



Facultad de  
Ciencias Sociales  
y Humanas - Teruel  
Universidad Zaragoza

Trabajo de Fin de Grado:

NUEVAS METODOLOGÍAS EN EL  
AULA DE PRIMARIA: CLIL EN EL  
AULA

2014

Beatriz Faci Millán

Grado Maestro en Educación Primaria





Facultad de  
Ciencias Sociales  
y Humanas - Teruel  
Universidad Zaragoza

# NUEVAS METODOLOGÍAS EN EL AULA DE PRIMARIA: CLIL EN EL AULA

2014

Elaborado por: Beatriz Faci Millán

Dirigido por: Fernando Repullés

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

David Marsh (adaptado de *Teaching with Foreign Languages*.)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Publicado en el artículo *¿Qué es CLIL?* en la web <http://clil.wordpress.com/>

Para cubrir las necesidades surgidas por el impacto de la globalización resulta necesario mejorar las competencias comunicativas de todos los ciudadanos. En este marco surgen metodologías como el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (CLIL/AICLE).

Esta metodología está basada en cuatro elementos a los que se conoce como las 4Cs, son: Contenidos, Cognición, Comunicación y Cultura. A través de estos aspectos se persigue el desarrollo completo de los alumnos, es decir, que adquieran las ocho competencias básicas en las que nuestra educación está basada.

El presente trabajo está dividido en tres partes diferenciadas: La primera se trata de una revisión teórica del método en la que se recogen las ideas de diferentes autores del concepto CLIL así como de la forma de llevarlo a la práctica.

La segunda parte es un análisis de varias sesiones consideradas en la red como CLIL, para comprobar cómo se utiliza el método en la realidad y comprobar si se está haciendo de una forma apropiada.

El trabajo finaliza con algunas consideraciones finales tanto acerca del trabajo como de toda mi formación como maestra.

**PALABRAS CLAVE:** Integración, Lenguas, Contenidos, Cognición, Comunicación y Cultura.



Introducción y justificación .....	3
Fundamentación teórica.....	7
1.    EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS ...	8
2.    EL TÉRMINO: Content and Language Integrated Learning (CLIL)/ Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) .....	13
2.1.    ORIGEN: POR QUÉ SURGE CLIL .....	13
2.2.    CONCEPTO.....	16
2.3.    ELEMENTOS DE CLIL: contenido, comunicación, cultura y cognición	18
3.    USO DE CLIL EN LA UNIÓN EUROPEA .....	27
4.    INTRODUCCIÓN DE CLIL EN EL CURRÍCULO .....	33
4.1.    CLIL: NIVELES DE CONCRECIÓN.....	33
4.2.    SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN ARAGÓN....	35
5.    CLIL EN EL AULA .....	39
5.1.    INTRODUCCIÓN DE CLIL EN UN AULA REAL .....	39
5.2.    ENFOQUE POR TAREAS .....	45
Investigación.....	50
1.    CREACIÓN DEL CORPUS.....	51
2.    ANÁLISIS CUANTITATIVO .....	55
Contenidos:.....	55
Cognición.....	57
Comunicación .....	59
Cultura .....	61
3.    ANÁLISIS CUALITATIVO .....	63
A)Video 1: Clil en conocimiento del medio.....	63
B) Video 2: Centros Bilingües. UD El sonido. Actividad en el aula.....	66

C) Vídeo 3: CLIL GeographyHistory .....	69
D) Vídeo 4: CLIL in Romania.Physical education and English.mp4.....	71
E) Vídeo 5: Integrated lesson 'Our Park' .....	73
4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS .....	75
Consideraciones finales .....	79
Bibliografía .....	82
Anexos .....	88
9. ANEXO 1: VÍDEOS.....	89



# **Introducción y justificación**

El objetivo de mi trabajo de fin de grado es abordar, desde diferentes puntos de vista, una metodología de enseñanza de lenguas extranjeras utilizada en la actualidad en muchos centros escolares de todo el mundo.

En la sociedad en la que vivimos es casi imprescindible manejar al menos dos lenguas, y por ello, todas las políticas educativas tienen un objetivo común: que todos los estudiantes sean plurilingües o bilingües al menos. Por ello la metodología AICLE, CLIL o EMILE<sup>2</sup>, acrónimos de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas, emerge con fuerza ya que haciendo un uso correcto de este enfoque se facilita el aprendizaje de lengua de los alumnos a la vez que trabajan contenidos tanto curriculares como extracurriculares.

