se debe a que en CLIL se promueve una auténtica comunicación en la lengua vehicular durante el proceso de aprendizaje, porque se aprende a usar la lengua y se usa la lengua para aprender. Por esta razón, en el momento de la planificación se requiere un análisis

---

<sup>23</sup> Aunque los verbos en presente también se emplean para narrar hechos históricos, el hablante generalmente recurre al pasado para esos contextos.

sistemático de la lengua, para el cual, la utilización del Tríptico de Lengua, descrito en párrafos anteriores, resulta de gran ayuda.

Hay que recordar que en CLIL el aprendizaje de un idioma no sigue los lineamientos de un enfoque tradicional caracterizados por una graduación gramatical donde por ejemplo, el estudiante debe incorporar los verbos en presente para luego poder narrar hechos pasados. Pero tampoco descarta el papel que cumple la gramática en el estudio de la lengua. La reflexión en contexto acerca de las normas del idioma y su correspondiente práctica son necesarias para un aprendizaje efectivo.

En este enfoque metodológico, el profesor apuntala el aprendizaje de la lengua para que el estudiante afronte los desafíos cognitivos de la materia de estudio. En este sentido, la Matriz de CLIL, que Coyle et al. (2010) han adaptado de Cummins (1984), permite analizar la vinculación entre las demandas cognitivas y lingüísticas del aprendizaje y planificar estratégicamente. (Ver figura en Anexo 5). Esta matriz presenta cuatro cuadrantes. El primer cuadrante –ubicado en el sector inferior izquierdo– corresponde a demandas cognitivas y lingüísticas bajas. El segundo –ubicado en el sector superior izquierdo– corresponde a demandas cognitivas altas y demandas lingüísticas bajas. El tercer cuadrante –en el sector superior derecho– señala demandas cognitivas y lingüísticas altas. Mientras que el cuarto cuadrante –en el sector inferior derecho– hace referencia a demandas cognitivas bajas y altas demandas lingüísticas.

Así, para lograr la construcción de significados, las tareas de enseñanza se ubican en el cuadrante número 2 de este esquema, caracterizados por altas demandas cognitivas y demandas lingüísticas bajas. Pero durante el transcurso de la unidad, la actividad se traslada al tercer cuadrante, donde el estudiante estará expuesto a demandas lingüísticas más altas, y así lograría progresos en la adquisición del idioma. El primer cuadrante de esta matriz (con demandas lingüísticas y cognitivas bajas) está destinado a las actividades iniciales de la unidad, para estimular la confianza del sujeto que aprende; mientras que el cuarto cuadrante –con demandas lingüísticas altas y demandas cognitivas bajas– son

apropiadas para las instancias donde se necesita práctica de la lengua con acento en las formas, necesarias para la progresión en el aprendizaje del idioma.

El último componente a analizar en el modelo de las 4 C es la cultura, que está presente en todo tema que se utilice en el aprendizaje. En la planificación, los docentes indagarán acerca de las implicancias culturales que presenta el tema elegido y en cómo desarrollar en los estudiantes entendimiento multicultural, entre otros aspectos. CLIL promueve el desarrollo de conciencia intercultural al enseñar en una lengua diferente a la materna porque, según Coyle et al. (2010), la cultura determina el modo en que interpretamos el mundo y utilizamos la lengua para expresar esa interpretación. Desde esta perspectiva se estimula la interacción de los estudiantes con la cultura en forma crítica, para contrastar sus propias creencias y valores con las de otros, promoviendo el respeto y diálogo necesarios para convivir en una sociedad globalizada. Tal como explica Byram (2008, citado en Coyle et al.), “If learners understand the concept of ‘otherness’ then this is likely to lead to a deeper understanding of ‘self’”<sup>24</sup> (p. 54).

Cuando se ha concluido el análisis acerca de cómo se vinculan el contenido, la comunicación, la cognición y la cultura en el tema elegido (Ver Anexo 6), el docente procede a buscar materiales y diseñar las tareas de aprendizaje que tendrán como metas progresar en el conocimiento, habilidades y comprensión del contenido, interactuar en un contexto comunicativo, desarrollar habilidades y conceptos lingüísticos apropiados y adquirir una conciencia intercultural.

#### **IV.5. CLIL en la Facultad de Ingeniería**

En la Facultad de Ingeniería –dentro del marco de un proyecto de investigación de la cátedra de inglés iniciado en el año 2014– se han desarrollado experiencias de implementación del enfoque CLIL en dos asignaturas de las carreras que se dictan en esta casa de estudios: Conocimiento de Materiales –perteneciente al primer cuatrimestre del tercer año de las carreras de Ingeniería Electromecánica e Industrial– y Sistemas Distribuidos I –ubicada en el segundo cuatrimestre del

---

<sup>24</sup> “Si el sujeto que aprende entiende el concepto de ‘otredad’ entonces probablemente tendrá un conocimiento más profundo de su ‘identidad’”.

cuarto año de la carrera de Ingeniería en Sistemas. El objetivo es mejorar la competencia lingüística de los estudiantes a la vez que contribuir a la formación en materias específicas.

En una de las experiencias llevadas a cabo en Conocimiento de Materiales, el profesor de la asignatura elige el tema ‘estructuras de red’, define los conceptos que pretende enseñar en esa clase y propone, como material de estudio, un video en inglés.<sup>25</sup> Luego, el equipo del área de Inglés analiza ese material desde el punto de vista lingüístico y, siguiendo los lineamientos del tríptico de lengua explicado en párrafos anteriores, se identifican palabras claves, para ser introducidas o recuperadas de clases anteriores, y estructuras de la lengua más utilizadas. En forma conjunta, los docentes de ambas cátedras preparan las actividades que se desarrollarán en el aula.

La clase comienza con la activación de los conocimientos previos. En pequeños grupos, los estudiantes observan los diferentes títulos del video y comparten la información que recuerdan –porque la unidad fue presentada en clases anteriores– a la vez que anticipan el contenido del material audiovisual. A continuación se les ofrece un listado de términos que, por su significado o pronunciación, pueden resultar confusos. Luego se procede a mirar el video para responder preguntas puntuales. Los gráficos e imágenes resultan de gran ayuda a los estudiantes para comprender el texto oral y poder así, en pares, cumplimentar las actividades propuestas.

