



CLIL-VET



# FRAMEWORK

versión abreviada

El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye una aprobación del contenido, el cual refleja únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en la misma.

This document is published by Eduexpert Sp. z o.o. and Institute for Sustainable Technologies – National Research Institute in Radom.

ISBN 978-83-7789-547-4

Original linguistic version: Spanish

Collective work edited by Wolfgang Wögerer

Autors:

Romuald Gozdawa -Golebiowski, Marcin Opacki (University of Warsaw)

Beata Nawrot-Lis, Katarzyna Skoczylas (Institute for Sustainable Technologies – National Research Institute)

Petra Zdarsky (Pädagogische Hochschule Wien)

Adina Dumitru, Valantina Stinga (University of Pitesti )

Javier de Reyes, Juan Manuel Bruzon (I.E.S. Puertas del Campo)

Graphic design: Eduexpert

Text completed in December 2018

This document is also available on the Internet: <http://www.clil-vet.eu/index.php/en/results-en>

Additional information on the CLIL-VET project is available on the Internet through:

<http://www.clil-vet.eu/index.php/en/about>

© Eduexpert Sp. z o.o. 2019 and Institute for Sustainable Technologies – National Research Institute in Radom.

The contents of this publication may be reproduced in part, except for commercial purposes, provided the extract is preceded by a reference to 'CLIL-VET network', followed by the date of publication of the document.

Requests for permission to reproduce the entire document must be made to Eduexpert.



Eduexpert Sp. z o.o.  
Wydawnictwo Multimedialne  
Park Technologiczny w Toruniu  
ul. Włocławska 167, budynek A, pokój 129, 87-100 Toruń  
[www.eduexpert.eu](http://www.eduexpert.eu) | [info@eduexpert.eu](mailto:info@eduexpert.eu) | tel. +48 511 031 913



## SOCIOS



**ITeE-PIB (Polska) – koordynator**

Contacto: Katarzyna Skoczylas

E-mail: [kasia.skoczylas@itee.radom.pl](mailto:kasia.skoczylas@itee.radom.pl)



**UNIWERSYTET WARSZAWSKI (Polska)**

Contacto: Romuald Gozdawa-Gołębiowski

E-mail: [r.gozdawa@uw.edu.pl](mailto:r.gozdawa@uw.edu.pl)



**IES PUERTAS DEL CAMPO (Hiszpania)**

Contacto: Javier de Reyes

E-mail: [dereyes@gmail.com](mailto:dereyes@gmail.com)



**PADAGOGISCHE HOCHSCHULE WIEN (Austria)**

Contacto: Wolfgang Woegerer

E-mail: [Wolfgang.Woegerer@phwien.ac.at](mailto:Wolfgang.Woegerer@phwien.ac.at)



**UNIVERSITATEA DIN PITESTI (Rumunia)**

Contacto: Adina Dumitru

E-mail: [adina.elena.dumitru@gmail.com](mailto:adina.elena.dumitru@gmail.com)



**EDUEXPERT (Polska)**

Contacto: Agnieszka Dziedzic

E-mail: [agnieszka.dziedzic@eduexpert.eu](mailto:agnieszka.dziedzic@eduexpert.eu)

# TABLA DE CONTENIDOS

1.	<b>Introducción .....</b>	<b>7</b>
2.	<b>El concepto de CLIL/AICLE .....</b>	<b>9</b>
2.1	Definición .....	9
2.2	Ventajas .....	9
2.3	Problemas .....	10
2.4	Modelos .....	11
2.5	Áreas de integración .....	11
2.6	El modelo de las 4C .....	12
2.7	Herramientas de planificación de Coyle: "Las 3 A" .....	12
2.8	Cognición y lenguaje .....	13
2.9	Resumen .....	14
3.	<b>Consideraciones pedagógicas .....</b>	<b>16</b>
3.1	Actividades AICLE .....	16
3.2	Gestión del vocabulario .....	16
3.3	Andamiaje .....	16
3.4	Herramientas AICLE .....	17
4.	<b>AICLE en Formación Profesional (CLIL-VET/AICLE-FP) .....</b>	<b>19</b>
4.1	Definición .....	19
4.2	Relación entre AICLE y FP .....	19
4.3	Objetivos de aprendizaje .....	20
4.4	Condiciones de trabajo AICLE-FP .....	21
4.5	Metodología AICLE-FP .....	24
4.6	Conclusión .....	25
	<b>Bibliografía .....</b>	<b>26</b>

## 1. INTRODUCCIÓN

Este documento se ha generado durante el proyecto “Implementing the CLIL-VET model in vocational schools”. Se trata de un proyecto educativo internacional al amparo del programa Erasmus+, en concreto la Acción Clave: Asociaciones Estratégicas, cooperación para la innovación y el intercambio de buenas prácticas para la Formación Profesional y la Educación (número de proyecto: 2017-1PL01-KA202-038309; fecha de realización: desde noviembre de 2017 hasta abril de 2020). El proyecto está coordinado por el “Institute for Sustainable Technologies – National Research Institute (ITeE-PIB)” de Radom, Polonia.

Los integrantes del mencionado proyecto son el “IES Puertas del Campo” de Ceuta (España), la Universidad de Pitesti (Rumanía), “Pädagogische Hochschule” de Viena (Austria), “Eduexpert” y la Universidad de Varsovia (Polonia). Este grupo de participantes incluye instituciones dedicadas a la investigación educativa o la formación del profesorado, así como escuelas de Formación Profesional en activo.

Este documento pretende ser un recurso para profesorado de Formación Profesional y se centra en las necesidades específicas de este tipo de enseñanza en el contexto de escuelas de FP (en este documento nos referiremos a este contexto como CLIL-VET o en castellano AICLE-FP; véase el capítulo 4 para más detalles). Integra resultados de investigación actuales sobre el enfoque AICLE con experiencias y perspectivas aportadas por profesorado experto en AICLE y expertos en formación del profesorado. Este documento no pretende ser una guía completa ni exhaustiva; algunos temas sólo se tratan de manera superficial y otros han sido omitidos completamente. El criterio principal para escoger qué incluir en este documento ha sido la utilidad de los datos relacionados con el enfoque AICLE para la audiencia objetivo: el profesorado de Formación Profesional. En el apartado de bibliografía se incluyen sugerencias para ampliar información.