A pesar de los progresos obtenidos, sigue siendo una realidad que España se encuentra a la cola de Europa en lo que respecta al número de lenguas que sus habitantes saben y pueden utilizar adecuadamente en intercambios comunicativos. Para suplir esta deficiencia los gobiernos proponen la introducción de éste método en las aulas y la implantación de centros bilingües para conseguir un aprendizaje natural de la lengua extranjera. Pero el éxito total de estos programas depende de muchos factores como las inversiones económicas, que influyen tanto en los recursos de los centros como en la formación de los docentes, en ocasiones insuficiente.

Dada la mención que elegí estudiar para terminar mi formación como maestra creí conveniente realizar un trabajo final de grado cuyo tema estuviese relacionado con ella. Entre los temas que barajé propuestos por los tutores me decanté por centrarme en el enfoque CLIL.

---

<sup>2</sup>AICLE: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras.

CLIL: Content and Language Integrated Learning.

EMILE: Enseignement de Matières par Intégration d'une Langue Etrangère.

A lo largo del trabajo utilizaré para referirme a la metodología el acrónimo CLIL por ser el más común.

Antes de comenzar a recoger información no había oído nunca hablar de esta metodología y desconocía por completo que su uso estuviese tan extendido en nuestro país. Tras conocer las múltiples posibilidades y ventajas que utilizar este enfoque proporciona, creo que es un tema de gran interés y que podría resultar práctico para todos los docentes de idiomas, tanto para aquellos que imparten asignaturas en centros bilingües como para los que imparten el área de inglés en centros ordinarios.

El trabajo se divide en dos partes diferenciadas. La primera parte consta de varios apartados teóricos en los que he tratado de definir qué es CLIL centrándome en el trabajo de varios autores como Do Coyle (2008, 2009, 2010), Hood (2010), Mehisto (2012), Frigols (2012) y David Marsh (2001, 2002, 2010, 2012); he descrito el contexto de la metodología comenzando a nivel europeo para acabar centrándome en la situación de la educación bilingüe en Aragón y finalmente he comentado cómo se introduciría en el currículum y realizado una propuesta para aplicar CLIL en el aula.

La segunda parte del trabajo es de teoría aplicada a la práctica. Después de conocer las características de CLIL he querido saber cómo se lleva a cabo en centros reales realizando un análisis tanto cualitativo como cuantitativo de varios vídeos de actividades llevadas a cabo en diferentes contextos educativos. Respondiendo a varias preguntas basadas en la metodología he podido establecer características en común, detectar puntos débiles en algunas puestas en práctica y realizar una comparativa de todas y cada una de las sesiones observadas para determinar si realmente CLIL se está llevando a la práctica de una forma adecuada.

El trabajo finaliza con algunas conclusiones, no solo reflexionando acerca del trabajo sino también en toda mi formación como futura maestra.

Por último, considero importante hacer varias puntualizaciones en cuanto al vocabulario utilizado a lo largo de todo el trabajo. Por una parte, todas las referencias para las que en este trabajo sDEe utiliza la forma de género masculino, deben entenderse aplicables indistintamente a hombres y mujeres. Por otra parte, se utilizan indistintamente los siguientes términos: lengua extranjera, segunda lengua, L2 o lengua vehicular para hacer referencia a la lengua utilizada en el aula la cual es objeto de aprendizaje del mismo modo que lengua materna y L1 se utilizan como sinónimos.

# **Fundamentación**

## **teórica**

## 1. EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

---

A lo largo de la historia múltiples estrategias y métodos de enseñanza de segundas lenguas han sido utilizados, con mejor o peor resultado, evolucionando hasta dar lugar a los métodos que utilizamos en la actualidad.

H. Douglas Brown (2001) en su libro *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, dedica un capítulo a este tema, a la evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Comienza citando a otro autor, Albert Marckwardt (1972:5) quien afirma que la evolución de los métodos sigue un patrón cíclico en el cual un nuevo método emerge cada cuarto de siglo rompiendo con el anterior pero cogiendo de este los aspectos positivos.