La lengua meta es utilizada por docentes y estudiantes durante el transcurso de toda la clase. Las instrucciones, incluso las explicaciones del profesor de Conocimiento de Materiales, son en inglés. Es preciso destacar que este docente ha realizado su formación doctoral en una universidad norteamericana, por lo tanto tiene un amplio dominio de este idioma.

Esta experiencia ha sido valorada como positiva por los diferentes participantes. Los estudiantes han manifestado un alto grado de motivación al tener nuevas oportunidades de aprendizaje de la lengua meta en contextos

---

<sup>25</sup> Este video, titulado *Lattice Structures* en inglés, está disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=Rm-i1c7zr6Q>

específicos de su formación. Para el profesor de la asignatura, esta intervención le ha permitido utilizar material de estudio que sólo aparece en inglés –algo muy común en el área de ingeniería– así como animarse a emplear el idioma en forma oral.

Para las docentes de lengua extranjera, esta experiencia ha supuesto por un lado, un gran desafío, ya que debieron interiorizarse sobre un contenido que siempre será totalmente ajeno a su área de estudio; pero a la vez, este trabajo interdisciplinario ha permitido crear nuevas instancias de aprendizaje de la lengua meta.

## **Capítulo V: Cursos virtuales**

Para diseñar cursos para graduados de la Facultad de Ingeniería en el área de inglés, hay que considerar no sólo aspectos teóricos referidos a los procesos de enseñanza y de aprendizaje y de enseñanza de lenguas extranjeras, sino también aquéllos relacionados con la forma de implementación de dicha capacitación. Unos de los principales obstáculos que presenta esta tarea es que no se puede proyectar un curso de carácter presencial, debido a que gran parte de estos destinatarios están radicados en otras ciudades y les resulta difícil trasladarse hasta esta casa de estudios; incluso aquéllos que residen en la localidad, tienen poca disponibilidad horaria para asistir a clase por compromisos laborales. Por lo tanto, es preciso explorar modalidades de educación a distancia, que permitan que cualquier egresado –sin importar el lugar de residencia– pudiera capacitarse en esta lengua extranjera. En tal sentido, la virtualidad y las nuevas tecnologías de la información y comunicación ofrecen posibles soluciones.

### **V.1. Cursos a distancia virtuales**

En un intento más por democratizar el acceso a la educación, las universidades han implementado programas de enseñanza alternativos a las clases presenciales y, de este modo, atender a una población que, por cuestiones geográficas u horarias, se ve imposibilitada de concurrir a los cursos tradicionales. De esta manera, la educación a distancia ha permitido que mayor cantidad de estudiantes puedan aprender sin los requisitos de tiempo, espacio y asistencia típicos de los modelos presenciales.

Esta flexibilidad es la característica por la cual los cursos a distancia suman más adeptos en la actualidad, pues ofrece a sus destinatarios la posibilidad de aprender en su propio medio sin desatender sus responsabilidades laborales. El estudiante, con el material de clase asignado, elige el horario y el lugar más conveniente para realizar las tareas de aprendizaje.<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> Es pertinente aclarar que los sistemas de educación a distancia, si bien son más flexibles en cuanto a que el estudiante no necesita adecuar sus horarios a los de una clase convencional, también establecen fechas de evaluaciones o de entregas de trabajos.

En este sentido, la implementación de capacitaciones no presenciales en el área de inglés a graduados de la Facultad de Ingeniería solucionaría los obstáculos geográficos o temporales. Pero estos cursos, tal como se explica en este trabajo, necesitan desarrollar habilidades orales, de lectura, escritura y escucha. Por lo tanto, un programa de educación a distancia, donde el destinatario recibe material (en formato papel o digital) con guías para su estudio e instancias de tutorías, no sería una opción válida, pues este graduado necesita interactuar con pares o con el docente si una de las metas es que aprenda a hablar en la lengua extranjera.

Un curso de inglés de estas características requiere de ambientes educativos virtuales con canales de diálogo más fluidos, que ofrezcan instancias de comunicación simultáneas. A tal efecto, las plataformas virtuales permiten crear cursos y alojar allí todo el material de estudio, a la vez que facilita el intercambio sincrónico y asincrónico no sólo entre el docente y el estudiante, sino también entre pares.

El surgimiento de internet y de las tecnologías que de ella derivan ha desplegado un gran abanico de posibilidades en lo que a la educación a distancia se refiere. Al respecto, García Aretio (2009) explica:

La llegada de internet y sus múltiples herramientas (correo electrónico, listas de distribución, chat, blogs, news, wikis) dan un nuevo significado y poder a la educación a distancia, generando la posibilidad de enseñar y aprender a través de la red. (p. 15)

Estas herramientas permiten que el docente tenga más medios a su alcance que en los programas de educación a distancia tradicionales, para diseñar tareas de aprendizaje, supervisar el trabajo del estudiante o apuntalar su aprendizaje.

Pero a pesar de todas estas innovaciones, especialmente en lo que respecta a la comunicación, un curso virtual sigue presentando claras diferencias con el presencial. En el primero, el estudiante está solo físicamente para leer materiales y llevar a cabo las tareas de aprendizaje. El docente no puede hacer cambios en el instante, tal como lo haría en un aula convencional, si su audiencia está aburrida o parece no entender el tema, por ejemplo. Se trata de una modalidad de enseñanza diferente, que requiere la creación de un curso especialmente



diseñado para ese entorno y no el simple traslado a un soporte en línea del material utilizado en una clase presencial.

La mera utilización de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) no hace exitoso un curso virtual. Henry y Meadows (2008) expresan que “en el mundo en línea, la tecnología es un vehículo y no el destino” (parra 23). Agregan que son necesarios ciertos factores tales como “una pedagogía sólida, la creación de un entorno de aprendizaje efectivo y atractivo, la generación de experiencias de aprendizaje significativas y la promoción de una elevada satisfacción del estudiante” (Henry & Meadows, parra 5).