El capítulo 2 presenta una panorámica de los aspectos teóricos del enfoque AICLE. El capítulo 3 se centra en lo que sucede dentro del aula AICLE, con consejos para el profesorado de Formación Profesional a la hora de preparar, impartir y modificar sus clases utilizando el enfoque AICLE. El capítulo 4 explica las particularidades de la enseñanza en la Formación Profesional y lo que eso significa para la metodología CLIL-VET. Para terminar una amplia lista de referencias bibliográficas permite a los lectores explorar en profundidad los temas que solamente han sido cubiertos de manera superficial en este documento.

# ADMISIÓN

*Este documento pretende ser un recurso para profesorado de Formación Profesional...*

## 2. EL CONCEPTO DE CLIL/AICLE

### 2.1 Definición

En este documento asumiremos la siguiente definición de CLIL (Content and Language Integrated Learning) / AICLE (en castellano, Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras):

*El AICLE es un enfoque educacional en el cual se utiliza un lenguaje adicional para la enseñanza y aprendizaje de contenidos y el lenguaje con el objetivo de promover el dominio tanto del contenido como de la lengua hasta unos niveles predefinidos.*

por. (Marsh, et al., 2011)

**Coyle et al., 2009** comentan que el foco en el nuevo lenguaje y en los contenidos están inextricablemente unidos, incluso si el énfasis se pone en uno u otro en un momento concreto del proceso de enseñanza/aprendizaje. **Marsh&Marstrand, 1999** abogan por el uso de la segunda lengua (L2) en parte de o todo el currículum. Esta misma tendencia se aprecia en **Marsh, 2002**. AICLE se refiere a contextos educativos en los cuales asignaturas o partes de las mismas se imparten utilizando una lengua extranjera (Para más detalle, ver la sección 2.4.).

AICLE también puede definirse atendiendo a sus metas educacionales y sociales de más calado, que van más allá de las mejorías inmediatas en contenidos o lenguaje. Así, como se indica en **Marsh et al., 2001**, AICLE también busca despertar un interés por el aprendizaje y una autoconciencia metalingüística en el alumnado: AICLE permite al alumnado reflexionar sobre sus propios procesos comunicativos, incluso en su lengua materna.

En un contexto europeo, el enfoque AICLE de enseñanza suele ser descrito como “Educación bilingüe” o “Content-Based Instruction” (**Marsh & Wolff, 2007**).

### 2.2 Ventajas

La siguiente lista de posibles ventajas de utilizar el enfoque AICLE en educación no pretende ser exhaustiva, pero sí representa el punto de vista de las autoridades educativas europeas y los investigadores más prominentes sobre el tema.

## DEFINICIÓN

*...es un enfoque educacional en el cual se utiliza un lenguaje adicional para la enseñanza y aprendizaje de contenidos...*



- Con AICLE se mejora el nivel de inglés (Coleman, 2006)
- AICLE posibilita que el alumnado sea más activo a nivel cognitivo durante el proceso de enseñanza/aprendizaje (Van De Craen et al., 2007)
- AICLE es un método para alcanzar el objetivo de la Unión Europea de introducir educación multilingüe en Europa (Wolff, 2002)
- Con AICLE se mejora la calidad de la enseñanza de lenguas extranjeras (Muñoz, 2006) (Muñoz, 2015), con una mejoría notable en las habilidades didácticas y metodológicas del profesorado involucrado, con un posible impacto beneficioso en la enseñanza en lengua materna (Poisel & Putz-Mayerhofer, 2014)
- Mejora las competencias relacionadas con el contenido debido cómo se diseñan las actividades y a las perspectivas heterogéneas sobre los propios contenidos (Marsh et al., 2008)
- AICLE incrementa la competencia lingüística (Muñoz, 2006), (Muñoz, 2015)
- AICLE favorece el incremento de las habilidades cognitivas (Opacki, 2017)
- Con AICLE se favorece el desarrollo de una identidad europea e internacional (Marsh et al., 2008)
- Aumento de la competencia científica, en el sentido de poder emplear conocimiento científico, identificar preguntas sobre ciencia y sacar conclusiones basadas en evidencias para comprender y ayudar en la toma de decisiones sobre el mundo y los cambios que ha experimentado a través de la actividad humana (OCDE, 2012).

### 2.3 Problemas

Los inconvenientes del uso de AICLE son bien conocidos desde hace tiempo, como puede verse en los artículos de Baetens-Beardsmore, 1988 y Gajo, 2007. Véase también Lyster, 2007, Dalton-Puffer, 20017a y Dalton-Puffer & Smit, 2007b. Las fuentes de problemas pueden agruparse en 4 categorías, como se describe en Baetens-Beardsmore, 2002:

- Problema de la lengua nativa. ¿Se verá afectada negativamente por una exposición prolongada a la lengua extranjera?
- Problema de la lengua extranjera. ¿De verdad se mejorará en la lengua extranjera si se usa sistemáticamente como la lengua vehicular?

- Problema del contenido. Dada la complejidad del currículo de las asignaturas, ¿hará el uso de una lengua extranjera que se ralentice el avance en los contenidos de las materias?
- El problema socio-psicológico. ¿Es válido el enfoque AICLE para cualquier estudiante?

A esta lista podríamos añadir preocupaciones sobre la falta de formación del profesorado implicado en esta enseñanza, así como la carencia de profesorado experto y de materiales en lengua extranjera de contenidos específicos. (Coonan, 2011).