Douglas comienza el resumen de la enseñanza de idiomas varios siglos atrás, cuando la enseñanza de lenguas extranjeras en occidente era sinónimo de enseñanza de latín y griego. Eran enseñados con el conocido como Método Clásico centrado en las reglas gramaticales, la memorización de vocabulario y de las declinaciones y conjugaciones, la traducción de textos y en hacer ejercicios escritos.

En el siglo XIX este método pasó a llamarse Grammar Translation". Algunas de las principales características (Prator y Celce-Murcia, 1979:3) son que las clases se dan en la lengua materna, el vocabulario se aprende con listas de palabras, el profesor explica las reglas gramaticales y los ejercicios consisten en la traducción de textos, dejando de lado el contenido de estos. En este método no se presta apenas atención a la pronunciación.

A pesar de que para los alumnos puede resultar aburrido y no aprenden a comunicarse este método a día de hoy se sigue utilizando dado que para los profesores resulta sencillo ya que no requiere mucha especialización y es muy fácil crear materiales para las sesiones.

Aunque no es tan conocido como otros, a finales del siglo XIX François Gouin (1880) concibe el método de “series” que podría dar comienzo a la historia moderna de la enseñanza de lenguas extranjeras. Este método está basado en el proceso natural de aprendizaje de la lengua moderna en el que el niño al principio transforma las percepciones en ideas y utiliza el lenguaje para expresarlas. En este método se les enseñaba a los alumnos, sin traducción y sin explicaciones sobre gramática, una serie de frases fáciles de comprender y que contenían muchas formas gramaticales y vocabulario.

A pesar de los buenos resultados de este método no llegó a ser tan utilizado como el “Direct Method” cuyas premisas eran similares. Como indica Douglas, este método basaba el aprendizaje de la segunda lengua en el proceso de aprendizaje de la lengua materna, con mucha interacción oral, uso espontáneo de la lengua, sin traducción y sin explicaciones sobre gramática.

Como ya he mencionado, este método fue muy popular a principios del siglo XX, sobre todo en los centros privados donde los alumnos estaban más motivados y disponían de profesores nativos pero no sucedió lo mismo en los centros públicos donde no se disponía de tantos recursos.

Al final del primer cuarto de siglo la mayoría de los currículos volvieron a utilizar el método “Grammar Translation” o al enfoque basado en lecturas. Pero en

mitad de siglo el método resurgió y evolucionó a uno de los métodos más revolucionarios de la era moderna: el método “Audiolingual”.

Este método apareció por la necesidad de los soldados americanos de hablar la lengua de sus aliados y enemigos. Estaba basado en actividades de pronunciación y conversación sin estudiar gramática ni traducir.

El método “Audiolingual” fue muy popular durante muchos años y algunos de sus principios aún se utilizan en las metodologías actuales pero este éxito empezó a disminuir cuando Chomsky introdujo el concepto de “estructura profunda del lenguaje”, incrementando con ello el interés por la gramática y centrando la atención en la naturaleza gobernada por normas de la lengua y la adquisición de esta. Esto llevó a adoptar programas para promover un enfoque de aprendizaje deductivo de las normas del lenguaje. Esta reacción a las prácticas basadas solamente en la conducta del “Audiolingual” supuso el regreso a algunas de las prácticas del “Grammar Translation” aunque era evidente la necesidad de un nuevo cambio para mejorar las competencias comunicativas de los alumnos.

Durante la década de los 70 surgieron un gran número de métodos innovadores, entre los que Douglas destaca los siguientes:

1. Community Language Learning: Este método creado por Charles Curran (1972) estaba basado en las dinámicas sociales entre los alumnos, en la idea de que para que el aprendizaje tenga lugar es necesaria la interacción entre los alumnos y con el profesor.

En las sesiones los alumnos hablan en su lengua materna, el profesor traduce y ellos repiten, hasta que son capaces de intervenir en L2.



2. Suggestopedia: Lozanov (1979) diseñó este método basándose en la idea de que en un estado mental de relax es más fácil retener los contenidos.

En las sesiones llevadas a cabo con este método los alumnos realizaban actividades de todo tipo (lecturas, canciones, diálogos o representaciones) pero en cómodos asientos en un ambiente relajado.