## **V.2. Estudiante y profesor**

En el marco de la educación virtual, docente y estudiante adquieren nuevos roles. Al respecto García Aretio (2001) explica que

Los sistemas de educación a distancia buscan capacitar y entrenar al estudiante en aprender a aprender y aprender a tecnificarse, forjando su autonomía en cuanto a tiempo, estilo, ritmo y método de aprendizaje, al permitir la toma de conciencia de sus propias capacidades y posibilidades para su autoformación. (p. 78)

Esto implica un trabajo diferente, por parte del profesor, sobre todo en lo que a la planificación previa se refiere. El docente diagrama estratégicamente todos los materiales que se utilizarán en el curso con anterioridad a su implementación y arbitra los medios para que el estudiante pueda, por sí solo, resolver las tareas de aprendizaje a la vez que lo orienta en el uso de las diferentes herramientas tecnológicas. Por lo tanto, debe anticiparse a los problemas técnicos, interpretación de consignas o dudas que posiblemente generen las actividades planteadas. La habilitación de foros de consulta, la preparación de un listado de preguntas frecuentes o la inserción de enlaces de ayuda son algunas de las típicas acciones que realiza el profesor en entornos virtuales.

El diseño del material es la parte del proceso que más tiempo demanda. Hay que omitir todo aquello que no contribuya a lograr los objetivos propuestos para el curso. El profesor virtual debe, entre otras cuestiones, recortar el tema, planificar tareas donde se evite el “corte y pegue” de los estudiantes y secuenciar las

actividades, para que estos recursos sean de interés para el estudiante y ayuden a cumplir sus metas de aprendizaje.

La planificación también requiere del trabajo en equipo con profesores de otras áreas, porque para que un curso virtual resulte exitoso, señalan Henry y Meadows (2008), se necesita experticia en diferentes ámbitos, no sólo en lo que respecta a los contenidos, sino en la parte técnica y de tutoría. Esto no significa que el especialista en una materia deba aprender a usar el lenguaje *html* pero sí debe formarse, en cambio, en el uso educativo de la tecnología. De manera que lo ideal es formar equipos interdisciplinarios donde diferentes actores aporten conocimientos y experiencias sobre el tema.

Tal como se ha hecho referencia en párrafos anteriores, la simple presentación de contenido atractivo no implica un aprendizaje exitoso. Un curso virtual a distancia tiene que crear experiencias que favorezcan el aprendizaje significativo. Por lo tanto, es tarea del profesor en su rol de tutor, abrir canales de comunicación a través del chat, videoconferencias, correos electrónicos, foros o mensajes de texto, para indagar acerca de las dificultades que tiene el estudiante durante el cursado y poder así reformular material y consignas o apuntalar el aprendizaje al ofrecer otros materiales de estudio.

Los entornos virtuales de enseñanza permiten que el estudiante encuentre cursos a su medida, en el sentido que el docente puede indicar trayectorias, actividades o tareas diferenciadas de acuerdo a las dificultades o preferencias del sujeto que aprende.

En estos cursos en línea, el estudiante no aprende en soledad. Está físicamente separado de sus compañeros y profesores, pero tiene el soporte de las nuevas tecnologías que le permiten comunicarse en forma sincrónica o asincrónica y así, trabajar en grupo, participar en foros, wikis o blogs y ver las producciones de otros compañeros, entre otras actividades; porque uno de los objetivos de un curso virtual es el de promover el trabajo colaborativo. Al respecto Henry y Meadows (2008) opinan:

El curso debe crear grupos de aprendizaje, actividades y situaciones que logren que el estudiante se haga cargo de su propio aprendizaje. Todo esto

ocurre dentro de un entorno seguro que sirva de andamiaje, que le permita construir su propia comprensión de los contenidos. (parra. 6)

### **V.3. Entornos virtuales de aprendizaje en la Facultad de Ingeniería**

Watson (2007) afirma que “la educación a distancia es una modalidad que resuelve la articulación entre actores-espacios-tiempos adecuando el diseño al tipo de formación y al perfil de los destinatarios a quienes se dirige” (p. 8). Así definida, la educación a distancia emerge como una clara opción para proyectar cursos en el área de inglés orientado a graduados de la Facultad de Ingeniería de la UNLPam y superar de esta manera, los condicionamientos de espacio y tiempo que generan un curso presencial.

El agregado de la virtualidad hace a esta opción más atractiva. En primer lugar, porque los destinatarios de esta capacitación están quizás más preparados que otros estudiantes de educación a distancia en el manejo de las TIC. Y en segundo lugar, porque las nuevas formas de comunicación sincrónica –a través de video conferencias o video llamadas– permiten el desarrollo de la oralidad. Es preciso resaltar, tal como señalan encuestas a graduados, que estas formas de comunicación son las que utilizan estos profesionales en su entorno laboral.

Por otra parte, esta casa de estudios posee los recursos humanos y técnicos para lograr crear esos cursos. La Facultad de Ingeniería cuenta con plataformas virtuales donde los profesores cargan material de apoyo a las clases presenciales. La cátedra de Inglés, por ejemplo, utiliza *Moodle* para exhibir allí el programa, tareas finales, archivos de audio, enlaces a sitios de interés o material extra. Además se utiliza este medio para anuncios importantes y para la entrega de tareas en forma digital.<sup>27</sup>

Esta facultad también dispone de profesionales altamente formados en cuestiones teórico-técnicas que podrían asesorar en el armado de estos cursos. Por otra parte, ya se han dictado cursos en línea, lo que permitiría utilizar el

---

<sup>27</sup> La cátedra de Inglés también utiliza blogs tutoriales para todos los cursos que dicta, donde aloja los mismos materiales del campus virtual. Muchos estudiantes encuentran este medio más amigable que la plataforma, sin contar con que el acceso es más directo.

conocimiento de esa experiencia en lo que respecta a la dinámica, retroalimentación y tutorías.<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> Dos integrantes de la cátedra de Inglés de esta facultad, en forma conjunta con profesoras de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam, de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Económico-Sociales de la Universidad Nacional de San Luis, de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue y la Facultad de Ingeniería de la Universidad Tecnológica Nacional Regional San Rafael, han participado en el diseño e implementación de un curso interuniversitario virtual de Inglés de nivel elemental destinado a estudiantes y graduados del área de las ingenierías. Dicho curso intenta desarrollar las cuatro habilidades básicas de escucha, lectura, escritura y oralidad.