### 2.4 Modelos

Uno de los puntos fuertes del modelo AICLE es su gran flexibilidad: puede adaptarse fácilmente para ajustarse a las necesidades de todas las partes implicadas (alumnado, profesorado, familias o autoridades educativas). Como se describe por ejemplo en el documento del *British Council* titulado *Profile Report on Bilingual Education (English) in Poland* (Marsh et al., 2008) hay básicamente cuatro modelos curriculares para implementar AICLE:

- Modelo de lengua vehicular inglesa extensiva: En este modelo predomina la enseñanza en inglés.
- Modelo de lengua vehicular inglesa parcial: A ambos lenguajes, el nativo y el extranjero, se les dedica el mismo tiempo en clase, con frecuentes cambios entre una y otra lengua en la misma clase.
- Modelo de lengua vehicular inglesa limitada, con cambios de lengua frecuentes. En este caso la lengua nativa ocupa hasta el 90% del tiempo de la clase. Con este enfoque se favorece el uso de AICLE más modularmente, como por ejemplo con Aprendizaje basado en Proyectos.
- Modelo de lengua vehicular inglesa específica: Aquí la segunda lengua está restringida a unos pocos contextos o propósitos predeterminados. Por tanto, este modelo es aplicable incluso si el profesorado tiene una competencia limitada en la lengua extranjera.

### 2.5 Áreas de Integración

- Integrar el conocimiento del lenguaje y el contenido
- Integrar la gramática y el vocabulario

- Integrar las competencias productivas y receptivas
- Integrar diferentes estilos de aprendizaje del alumnado

## 2.6 El modelo de las 4C

Un curso que utilice AICLE con éxito que refleje las áreas de integración descritas en el apartado 2.5 es compatible con el modelo de las 4C descrito en Coyle et al., 2010:

- **Contenido:** El contenido se articula como la progresión del alumnado en conocimiento, habilidades y comprensión del currículo tanto en el área lingüística como en la materia impartida.
- **Comunicación:** De manera similar, la comunicación, definida para el enfoque AICLE como el uso del lenguaje para la adquisición y compartición de conocimiento, se basa en la interacción entre las competencias gramáticas y de vocabulario en lengua extranjera, junto con las competencias clave de la asignatura.
- **Cognición:** El contenido está relacionado con el aprendizaje y los procesos cognitivos. Dichos procesos deben ser analizados para conocer las necesidades lingüísticas asociadas. Las actividades de enseñanza/aprendizaje deben diseñarse para desarrollar habilidades cognitivas que fomenten la creación de asociaciones de conceptos, comprensión de contenidos y lenguaje.
- **Cultura:** Abarca los demás elementos definitorios del enfoque AICLE. Existen patrones culturales que pueden explorarse en el lenguaje (lenguaje formulaico, metáforas o rutinas pragmáticas), el contenido (terminología, análisis de datos, evaluación de eventos), comunicación (papel social de los participantes en el discurso, estrategias comunicativas, funciones discursivas) y la cognición (el diseño de actividades y la selección de las mismas reflejan el uso deseado de los conocimientos, las habilidades y competencias que las unidades AICLE trabajan). Además, al presentar perspectivas alternativas al alumnado, los cursos que utilizan AICLE amplían la sensibilidad cultural del alumnado y la autoconciencia. En este sentido la filosofía de AICLE se superpone con la mayoría de modelos de enseñanza intercultural, de entre los cuales destacamos el modelo ICC de Byram (Byram, 2015).

## 2.7 Herramientas de planificación de Coyle: “Las 3 A”

El modelo de las 4 C (Coyle, 2005) sirve como una guía general para la planificación de una unidad AICLE. Para planificar los detalles de las secuencias de actividades el modelo de las 3 A podría resultar muy útil. Se basa en una aproximación pragmática

al uso del lenguaje, definiendo las necesidades lingüísticas, que a veces en la formación profesional son muy específicas, con el objetivo de desarrollar una mayor comprensión de los conceptos que se imparten. En su modelo Coyle distingue tres etapas:

- **Análisis:** Después de haber definido el contenido de una actividad o secuencia de actividades con AICLE, es necesario analizar y definir las necesidades lingüísticas para poder entender la materia a impartir: identificación de palabras claves, lenguaje formulaico, funciones gramaticales como la formulación de hipótesis, comparación de conceptos, evaluación, uso de tiempos verbales, verbos modelados, entre otras. Esta lista abarca todo el lenguaje necesario para el aprendizaje.
- **Adición:** El lenguaje necesario para el aprendizaje se centra en las necesidades del alumnado para poder trabajar con éxito dentro del aula AICLE y poder abordar las actividades propuestas. ¿Qué estrategias para la lectura/comprensión/expresión oral necesitan para enfrentarse a un texto técnico, participar en un debate o expresar sus opiniones? ¿Para qué necesitan un andamiaje (qué puede hacer el docente para ayudar al alumnado a realizar las actividades con éxito)? El docente puede aportar apoyos sobre el lenguaje y el vocabulario, inicios de frases para ser completadas por el alumnado o frases importantes. Para más información, consultar el apartado 3.2 sobre los tipos de vocabulario y el 3.3 sobre el andamiaje. El lenguaje y el contenido sólo pueden integrarse con éxito si existe un análisis en profundidad del lenguaje necesario para el aprendizaje y se tiene previsto el andamiaje necesario; es el principio básico y el propósito final del enfoque AICLE.
- **Aplicación:** En esta fase el profesorado se centra en generar actividades de enseñanza/aprendizaje de varios tipos, en las cuales se fomenta que el alumnado utilice el conocimiento adquirido durante la unidad y además aplique procesos cognitivos de alto nivel para expandir su aprendizaje y expresar sus avances. Esto es el aprendizaje a través del lenguaje.

## 2.8 Cognición y lenguaje

### 2.8.1 BICS y CALP

Una clasificación útil para las necesidades del profesorado AICLE, basada en las investigaciones de Cummins (Cummins, 1979) es la división entre Habilidades Básicas para la Comunicación Interpersonal (Basic Interpersonal *Communication Skills*, o BICS) y Competencia Cognitiva del Lenguaje Académico (*Cognitive Academic Language Proficiency*, o CALP).