3. Silent Way: Fue fundado por Caleb Gattegno (1972). Este método se basa en la resolución de problemas. En él los alumnos deben descubrir o crear en vez de memorizar y el aprendizaje se facilita utilizando objetos físicos (Richards y Rodgers, 1986:99)

En “Silent Way” los alumnos deben cooperar, desarrollando así su independencia y autonomía. El profesor permanece en silencio la mayoría del tiempo actuando como guía en el aprendizaje.

4. Total Physical Response (TPR): James Asher (1977) desarrolló esta metodología basándose en que los niños al aprender su primer idioma antes de comenzar a hablar escuchan y acompañan esto de respuestas físicas.

En una sesión TPR, el profesor da órdenes a sus alumnos, las cuales no requieren una respuesta verbal. Cuando los alumnos empiezan a sentirse cómodos pasan a dar las órdenes.

5. Natural Approach: El Enfoque Natural fue desarrollado por Tracy Terrell (1991). En este enfoque los alumnos se mueven a través de tres etapas:

- a) La etapa de pre-producción en la que se desarrolla la habilidad de comprensión oral.

- b) La etapa de producción temprana en la que los alumnos suelen cometer errores lingüísticos. El profesor se centra en el significado y no en la forma por lo que no corrige los errores.

- c) La última etapa en el que los alumnos producen discursos más largos.

Los alumnos desarrollan la fluidez.

A partir de los principios e ideas de estos métodos han surgido unos nuevos en los que se puede ver algunas de las características descritas en este apartado. Como Douglas indica (2001: 34), en cada generación de metodologías hemos aprendido algo. La historia nos ha enseñado a apreciar el valor de aprender haciendo, del lado emocional y el cognitivo del aprendizaje, de absorber el lenguaje de forma automática, de analizarlo de forma consciente y de guiar a los alumnos hacia el mundo real donde ellos utilizan las lenguas de forma comunicativa.

## 2. EL TÉRMINO: Content and Language Integrated Learning (CLIL)/ Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)

---

### 2.1.ORIGEN: POR QUÉ SURGE CLIL

Como indican Hood, Coyle y Marsh (2010) el impacto de la globalización ha ido incrementándose en los últimos 20 años, especialmente en Europa donde empieza a ser necesario mejorar los resultados en idiomas y comunicación.

Para responder a estas necesidades y ante la visión de que las horas dedicadas a las asignaturas de enseñanza de idiomas no eran suficientes para conseguir resultados satisfactorios se hace evidente la necesidad de desarrollar metodologías más relevantes y con un mayor nivel de autenticidad para lograr incrementar la motivación del alumno, y facilitar de este modo el aprendizaje.

CLIL unifica o abarca, de alguna manera, todos los modelos de enseñanza de idiomas y de educación bilingüe que había en Europa desde los años 70. Todos ellos influenciados por la experiencia canadiense de inmersión lingüística<sup>3</sup>(Eurydice, 2001:7) que había resultado exitosa por el apoyo de las autoridades educativas y de los padres.

El acrónimo CLIL empieza a utilizarse en los 90 y desarrolla una innovadora forma de enseñanza de lenguas extranjeras en respuesta a estas demandas así como a las expectativas de la edad del conocimiento, en la que integración, convergencia y aprendizaje participativo son las tres características clave de las organizaciones que influyen las decisiones de qué y cómo enseñar a la gente joven (Hood, Coyle y

---

<sup>3</sup> Los programas de inmersión lingüística en Canadá surgen porque los padres anglófonos de la provincia de Quebec consideraban imprescindible hablar francés en un ambiente bilingüe (inglés/francés). Ellos querían proporcionar a sus hijos una educación en este idioma que les permitiese adquirir habilidades lingüísticas significativas. (Eurydice, 2006)

Marsh, 2010). Esta nueva metodología integra los tres componentes del llamado “Triángulo del conocimiento” (EURAB, 2007) educación, investigación e innovación, las tres características principales para conseguir un cambio y adaptación exitosos.

Aunque anteriormente ya existían metodologías apoyadas en enfoques comunicativos, Hood, Coyle y Marsh (2010: 5-6) recogen la opinión de Graddol (2006) quien describe la diferencia con CLIL en el nivel de autenticidad que se puede conseguir trabajando a través de este. Una clase práctica de metodología CLIL implica que los alumnos sean participantes activos y desarrollen su potencial para adquirir tanto conocimiento como habilidades (educación) a través de procesos de indagación (investigación) y utilizando complejos procesos cognitivos y medios para solventar problemas (innovación). A menudo en CLIL, el profesor pasa de ser el donante de conocimiento a ser el facilitador, de modo que los alumnos, para adquirir conocimientos, deben activar su capacidad de percepción, comunicación y razonamiento, tanto a nivel personal como de grupo.