## **Consideraciones finales**

El surgimiento de nuevas tecnologías que facilitan el intercambio de información y conocimiento está conectando al mundo de manera nunca antes vista, lo que genera cambios en diferentes aspectos de la vida, entre ellos, la enseñanza de lenguas. Esta aldea globalizada requiere de personas que puedan comunicarse con fluidez, para lo cual el dominio de otro idioma –preferentemente el inglés– es una demanda creciente. Sin embargo, en la Facultad de Ingeniería de la UNLPam, el aprendizaje de esta lengua está relegado a sólo dos cuatrimestres, en donde los estudiantes deben adquirir las estrategias necesarias para interactuar en los ámbitos académicos y laborales. Es por ello que el presente trabajo fundamenta la necesidad de crear cursos de inglés para los graduados en las diferentes carreras de ingeniería, con el fin de contribuir a su inserción en el mundo del trabajo o a su formación de posgrado.

Dicha capacitación necesita un marco de referencia teórico, ya que la postura que se adopte con respecto a los tres componentes del triángulo didáctico (docente, estudiante y saber) orientará el accionar pedagógico. En este sentido, se analizan las perspectivas constructivistas de la enseñanza y el aprendizaje y, en concordancia con estas teorías, se proponen los enfoques de enseñanza de lengua TBL y CLIL, así como la modalidad de educación virtual como medio para implementar estos cursos de idioma.

El diseño de esta capacitación en el área de inglés se plantea como un proyecto interdisciplinario. Contrariamente a lo que sucede con frecuencia en la universidad, donde “la disciplina –no la institución– tiende a ser la fuerza dominante en la vida de los académicos” (Clark, 1991, p.58), se proyecta generar espacios de intercambio, en el que profesores de idioma, de materias específicas del área de las ingenierías y especialistas en TIC, puedan trabajar colaborativamente para la selección curricular, programación y dictado de estos cursos. Se propone salir de la ‘trinchera pedagógica’ para poder aprovechar la potencialidad de los recursos humanos que posee esta facultad y transferir, de algún modo, las ideas socio-constructivistas en el diseño mismo de esta capacitación.

Tal como ha sido desarrollado en este trabajo, la acción pedagógica en estos cursos se encuadra en una concepción constructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, Zabalza (2002) explica:

No es el hecho de recibir nuevos *inputs* lo que produce el aprendizaje sino esa reestructuración que se produce en nuestra capacidad. No es lo que los profesores nos digan lo que produce aprendizaje sino el hecho de que nosotros, con esos nuevos elementos, reestructuremos las ideas que teníamos o las cosas que ya sabíamos hacer. (p. 11)

Recuperar los saberes previos es una premisa en CLIL y en TBL. Estos enfoques de enseñanza de lengua señalan la necesidad de partir de lo conocido para poder construir nuevos significados y, más aun, teniendo en cuenta el destinatario de estos cursos: un adulto con experiencia académica y laboral, cuyos saberes se verán enriquecidos en la interacción con otros estudiantes.

En efecto, el sujeto necesita ese ‘aprendizaje coral’ (Zabalza, 2002) –implícito tanto en CLIL como en TBL– para construir conocimiento. En ambos se promueve la creación de espacios donde el individuo pueda intercambiar ideas previas y trabajar colaborativamente en la resolución de las diferentes actividades propuestas, que en los entornos virtuales de aprendizaje, se puede concretar a través del uso de blogs, wikis, foros o video conferencias. Esta interacción genera instancias de uso del idioma en un contexto comunicativo. CLIL y TBL apuntan a utilizar la lengua meta en todo momento, aunque no se penaliza el uso de la lengua materna en ocasiones tales como la aclaración de consignas o vocabulario específico.

El sujeto que aprende adquiere un rol preponderante, aunque no se pretende que descubra todo por sí mismo. El profesor es quien diseña las situaciones para que se produzca el conflicto cognitivo y así favorecer nuevos aprendizajes. Astolfi (1997) señala:

Lo esencial es construir una situación didáctica concebida de manera tal que lleve al alumno a superar un obstáculo analizado, en tanto que en la mayoría de los casos de la vida corriente tendemos a dar un rodeo para soslayar dicho obstáculo y realizar la tarea con lo que ya sabemos hacer. (p.138)

En CLIL y TBL, quien enseña analiza el contenido que se debería aprender ya que como explican Basabe y Cols (2007), “el vínculo que el docente entabla con el alumno está marcado por el interés de facilitar su acceso a determinados

objetos culturales” (p. 147). De esta manera puede anticipar problemas y plantear las actividades más apropiadas para solucionarlos. Según esta perspectiva, el tratamiento del error es parte de este proceso. El docente debe estar muy atento a aquellas dificultades que surjan y proveer actividades de reflexión para la superación de esos obstáculos que no pudieron ser anticipados en la etapa de planificación.

Asimismo, el profesor provee el andamiaje necesario para que el estudiante pueda en un principio trabajar con ayuda y hacerlo solo en el futuro, porque el objetivo de estos cursos es lograr autonomía en el aprendizaje. En este sentido, los entornos virtuales de aprendizaje ofrecen oportunidades para que los estudiantes construyan nuevos saberes y realicen diferentes trayectos según sus preferencias y dificultades, a la vez que promueven instancias de autoevaluación.

Pero dado que en educación el tiempo apremia, es preciso realizar una cuidadosa selección curricular basada fundamentalmente en las necesidades de esos ingenieros y no en la graduación gramatical de los cursos tradicionales de inglés. Se aprenderán sólo aquellos contenidos lingüísticos que permitan resolver las tareas que el estudiante deberá enfrentar en los ámbitos laboral y académico. CLIL propone estudiar los aspectos de la lengua más relevantes para poder aprender el tema específico de una asignatura. En TBL, el sujeto que aprende resuelve tareas similares a las que probablemente encontrará fuera del aula. De esta manera se lograría una mayor motivación por parte de los estudiantes, ya que estarían aprendiendo inglés a través de tópicos y actividades de su interés.