El alumnado en lengua extranjera adquiere las BICS rápidamente, en un periodo de entre 2 y 4 años, ya que estas habilidades son indispensables para la comunicación cotidiana (intercambios de información de baja exigencia cognitiva y ricos en contexto) en la que el alumnado participa. El lenguaje más formal y cognitivamente más

exigente, que es el necesario para el aprendizaje de contenidos en lengua extranjera, tarda mucho más en adquirirse (entre 5 y 7 años según los estudios realizados por Cummins), y la adquisición de CALPs depende en gran medida del desarrollo de competencias semejantes en la lengua nativa. Cummins incluye la interdependencia entre la lengua nativa y la extranjera en su modelo con la siguiente hipótesis de partida: Las habilidades en la lengua nativa y en la lengua extranjera se derivan de la misma fuente: la Competencia Común Subyacente (Common Underlying Proficiency o CUP).

### 2.8.2 LOT y HOT

La Taxonomía de Bloom, propuesta por Benjamin Bloom en los años 50 (Bloom et al., 1956) y modificada posteriormente, es una buena herramienta para planificar unidades de trabajo. Proporciona un método para organizar habilidades cognitivas en 5 niveles desde el más básico al más avanzado. Los niveles de la Taxonomía de Bloom, de más bajo a más alto, son: Recordar, Entender, Aplicar, Analizar, Evaluar y Crear.

Los niveles más bajos suelen ser descritos como pensamiento de bajo nivel (*Low Order Thinking*, o LOT) mientras que los niveles más altos son descritos como pensamientos de alto nivel (*Higher Order Thinking*, o HOT). La distinción entre LOT y HOT se deriva del mayor o menor grado de cognición necesario para el aprendizaje.

Las diferentes necesidades cognitivas entre LOT y HOT saltan a la vista cuando hacemos preguntas *skinny* o *fat*: las primeras aluden al contenido en sí, mientras que las segundas buscan la comprensión de conceptos. Por ejemplo: “¿Cómo funciona la memoria de un ordenador?” frente a “Por qué necesitamos organizar la memoria de un ordenador en varios niveles para aumentar su velocidad?”

### 2.8.3 Equilibrio

Cummins ha desarrollado una matriz que puede ser útil para el profesorado a la hora de elaborar materiales lingüísticamente accesibles para el alumnado sin dejar de ser exigente a nivel cognitivo, pasando del cuadrante 3 al cuadrante 4 en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

## 2.9 Resumen

Para una correcta implementación del enfoque AICLE es necesario entender sus características fundamentales. Las sesiones AICLE no deben considerarse como clases de idiomas ni como clases de la asignatura, sino como una amalgama *sui generis* de ambas.

Las clases AICLES deben incluir y facilitar la exploración del lenguaje con la participación explícita de un enfoque basado en los contenidos y la mediación de profesorado

experto, preferiblemente familiarizado por igual con los contenidos de la materia a impartir y la lengua vehicular.

De este modo, el profesorado deberá:

- Identificar contenido susceptible de ser impartido con AICLE y prever los posibles obstáculos
- Identificar estrategias para facilitar el aprendizaje de contenidos en la lengua extranjera
- Identificar estrategias apropiadas para facilitar el aprendizaje de la lengua extranjera durante las clases de la asignatura
- Implementar estrategias para fomentar el pensamiento crítico y la capacidad de vincular los aprendizajes adquiridos con las necesidades de la vida laboral posterior
- Relacionar el conocimiento de la lengua extranjera con el aprendizaje de contenidos y los procesos cognitivos
- Promover el aprendizaje de la lengua al mismo tiempo que se realiza el aprendizaje de contenidos
- Crear un entorno de aprendizaje saludable y relevante

(Coyle, et al., 2010)



## 3. CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS

### 3.1 Actividades AICLE

Una amplia variedad de ejemplos de actividades apropiadas para la enseñanza con el enfoque AICLE están disponibles en los trabajos de Bentley, 2010, Tanner& Dale, 2012, Ball et al., 2015 y Deller& Price, 2007.

### 3.2 Gestión del vocabulario

En un texto solemos encontrar 4 tipos de vocabulario (Bentley, 2010 y Wray, 2002):

- I. Lenguaje específico de la materia (formal / académico / técnico / especializado / relativo a las CALP)
  - A. Obligatorio para el contenido (con palabras de alta y baja frecuencia)
  - B. Compatible con el contenido
- II. Lengua extranjera en general (con diferentes grados de formalidad, dependiente de la función, comunicación no académica, incluye BICS)
- III. Lenguaje formulaico(Wray, 2002)
  - A. Académico
  - B. General
- IV. Otros vocablos (incluyendo particularidades locales, que deben ser identificadas para evitar transferencia negativa del lenguaje (Opacki&Godzawa-Golebiowski, 2017)

Analizar el material de partida y los objetivos marcados es especialmente importante en un contexto de trabajo con una lengua extranjera. Esto es especialmente importante a la hora de planificar el andamiaje.

### 3.3 Andamiaje

Para garantizar que el alumnado puede alcanzar los objetivos marcados cuando se usa una lengua extranjera, el profesorado debe proporcionar apoyo lingüístico, también llamado andamiaje, que deja de ser necesario conforme progresa la habilidad comunicativa del alumnado.

### 3.4 Herramientas AICLE

A continuación se describe un plan de acción para preparar e impartir una unidad de trabajo utilizando el enfoque AICLE.

- Escoger el tema
- Escoger la duración de la unidad
- Definir el nivel lingüístico del alumnado
- Definir los objetivos de enseñanza/aprendizaje
- Localizar material necesario
- Identificar las necesidades lingüísticas
- Identificar las habilidades cognitivas necesarias
- Diseñar las actividades
- Secuenciar las actividades
- Impartir la Unidad diseñada
- Reflexión personal y posibles mejoras

## 4. AICLE EN FORMACIÓN PROFESIONAL (CLIL-VET/AICLE-FP)

### 4.1 Definición

CLIL-VET hace referencia a la aplicación del enfoque AICLE en enseñanzas de Formación profesional con el objetivo de aprender una profesión y adquirir competencias clave en el área lingüística.