Parece ser, pues que, lo que realmente separa CLIL de otras metodologías como el aprendizaje de idiomas basado en contenidos o algunas formas de educación bilingüe, es la integración de contenidos contextualizados, cognición, comunicación y cultura en la práctica de enseñanza y aprendizaje. A través de estos aspectos en los que se basa esta metodología se fomenta, a nivel personal la creatividad, la innovación y la autonomía y en el contexto del aula, la comunicación, la interacción y el aprendizaje cooperativo.

Hood, Coyle y Marsh (2010: 6-9) dan dos tipos de razones principales que justifican el interés en esta metodología. Por un lado posibilitan respuestas reactivas

(respondiendo a situaciones) y respuestas proactivas (creando situaciones) para responder a retos y problemas.

Según indican Hood, Coyle y Marsh en esta misma publicación, las respuestas reactivas se dan por ejemplo en países como Mozambique en el que solo una pequeña minoría habla el idioma oficial del país. Esta es, entre otras como el mal uso de metodologías de aprendizaje, una de las razones por las que más del 75 por ciento de los alumnos sufren fracaso escolar (Heugh, 2009). CLIL puede proporcionar una respuesta pragmática a las dificultades lingüísticas proporcionando un acceso igualitario a la educación para niños de todas las edades, incluyendo aquellos con necesidades educativas especiales.

En un escenario reactivo el problema es reconocido y solucionado mediante un reajuste en la metodología y el currículo. Para ello todos los profesores deben tomar responsabilidad para conseguir un desarrollo del lenguaje a través de la enseñanza de asignaturas no lingüísticas.

Las respuestas proactivas, son aquellas que identifican soluciones para mejorar el aprendizaje lingüístico u otros aspectos educacionales (como el desarrollo personal o social).

Hood, Coyle y Marsh ponen como ejemplo de este tipo de respuestas el caso de Europa donde CLIL empieza a implantarse en las escuelas para dar respuesta a la propuesta de la Comisión Europea de conseguir una entidad plurilingüista, y a varias fuerzas proactivas: las familias quieren que sus hijos sean competentes en, al menos, un lenguaje extranjero; los gobiernos quieren mejorar la educación lingüística para conseguir ventajas socio-económicas; y finalmente, a nivel educativo, los expertos creen que puede ser ventajosa la integración del lenguaje en la educación de otras asignaturas.

## 2.2. CONCEPTO

Según Do Coyle, Hood y Marsh, (2010: 3), el término “Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguaje” (AICLE) fue adoptado en 1994 (Marsh, Maljers y Hartiala, 2001) dentro del contexto europeo para describir la práctica que se estaba llevando a cabo en diferentes escuelas donde la enseñanza y aprendizaje tenía lugar en un idioma adicional, tanto un idioma extranjero como un segundo idioma oficial. Esta metodología aparece también bajo las siglas CLIL en inglés (Content and Language Integrated Learning) o las siglas francesas ÉMILE (Enseignement de Matières par l’Intégration d’une Langue Étrangère)

CLIL se utiliza como término genérico para referirse a cualquier contexto de aprendizaje en el que el contenido y el idioma están integrados para dar respuesta a objetivos educativos específicos. Es un enfoque educacional en el que varios modelos pueden ser aplicados, en todos ellos tanto la lengua extranjera como la materia no lingüística son objeto de enseñanza en la misma medida.

Como indican estos autores, los docentes que siguen la metodología CLIL deben incorporar en su práctica pedagógica diaria una serie de ideas fundamentales como tener en cuenta que son los contenidos los que vertebran el aprendizaje del idioma, ya que la lengua extranjera en estas situaciones educativas es un instrumento que vehicula el currículo. El alumnado debe trabajar L2 desde el contenido con lo cual será necesario seleccionar contenidos de área y lingüísticos integrando todas las destrezas lingüísticas.