## Referencias bibliográficas

- Amigues, R. & Zerbato-Poudou, M. (1999). *Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación*. México: FCE.
- Anderson, L. & Krathwool, D. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Astolfi, J. (1997). *Aprender en la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Buenos Aires: Gedisa.
- Basabe, L. & Cols, E. (2007). La enseñanza. En Camilloni, A. et al. *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Beltramone, S. (2011). *Tasking.1*. Santa Rosa: EdUNLPam.
- Beltramone, S. (2012). *Tasking.2*. Santa Rosa: EdUNLPam.
- Bransford, J., Brown, A. & Cocking, R. (eds.). (1999). *How People Learn*. Washington: National Academy Press.
- Bruner, J. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. México: UTEHA.
- Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition. En Sinclair, A., Jarvella, R. y Levelt, W. (Eds.). *The Child's Conception of Language*. New York: Springer-Verlag.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Camilloni, A. (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular. En Universidad de Buenos Aires Facultad de Medicina, OPS/OMS. *Aportes para Un Cambio Curricular en Argentina 2001*. Buenos Aires: Editor.
- Camilloni, A. (2001). La Universidad Pública, hoy. En Naishtat, F. et al. *Filosofías de la Universidad y Conflicto de racionalidades*. (pp.87-94). Buenos Aires: Colihue.
- Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen.
- Cols, E. (2004). *Programación de la enseñanza*. Buenos Aires: OPFYL.
- Coyle, D., Hood. P. & Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: C.U.P.



- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Driver, R., Guesne, E. & Tiberghien, A. (1999). *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Ellis, R. (2009). Task-based research and language pedagogy. En Van den Branden, K., Bygate, M. & Norris, J. *Task-Based Language Teaching: A reader*. Amsterdam: John Benjamins.
- Entwistle, N. (1991). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Estaire, S. & Zanón, J. (1994). *Planning Classwork. A task based Approach*. Scotland: Heinemann.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.
- García Aretio, L. (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel Educación.
- García Aretio, L. (2009). *Concepción y tendencias de la Educación a Distancia en América Latina*. Madrid: OEI.
- Henry, J. & Meadows, J. (2008) *Un curso virtual totalmente fascinante: Nueve principios para la excelencia en la enseñanza basada en la Web*. Recuperado el 30 de abril de 2015, de <http://www.pent.org.ar/centro-de-recursos/>
- Joyce, B. & Weil, M. (2002). *Modelos de enseñanza*. Buenos Aires: Gedisa.
- Kehm, B. (1995). Implementing Reforms or Conceptualizing the University of the Future? *Tertiary Education and Management*, 1, 140-147.
- Long, M. & Norris, J. (2009). Task-based teaching and assessment. En Van den Branden, K., Bygate, M. & Norris, J. *Task-Based Language Teaching: A reader*. Amsterdam: John Benjamins.
- Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols, M. (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: C.U.P.
- Pozo, J. (1993). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

- Provincia de La Pampa, Ministerio de Cultura y Educación, Dirección General de Educación Polimodal y Superior. (2001). *Materiales Curriculares para el Nivel Polimodal*. Recuperado el 30 de abril de 2015, de <http://www.lapampa.edu.ar:4040/repositorio/index.php/disenos-antteriores/item/inlges-i-ii-y-iii-polimodal>
- Rodriguez Moneo, M. (1999). *Conocimiento previo y cambio conceptual*. Buenos Aires: Aique.
- Snow, M., Met, M. & Genesee, F. (1989). "A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction". *TESOL Quarterly*, 23, 2, pp 201-217.
- Universidad de Buenos Aires, Secretaría de Asuntos Académicos. (1999). *Estudios para la Reforma Curricular en la Universidad de Buenos Aires*. Volumen 1. Buenos Aires: Eudeba.
- Universidad de Buenos Aires, Secretaría de Asuntos Académicos. (2002). *Estudios para la Reforma Curricular en la Universidad de Buenos Aires*. Volumen 2. Buenos Aires: Eudeba.
- Universidad Nacional de La Pampa. (2011). *Plan estratégico 2011-2015 de la UNLPam*. Recuperado el 30 de abril de 2015 del Sitio web de la Universidad Nacional de La Pampa: [http://www.unlpam.edu.ar/files/anexo\\_269\\_11.pdf](http://www.unlpam.edu.ar/files/anexo_269_11.pdf)
- Universidad Nacional de La Pampa, Facultad de Ingeniería. (2013). *Plan estratégico 2014-2018 de la Facultad de Ingeniería de la UNLPam*. Recuperado el 30 de abril de 2015 del Sitio Web de la Facultad de Ingeniería de la UNLPam: [http://www.ing.unlpam.edu.ar/Plan\\_estrategico.pdf](http://www.ing.unlpam.edu.ar/Plan_estrategico.pdf)
- Watson, M. (2007). Historia de la educación a distancia en Argentina: Un contexto de surgimiento. *Revista de la Red Universitaria de educación a Distancia*, 6, 7-26.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. London: Longman.
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

## Anexo 1

### Tabla de contenidos del libro *Tasking. 1* <sup>29</sup> utilizado por la cátedra de Inglés en Inglés I en la Facultad de Ingeniería de la UNLPam

<b>1</b>	<b>Meeting people</b>
Tasks	Introduce yourself and others in formal and informal situations. Engage in small talk. Exchange personal information in oral and written form. Look for specific information in texts from different registers.
Objectives	Build sociolinguistic awareness of registers and cross-cultural differences. Brainstorm previous cultural and linguistic knowledge. Develop skills to start a conversation and keep it going. Use appropriate strategies to acquire information about people from recordings, readings, web pages, blogs, cards, etc. Associate jobs and responsibilities they involve.
Useful language	I'm... Nice to meet you! How do you do? My (email) is... What do you do? Do you (live) in...? She's a CEO in Siemens/Systems Analyst. How was your flight? I'd like to... Can I...? Where exactly do you work? I'm doing research in... How about you? Nice party, isn't it? An engineer usually works with...
<b>2</b>	<b>Talking about routines and lifestyles</b>
Tasks	Discuss personal habits and routines in different contexts.