Las habilidades adquiridas en CLIL-VET son cruciales para una efectiva comunicación en el puesto de trabajo, para la actualización y transferencias de nuevas prácticas laborales y para el desarrollo profesional del alumnado, ya que podrán aprender un oficio y adquirir las herramientas para poder desarrollar ese oficio más allá de su entorno más próximo (por ejemplo, tener la capacidad de trabajar fuera de su país natal).

### 4.2 Relación entre AICLE y FP

La Formación Profesional ha ido incrementando su popularidad entre los estudiantes europeos en los últimos años. Proporciona al alumnado una alternativa atractiva a los estudios superiores como la universidad, y al mismo tiempo permite aprender una profesión, lo cual resulta muy útil a la hora de encontrar trabajo tras finalizar los estudios. Para parte del alumnado la Formación Profesional también es una forma de reconectar con el mundo educativo después de haber finalizado o abandonado estudios anteriores.

Uno de los principales objetivos de la FP es dotar al alumnado con las habilidades para utilizar conocimiento especializado, identificar cuestiones científicas y extraer conclusiones basadas en datos para poder apreciar, participar y contribuir a la economía de su país y (en términos más generales) entender y poder tomar decisiones informadas sobre el entorno y las transformaciones que la actividad humana han tenido sobre él.

La Unión Europea, en boca de la Comisión Europea, ha lanzado una recomendación muy clara: las Administraciones Educativas de los Estados miembros deberían ofrecer una educación bilingüe. Las razones para esta recomendación son evidentes: hay una necesidad real de formar a estudiantes con conocimiento de al menos una o dos lenguas además de la suya propia para aumentar sus posibilidades de entrar y permanecer en el mercado laboral de una sociedad cada vez más plurilingüe; esto les permitirá no sentirse extraños en la sociedad Pan-Europea actual que empieza a emerger, y considerarse a sí mismos ciudadanos europeos con todas las de la ley.

En los últimos años han surgido numerosos planes para la implementación y mejora de la docencia en idiomas, llevados a cabo por muchos países diferentes, y con grado variable de éxito en cada caso.

## RELACIÓN

*La Formación Profesional ha ido incrementando su popularidad entre los estudiantes europeos en los últimos años.*

AICLE es uno de los enfoques de más éxito. Mejora la expresión oral del alumnado en la lengua extranjera, ayuda a establecer una actitud positiva hacia el bilingüismo y permite una mayor inmersión lingüística y mayor implicación en el proceso de aprendizaje. Además, trabajar en el contenido de una asignatura en una lengua extranjera supone un esfuerzo mayor para todas las partes implicadas pero a cambio asegura que el aprendizaje se lleva a cabo desde perspectivas diferentes.

El aprendizaje en lengua extranjera es más duro pero más gratificante para el alumnado. No sólo aprenderán un conjunto de habilidades propias de la asignatura sino que también mejorarán su nivel en la lengua extranjera durante el proceso. Esto podría llevar al alumnado a acceder a mejores oportunidades laborales después de finalizar los estudios, incluso con la opción de trabajar en otro país. En una economía global donde casi todo está conectado, el alumnado con la capacidad de usar el inglés como segunda lengua tendrá ventajas en el mercado laboral no disponibles para otros candidatos.

El dominio de lenguas extranjeras es universalmente conocido como una competencia esencial en el mercado laboral. Por eso es obvio que las escuelas de FP deberían esforzarse en mejorar las habilidades lingüísticas de su alumnado para prepararles para trabajar en un futuro, más aún en el contexto actual de globalización, independientemente de cuál sea su especialidad profesional (sanitaria, servicios sociales, industria, administración...) AICLE permite a las escuelas de Formación Profesional satisfacer las demandas del mercado mejorando las habilidades técnicas y lingüísticas de los empleados además de aumentar las competencias de la población activa.

Hay que señalar que el British Council organizó cuatro Regional Policy Dialogues en Europa entre marzo de 2013 y marzo de 2014. En estas reuniones se examinó la contribución de las lenguas a la Formación Profesional. Las instituciones participantes evaluaron la relación entre AICLE y FP y llegaron a la conclusión de que ambas son compatibles en su tendencia a utilizar el lenguaje en situaciones reales de la vida cotidiana.

En estas reuniones se sugirió que AICLE es un aliado natural de la Formación Profesional, tanto en su enfoque práctico como en su facilitación del multilingüismo. También se comparó AICLE con la enseñanza de inglés para fines específicos y se sugirió que el enfoque de AICLE en el conocimiento procedural lo hace el vehículo ideal para alcanzar las metas de la iniciativa estratégica de la Unión Europea "Europe 2020".

### 4.3 Objetivos de aprendizaje

De acuerdo con la Resolución del Consejo de Europa del 21 de noviembre de 2008 sobre una estrategia europea para el multilingüismo, comentada en Krzyanowski & Wodak, 2011, entre otros y en la Resolución COM 443 (2003) de la Comisión Europea

(comentada en Smismans, 2003) al Consejo de Europa, el Parlamento Europeo, el Comité Económico y Social y el Comité de Regiones "On Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006" se proponen los siguientes objetivos para cursos AICLE en Formación Profesional, además de los objetivos generales de AICLE:

- Integración del conocimiento lingüístico y técnico
- Mejora de la transferencia tecnológica dentro de la UE facilitando un canal común de comunicación, conocimiento compartido y experiencias de aprendizaje similares para todos los estudiantes de Formación Profesional de los países miembros de la Unión
- Expansión de la competencia lingüística profesional del alumnado mediante clases inmersivas y centradas en el contenido
- Fomento y estímulo de la motivación de los estudiantes de FP en referencia no sólo al contenido de las materias cursadas, sino también sobre la lengua vehicular del aprendizaje
- Contribución a la propagación del bilingüismo/multilingüismo funcional en Europa, con todos sus beneficios sociales, cognitivos y técnicos asociados, siguiendo las directivas de la Unión Europea, incluyendo las mencionadas anteriormente en este apartado
- Ayuda con el flujo de trabajadores (empleabilidad de los titulados de FP), especialmente teniendo en cuenta que la fluidez en lenguas extranjeras es un criterio de selección de personal utilizado en muchas empresas (Marsh, 2002)
- Preparación para la integración de la UE (Marsh, 2002)
- Mejora del perfil de las escuelas (Marsh, 2002)
- Uso de la experiencia de aprender a través del inglés como un catalizador para aprender otros idiomas (Marsh, 2002)