<sup>29</sup> Los libros *Tasking 1* y *Tasking 2* son el resultado de un proyecto de investigación de la cátedra de Inglés denominado "Diseño de módulos de trabajo para el aprendizaje significativo de inglés según el Método Basado en Tareas" aprobado por Resolución del Consejo Directivo N° 53/07 de la Facultad de Ingeniería de la UNLPam. Directora: Mg. Selva Beltramone.

	<p>Show understanding of descriptive paragraphs.  Write about jobs and routines.  Describe ideal jobs.  Design a survey to choose the right candidate for a job.</p>
Objectives	<p>Develop skills to describe and compare lifestyles, personal interests and routines.  Use appropriate strategies to get specific information from recordings, web pages, readings, etc.  Build awareness of writing conventions.  Build skills to prepare oral reports.  Develop awareness of personal learning processes.</p>
Useful language	<p>I/she always/ often/ sometimes...  How often do/ does Phil...?  What time..?  How do you spend your time on/at weekends?  I usually play tennis on weekends.  In my country people work from.....to.....in the morning.  A system engineer usually...  He spends 3 hours commuting...  I like hanging out with friends.  I'd like to be a chef because...  Sorry, but I don't see what you mean.</p>
<b>3</b>	<b>Making arrangements</b>
Tasks	<p>Make, accept and refuse formal and informal invitations.  Ask for directions and describe locations.  Read and understand reviews of movies, places, events, objects.  Give oral and written opinions on events, gadgets, etc.  Suggest directions to help students adapt to university life.</p>
Objectives	<p>Develop awareness of social conventions when inviting people.  Build strategies to understand coherence in descriptive and instructional paragraphs.  Understand paralinguistic features of language.  Think of resources to justify opinions.  Make decisions when choosing places.  Develop skills to agree, disagree and state opinions.</p>
Useful language	<p>I usually play tennis on weekends.  I'm going to the cinema tonight.  Would you like to see a movie this evening?  How about going for a drink?</p>

	<p>That would be very nice.  I'm afraid I can't go.  My house is across from the station  Could you tell me how to get there?  Do you know when the next bus comes?  Turn left at the traffic lights.  I think you're right /wrong about that.  I don't like it. It's boring.  I love it!!! So interesting and well done.</p>
<b>4</b>	<b>Then, now and tomorrow</b>
Tasks	<p>Get information about the history of people and objects from oral and written sources.  Talk and write about personal histories and experiences in the past.  Give opinions about future events and concerns.  Get ready for a basic job interview.</p>
Objectives	<p>Understand cohesion and coherence in paragraphs containing chronological facts.  Develop skills to recognize and use reference to future activities and predictions.  Find coherence and cohesion in paragraphs.  Build awareness of oral convention to give opinions.  Develop strategies to understand tone of messages.</p>
Useful language	<p>I played basketball yesterday.  After that, I had dinner with friends  I used to be a sales representative.  When did you graduate?  You had a busy day, didn't you?  How long did you work there?  I think that in the future...  In the next five years, more than half of all bills will be sent by e-mail  She was born...  When was it created?</p>

Fuente: Beltramone, S. (2011). *Tasking.1*. Santa Rosa: EdUNLPam.

**Tabla de contenidos del libro *Tasking. 2* utilizado por la cátedra de Inglés en Inglés II en la Facultad de Ingeniería de la UNLPam**

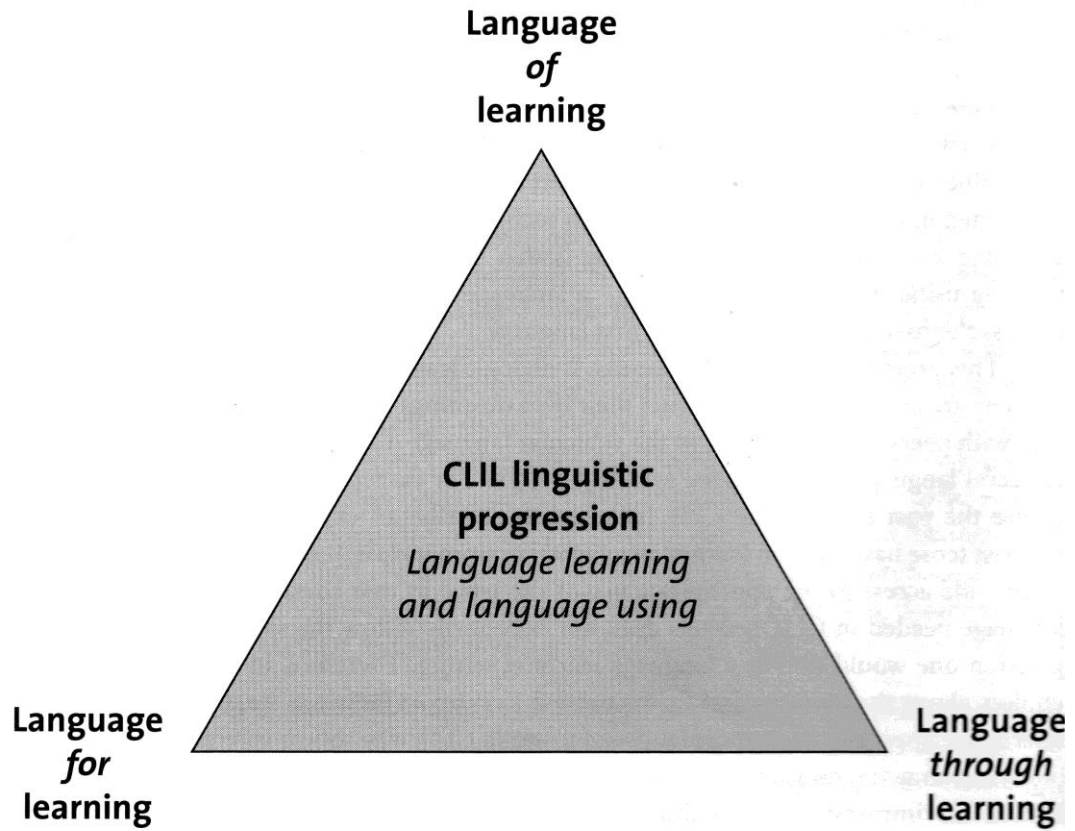
<b>5</b>	<b>Socializing in the academic world</b>
Objectives	<p>Listen and understand how people talk about their lives, their personalities and the place where they come from.          Make oral presentations.          Read and write descriptive paragraphs.          Develop cultural awareness.          Give and ask for advice. Make speculations and suggestions.          Use adequate oral expressions to ask for clarifications, and to make yourself clear.</p>
Useful language	<p>Brian spends most of his work time doing research.          Wellington is a very beautiful city.          How long have you been a student at this university?          What are they majoring in?          Studying engineering must be hard.          To be successful it's necessary to build teamwork skills.          You should be more patient.          How would you describe yourself?          May I make a suggestion?          Do you have any suggestions?          What I mean is . . .</p>
<b>6</b>	<b>The company and its products</b>
Objectives	<p>Exchange information about companies and products.          Make a basic business presentation.          Understand discourse organization.          Read and write descriptive and comparative paragraphs.          Make speculations.          Give and support personal opinions.</p>
Useful language	<p>Did you know that a new company has arrived?          How powerful is your computer?          With this laptop, you can get a bigger monitor for watching movies.          Ironet Metallurgy produces mild steel and high carbon steel.          I'd rather work in a small company.          Big companies offer better possibilities of growing professionally          How big is it? What is its width?          The machine is receiving too much energy, it will explode!          The memory is too little to store photos.</p>
<b>7</b>	<b>Travelling abroad</b>

Objectives	<p>Identify different types of tourism and travel.  Get information about flights, hotels, etc.  Understand informative discourse.  Read and write postcards and e-mails.  Talk about dream holidays.  Exchange information about different activities for different holidays.  Find information and choose an ideal internship.  Understand cohesion and coherence in texts.</p>
Useful language	<p>Identify different types of tourism and travel.  Get information about flights, hotels, etc.  Understand informative discourse.  Read and write postcards and e-mails.  Talk about dream holidays.  Exchange information about different activities for different holidays.  Find information and choose an ideal internship.  Understand cohesion and coherence in texts.</p>
<b>8</b>	<b>Looking for a job</b>
Objectives	<p>Exchange information about real job conditions for the students.  Talk about personal qualities, work skills, educational background and future plans in a job interview context.  Sustain opinions.  Read and understand key concepts in job ads and in resumes.  Write application letters.  Develop critical skills to match jobs and personalities for them.  Identify key questions and answers in job interview recordings.  Prepare and evaluate job interviews.  Design rubrics for evaluation.</p>
Useful language	<p>How do you get a job after you finish school?  I consider myself reliable/trustworthy because...  I don't have a Master's degree but I am in the process of gathering information about one.  My short term/long term goals are...  What are your priorities and responsibilities?  In the future, I plan to...  Once I had finished my Master's degree, I decided to look for a job.  I think candidate A is the best option for this post.</p>

Fuente: Beltramone, S. (2012). *Tasking.2*. Santa Rosa: EdUNLPam.

## Anexo 2

Figure 1: The Language Triptych

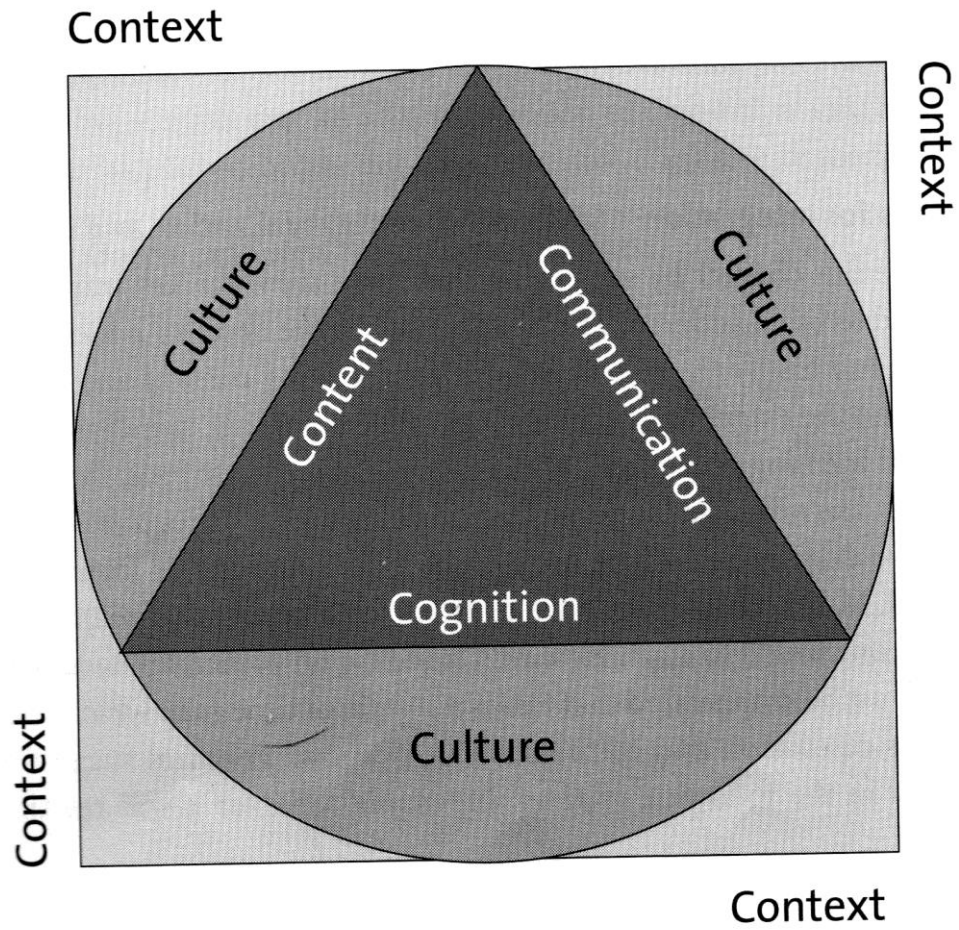


Fuente: Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: C.U.P.



Anexo 3

The 4Cs Framework



Fuente: Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: C.U.P.