### 4.4 Condiciones de trabajo AICLE-FP

#### 4.4.1 Centrado en el contenido más que en la lengua

Ya que el objetivo principal de las escuelas de Formación Profesional es preparar al alumnado para sus futuros puestos de trabajo en ocupaciones muy especializadas, normalmente la enseñanza se centra más en el contenido que en la lengua actualmente, buscando la adquisición de competencias necesarias de una determinada área del conocimiento. Esto también sucede en clases convencionales monolingües.

#### 4.4.2 Escasez de tiempo

En el profesorado de FP suele presentarse una preocupación recurrente: no ser capaces de impartir toda la materia del currículo por su extensión y complejidad. Una parte del profesorado AICLE-FP aseguran que no es su responsabilidad mejorar el nivel de lengua extranjera del alumnado. Por tanto en sus clases las actividades que se centran en el lenguaje son reducidas a su mínima expresión.

#### 4.4.3 Habilidad lingüística del profesorado AICLE-FP

La gran mayoría del profesorado de Formación Profesional no habla de forma nativa la lengua vehicular de las clases y tampoco son personal especializado en la docencia de lenguas extranjeras. Si bien estos profesores son ampliamente respetados por su conocimiento de la materia que imparten, su nivel de inglés suele ser más bajo que su nivel de conocimiento de la asignatura.

El alumnado no suele ver al profesorado AICLE-FP como expertos en lenguas. Este alumnado suele aceptar correcciones y sugerencias sobre su rendimiento lingüístico del profesorado especializado en la docencia de lenguas, pero no ocurre lo mismo con el profesorado AICLE-FP. Sin embargo, el alumnado sí adquiere refuerzo del lenguaje a través del material trabajado en clase, ya sean audios/vídeos o cualquier otra actividad.

Aquí pueden surgir dificultades cuando el alumnado plantee dudas específicas de la lengua, que el profesorado AICLE-FP debería estar preparado para responder, o derivarlos a profesorado especializado en la lengua. Después de todo, no son profesorado de lengua extranjera.

#### 4.4.4. Complejidad del contenido

Muchas materias impartidas en la Formación profesional son muy técnicas. La enseñanza de estos contenidos mediante AICLE puede ser un desafío, dadas las evidentes restricciones de tiempo y el problema de la competencia lingüística comentado en la sección anterior.

Algunos modelos AICLE, como el c) y el d) descritos en la sección 2.4, no requieren que todas las clases sean en lengua extranjera. En esos casos quizá sería más sencillo seleccionar los temas que se presten más al enfoque AICLE en función de la dificultad de la materia y las necesidades del lenguaje.

#### 4.4.5 Trayectoria profesional del profesorado AICLE

La trayectoria profesional del profesorado AICLE-FP varía mucho según el país. En Austria, por ejemplo, muchos profesores de Formación Profesional han escogido la docencia tras muchos años de experiencia en otros ámbitos, después de haber trabajado en la industria o en el sector privado. Antes que educadores, son expertos en sus áreas de conocimiento.

Ese tipo de profesorado suele ser muy respetado por su conocimiento sobre la materia que imparten y sus conexiones con la industria. No suelen ver la enseñanza de idiomas como una prioridad de su trabajo.

#### 4.4.6 Habilidades lingüísticas del alumnado

Teniendo en cuenta que los titulados en Secundaria han de haber demostrado al menos un nivel A2 en lengua extranjera, deberán avanzar durante su estancia en la Formación Profesional hasta B1, B1+ e idealmente B2.

Esto significa que en muchos casos las habilidades lingüísticas del alumnado pueden ser iguales o superiores que la competencia lingüística del profesorado. En esos casos está claro que encontrarse con un nivel lingüístico restringido en el profesorado con un vocabulario limitado sería una fuente de presión, que podría derivar en la perpetuación de errores lingüísticos en el alumnado. Cuanto más se centren las actividades en el estudiante (tanto a nivel de contenido como de necesidades lingüísticas), menos necesaria será la participación del profesor en el proceso.

#### 4.4.7 Edad del alumnado

Las últimas etapas de la Educación Secundaria normalmente comienzan después de 8 años de escolarización y duran varios años. En Austria por ejemplo la Formación Profesional en esta etapa dura 5 años. Así que cuando el alumnado comienza a trabajar con AICLE suelen ser adolescentes tardíos o jóvenes adultos. Por tanto, hay que aplicar diferentes principios pedagógicos.

Si el alumnado tiene las ideas claras sobre qué hacer una vez finalizados los estudios, cada clase que pasan en la escuela sin adquirir conocimiento nuevo puede verse como tiempo perdido. Este hecho tiene claras implicaciones pedagógicas, didácticas y metodológicas.

En este contexto, los siguientes principios de la educación de adultos pueden ser aplicables a AICLE:

- Los adultos, más que los jóvenes, esperan notar progresos visibles en su aprendizaje
- Los adultos sienten que tienen el derecho de aprender aquello que tendrá utilidad práctica en un futuro
- Los adultos esperan aprender resolviendo problemas realistas
- Los adultos no quieren perder tiempo realizando tareas en las que se produce poco aprendizaje.



## 4.5 Metodología AICLE-FP

Muchas clases AICLE-FP tienen las propiedades descritas en la sección 4.4. Eso hace que AICLE-FP sea un tipo específico de AICLE, que requiere procedimientos especiales. Como hasta ahora hay poca literatura disponible sobre el asunto, nos limitaremos a sugerir unas cuantas posibilidades, pero este es un tema en el que claramente se necesita más investigación.