## Anexo 4

**Table 2: Bloom's taxonomy, revised by Anderson and Krathwohl**

<b>The Cognitive Process Dimension</b>	
<i>Lower-order processing:</i>	
Remembering	Such as producing appropriate information from memory, e.g. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recognizing</li> <li>• Recalling</li> </ul>
Understanding	Meaning-making from experiences and resources, e.g. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpreting</li> <li>• Exemplifying</li> <li>• Classifying</li> <li>• Summarizing</li> <li>• Inferring</li> <li>• Comparing</li> <li>• Explaining</li> </ul>
Applying	Such as using a procedure, e.g. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Executing</li> <li>• Implementing</li> </ul>
<i>Higher-order processing:</i>	
Analysing	Breaking down a concept into its parts and explaining how the parts relate to the whole, e.g. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Differentiating</li> <li>• Organizing</li> <li>• Attributing</li> </ul>
Evaluating	Making critical judgements, e.g. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Checking</li> <li>• Critiquing</li> </ul>
Creating	Putting together pieces to construct something new or recognizing components of a new structure, e.g. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Generating</li> <li>• Planning</li> <li>• Producing</li> </ul>
<b>The Knowledge Dimension</b>	
Factual knowledge	Basic information, e.g. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Terminology</li> <li>• Specific details and elements</li> </ul>
Conceptual knowledge	Relationships amongst pieces of a larger structure that make them part of the whole, e.g. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Knowledge of classifications and categories</li> <li>• Knowledge of principles and generalizations</li> <li>• Knowledge of theories, models and structures</li> </ul>
Procedural knowledge	How to do something, e.g. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Knowledge of subject-specific skills and algorithms</li> <li>• Knowledge of subject techniques and methods</li> <li>• Knowledge of criteria for determining when to use appropriate procedures</li> </ul>
Metacognitive knowledge	Knowledge of thinking in general and individual thinking in particular, e.g. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Strategic knowledge</li> <li>• Knowledge about cognitive tasks</li> <li>• Self-knowledge</li> </ul>

(Adapted from Anderson and Krathwohl, 2001: 67–8)

Fuente: Coyle, D., Hood. P. & Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: C.U.P.

Anexo 5

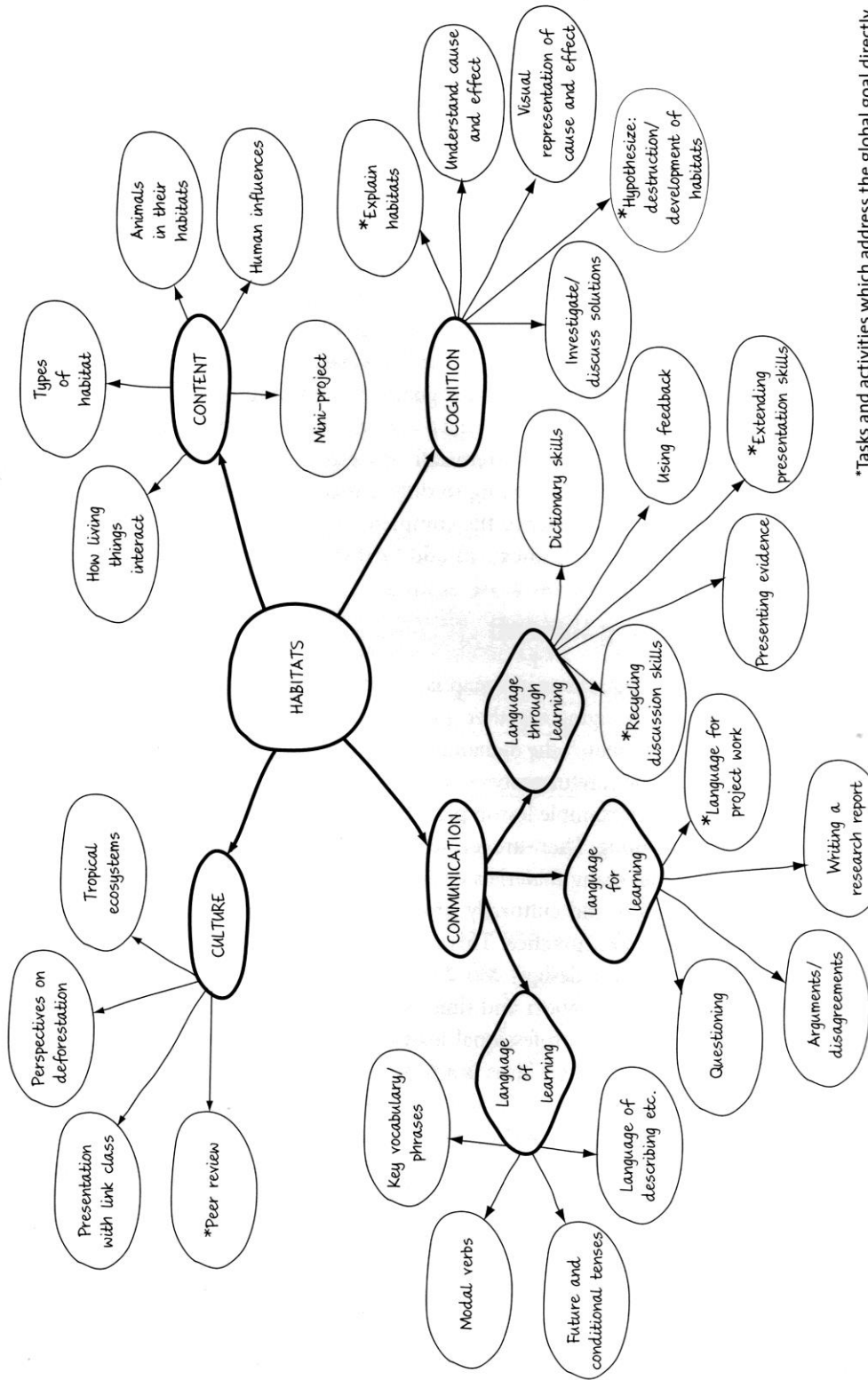
**The CLIL Matrix (adapted from Cummins, 1984)**

Cognitive demands	HIGH	2	3
	LOW	1	4
		LOW	HIGH
		Linguistic demands	

Fuente: Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: C.U.P.

Anexo 6

Global Goal: Encourage confident talk



\*Tasks and activities which address the global goal directly.

Fuente: Coyle, D., Hood. P. & Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: C.U.P.