### 4.5.1 Translanguaging

En las actividades con *translanguaging* se utiliza la lengua nativa y la lengua extranjera. La lengua vehicular es al inicio la lengua nativa del alumnado, que después es reemplazada por la lengua extranjera.

En una actividad típica de translanguaging el alumnado recibe un texto en su lengua nativa, con preguntas en la lengua extranjera, que deberán responder en dicha lengua. De este modo el alumnado puede procesar el contenido y aprender el vocabulario específico en la lengua nativa, que será probablemente necesario para su futuro laboral, y al responder preguntas en la lengua extranjera también están expuestos al vocabulario específico de la asignatura en la lengua extranjera.

El apoyo lingüístico viene dado por listas de lenguaje formulaico, frases funcionales y vocabulario específico de la materia.

Las actividades de translanguaging en AICLE-FP se recomiendan solamente cuando:

- La complejidad del contenido es alta
- El tiempo para impartir el currículo es limitado
- El nivel en la lengua extranjera del alumnado es alto

Después de una actividad de translanguaging el alumnado debería ser capaz de responder preguntas sobre la materia en la lengua extranjera y utilizar vocabulario específico en dicha lengua.

### 4.5.2. Lenguaje funcional

En muchos casos el alumnado de Formación Profesional tiene las capacidades cognitivas y las habilidades lingüísticas para la materia que se trata, pero las palabras adecuadas no vienen a la mente con facilidad. Una lista extensiva de frases hechas y lenguaje funcional podría ser muy útil en estos casos. Esta lista puede coordinarse entre el profesorado de AICLE y el profesorado de lengua extranjera. Estas listas ayudan con las necesidades lingüísticas del alumnado de manera muy eficiente.

### 4.5.3 Lengua franca en contextos técnicos

Al igual que en todas las áreas del conocimiento, ha ido surgiendo un lenguaje internacional experto para cada materia. Esta lengua franca depende del buen uso de la terminología para que se produzca comunicación efectiva. Para garantizar el entendimiento global hay que prestar mucha atención a estos aspectos. A menudo es difícil para el profesorado dar con la terminología correcta. En Internet están disponibles recursos como diccionarios, foros, blogs,... para ayudar a resolver el problema.

La lengua franca tiene su propia gramática, terminología o fonética, que a menudo es diferente de la del idioma original. Es muy importante, sobre todo en Formación Profesional, utilizar terminología y lenguaje académico válido internacionalmente.

## 4.6 Conclusión

Hasta el momento hay poca documentación disponible sobre AICLE-FP. Como es natural AICLE-FP sigue los principios básicos y la metodología general de AICLE, como las 4 C de Coyle, las 3 A, el andamiaje, las diferentes habilidades lingüísticas, etc. La gran diferencia parece ser la demanda y la obligación de ocuparse de las habilidades técnicas propias de la FP usando la lengua extranjera; dichas habilidades serán muy importantes en el futuro profesional y laboral del alumnado. Por el momento el profesorado AICLE-FP debe basarse en la metodología general de AICLE y adaptar los principios generales a sus necesidades específicas dependientes del contenido que se esté impartiendo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Baetens Beardsmore, H., 1982. Bilingualism: Basic Principles. Multilingual Matters 1. Clevedon, Avon, England: Tieto.
- Baetens-Beardsmore, H., 1988. Who's afraid of bilingualism? II Euskara Biltzarra-II Congreso Mundial Vasco. Proceedings of the 2nd World Basque Conference pp. 75-90.
- Baetens-Beardsmore, H., 2002. The Significance of CLIL/EMILE. CLIL/EMILE The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential.
- Ball, P., Kelly, K. & Clegg, J., 2015. Putting CLIL into Practice. Oxford Handbooks for Language Teachers. Oxford: Oxford University Press.
- Bentley, K., 2010. The TKT (Teaching Knowledge Test) Course: CLIL, Content and Language Integrated Learning Module. Cambridge: New York: Cambridge University Press.
- Bloom, B. S. et al., 1956. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York: Longman.
- Byram, M., 2015. Culture in foreign language learning – The implications for teachers and teacher training. Culture and foreign language education: Insights from research and implications for the practice, pp. 37-58.
- CEFR, 2001. Common European Framework of Reference for Languages. Available at: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. & Ecclestone, K., 2004. Learning Styles and Pedagogy in Post-16 Learning: A Systematic and Critical Review, London: Learning & Skills Research Centre.
- Coleman, J. A., 2006. English-Medium Teaching in European Higher Education. Language Teaching 39. DOI 10.1017/S026144480600320X.
- Coonan, C. M., 2011. CLIL in (Language) Teacher Training. Studi di Glottodidattica, 2, 1-14.
- Coyle, D., 2005. Developing CLIL: Towards a Theory of Practice, Barcelona, APAC.
- Coyle, D., 2008. CLIL: A Pedagogical Approach from the European Perspective. Encyclopedia of Language and Education. 2 Edn, Vol. 4, Springer-Verlag, Berlin, pp. 97-112. DOI: 978-0-387-30424-3.
- Coyle, D., Holmes, B. & King, L., 2009. Towards an intergrated curriculum: CLIL National Statement and Guidelines. London, United Kingdom: Languages Company.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D., 2010. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge, UK ; New York: Cambridge University Press.
- Cummins, J., 1979. Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. Working Papers on Bilingualism, 19, 121-129.
- Cummins, J., 1984. Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy, Multilingual Matters, Clevedon, England.
- Dalton-Puffer, C., 2007a. Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Dalton-Puffer, C., 2011. Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? Annual Review of Applied Linguistics 31: 182-204.
- Dalton-Puffer, C., Llinares, A., Lorenzo, F. & Nikula, T., 2013. You Can Stand Under My Umbrella: Immersion, CLIL and Bilingual Education. A Response to Cenoz, Genesee & Gorter. Applied Linguistics 35(2): 213-218.
- Dalton-Puffer, C., Nikula, T. & Smit, U., 2010. Charting Policies, Premises and Research on Content and Language Integrated Learning. In AILA Applied Linguistics Series 7 pp. 1- 20. In: Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Dalton-Puffer, C. & Smit, U., 2007b. Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse. Frankfurt: Peter Lang GmbH. Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Darn, S., 2006. CLIL: A lesson framework. Retrieved [22/02/2018] from: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/clil-a-lesson-framework>.
- Deller, S. & Price, C., 2007. Teaching Other Subjects through English. Resource Books for Teachers. Oxford: New York: Oxford University Press.
- Echevarria, J., Vogt, M. & Short, D., 2004. Making Content Comprehensible for English Learners: The SIOP Model. Boston: Pearson.
- Fleming, N. D. & Bonwell, C. C., 2001. How Do I Learn Best: A Student's Guide to Improved Learning ; VARK, Visual Aural Read/Write Kinesthetic. Christchurch: Neil Fleming.
- Gajo, L., 2007. Linguistic Knowledge and Subject Knowledge: How Does Bilingualism Contribute to Subject Development? International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 10(5): 563-581.
- Invernizzi, D. & Redaelli, A., 2011. Eyewitness: Culture in a Changing World : A CLIL-Oriented Approach. Milano: Pearson.
- Krzyżanowski, M. & Wodak, R., 2011. Political Strategies and Language Policies: The European Union Lisbon Strategy and Its Implications for the EU's Language and Multilingualism Policy. Language Policy 10(2): 115-136.
- Lewis, M., 1993. The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward. London: Heinle.
- Lewis, M. & Gough, C., 1997. Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice. Andover: Heinle.
- Ludbrook, G., 2008. CLIL: The Potential of Multilingual Education in Dos Algarves, Vol. 17, Pp. 19-27 (ISSN 0873-7347).
- Lyster, R., 2007. Learning and Teaching Languages through Content. Amsterdam: John Benjamins.
- Marsh, D., 2002. CLIL/EMILE. The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential. University of Jyväskylä.
- Marsh, D., 2007. CLIL Matrix. Graz: European Centre of Modern Languages of the Council of Europe.
- Marsh, D., Frigols, M. J., Mehisto, P. & Wolff, D., 2011. European Framework for CLIL Teacher Education. A framework for the professional development of CLIL teachers.
- Marsh, D. & Marsland, B., 1999. CLIL Initiatives for the Millennium. Jyväskylä: Continuing Education Centre, University of Jyväskylä.
- Marsh, D., Marsland, B. & Stenberg, K., 2001. Integrating Competencies for Working Life. Finland: Unicom, University of Jyväskylä.
- Marsh, D. & Wolff, D., 2007. Diverse contexts – converging goals: CLIL in Europe. Frankfurt: Peter Lang.
- Marsh, D., Zając, M. & Gozdawa-Gołębiowska, H., 2008. Profile Report Bilingual Education (English) in Poland-Overview of Practice in Selected Schools., Warszawa: CODN.
- Muñoz, C., 2006. Age and the Rate of Foreign Language Learning. Buffalo: Multilingual Matters.
- Muñoz, C., 2015. Time and Timing in CLIL: A Comparative Approach to Language Gains. In Content-Based Language Learning in Multilingual Educational Environments. Pp. 87-102. In: Cham: Springer.
- OECD, 2012. OECD Programme for International Student Assessment 2015. PISA 2015 Item Submission Guidelines: Scientific Literacy. First Meeting of the National Project Managers. Paris.
- Opacki, M., 2017. Reconsidering Early Bilingualism: A Corpus-Based Study of Polish Migrant Children in the United Kingdom. Gdańsk Studies in Language, vol. 9. Frankfurt am Main; New York: Peter Lang Edition.
- Opacki, M. & Gozdawa-Gołębiowski, R., 2017. Towards a distribution-based corpus analysis of transfer-susceptible NP modifiers. A case of advanced users of L2 English. Konin Language Studies. 5(1), 9-35. ISSN 2353-1983. eISSN 2353-5148..
- Pica, T., 2008. Task-based instruction. In Encyclopedia of language and education. New York: Springer.
- Poisel, E., 2008. Assessment Modes in CLIL to Enhance Language Proficiency and Interpersonal Skill. In Views CLIL Special Issue 2. University of Vienna, 43-46.
- Poisel, E., 2012. Competence Development Through Task-Based Learning. In In Marsh, D. & Meyer, O. (ed), Quality Interfaces : Examining Evidence and Exploring Solutions in CLIL, (pp.252-265). Eichstätt Academic Press: Eichstätt.
- Poisel, E. & Putz-Mayerhofer, B., 2014. Die Auswirkungen von CLIL (Content and Language Integrated Learning) auf das Unterrichtshandeln von Lehrer/innen. Forschungsprojekt zur Nachhaltigkeit von Lehrer/innenfort- und weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Wien.
- Smismans, S., 2003. European Civil Society: Shaped by Discourses and Institutional Interests. European Law Journal 9(4): 473-495.
- Tanner, R. & Dale, L., 2012. CLIL Activities. A Resource for Subject and Language Teachers. New York ; Cambridge: Cambridge University Press.
- Ting, T., 2012. CLIL: Towards Brain-Compatible Science-education. In Marsh, D. & Meyer, O. (ed), Quality Interfaces: Examining Evidence and Exploring Solutions in CLIL, (pp.12-26). Eichstätt Academic Press: Eichstätt.
- Van De Craen, P., Mondt, K., Allain, L. & Smit, U., 2007. Why and how CLIL works. An outline for a CLIL theory. Vienna English Working papers, Vol. 3, No. 16, 2007, p. 70-78.
- Wolff, D., 2002. Content and language integrated learning: An evaluation of the German approach. Education and society in plurilingual contexts.
- Wray, A., 2002. Formulaic Language and the Lexicon. Cambridge: Cambridge University Press.