Además es importante tener en cuenta que CLIL será diferente en cada contexto, con cada grupo de alumnos pues las características de la planificación deberán adaptarse a sus características. El enfoque CLIL de cada docente será diferente y creado para sí mismo, en torno a sus características y capacidades.

CLIL es un enfoque en el que ni el aprendizaje de la segunda lengua ni el aprendizaje de la otra materia son el objeto principal de enseñanza sino que ambos están unidos y conectados. CLIL supone la fusión de elementos previamente fragmentados en las áreas del currículum.

En Eurydice (2006), queda reflejado que para conseguir el desarrollo de ambos objetivos el contenido no lingüístico no se enseña *en* un idioma extranjero sino *con* y *a través* de él.

Para conseguir un desarrollo total de los alumnos la metodología CLIL debe ser utilizada siguiendo las competencias del marco de referencia europeo (RECOMENDACIÓN DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente). En este documento define las competencias como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Indican, además, que las competencias personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. El marco de referencia establece las siguientes ocho competencias clave:

1. Comunicación en lengua materna.
2. Comunicación en lenguas extranjeras.
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
4. Competencia digital.
5. Aprender a aprender.
6. Competencias sociales y cívicas.
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.
8. Conciencia y expresión culturales.

En CLIL, los alumnos tienen acceso al idioma de un modo natural. Para ello es necesario tener acceso a la comunicación hablada, preferentemente en un entorno interactivo en el que los alumnos puedan recibir información constante sobre la estructura y el funcionamiento de la lengua extranjera. El aprendizaje de una lengua, desde este enfoque, es un proceso largo y natural en el que los alumnos tienen que pasar por las fases del conocimiento antes de dominar todos los aspectos de la nueva lengua.

Al utilizar L2 para entender y aprender los contenidos de cualquier materia se ponen en funcionamiento una serie de procesos cognitivos que se activan, como sucede cuando se aprende la lengua nativa. Sólo a través de los procesos de aprender, pensar y comunicar un tema de contenido no necesariamente lingüístico se adquiere plena capacidad de la lengua.

### **2.3. ELEMENTOS DE CLIL: contenido, comunicación, cultura y cognición**

Para Do Coyle, Hood y Marsh, (2010) el aprendizaje integrado de contenidos y lenguaje es más que la enseñanza de una asignatura no lingüística en un idioma adicional ya que no solo consiste en traducir los contenidos. Las habilidades interculturales y el entendimiento necesitan ser desarrollados a través de la interacción entre personas en diferentes contextos y estas nuevas situaciones capacitan al estudiante para ajustar sus capacidades cognitivas con el objetivo de ampliar su conocimiento.

Para ello, como he mencionado anteriormente Do Coyle, Hood y Marsh basan el marco de trabajo de CLIL en el contenido, la comunicación, la cognición y la cultura, lo que él llama las 4 Cs:



## 1. CONTENIDO DE APRENDIZAJE

En un contexto CLIL el concepto de contenido es mucho más flexible que en una disciplina tradicional ya que depende de muchas variables contextuales, por ejemplo, la disponibilidad del profesorado, la situación del idioma en el aula, la edad de los alumnos y las demandas sociales.

El rango de contenidos en esta metodología es muy amplio. Puede oscilar desde los elementos establecidos en el currículo hasta proyectos basados en temas interdisciplinarios o que traten de manera transversal algunos aspectos curriculares, como por ejemplo, Los Juegos Olímpicos o el cambio climático así como aquellos que prestan una especial atención al desarrollo del concepto de ciudadanía (Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D., 2010).

Además CLIL va más allá de lo que meramente se aprende y cambia el enfoque del proceso enseñanza- aprendizaje tradicional, ya que el profesor pasa de ser el experto en la materia a ser un guía en el proceso de aprendizaje de los alumnos y opta por un aprendizaje interactivo y comunicativo, en el que los alumnos son los protagonistas de su proceso aprendizaje y construyen su propio conocimiento, mediante el trabajo en grupo, la realización de preguntas, creación de hipótesis, etc.

## 2. COMUNICACIÓN: Aprendizaje y uso del lenguaje.

En un contexto CLIL son fundamentales los principios que propone Savignon (2004) para un enfoque comunicativo en el que el aprendizaje del lenguaje está conceptualizado en un contexto auténtico. Estos principios pueden resumirse en siete:

- El lenguaje es una herramienta para la comunicación.

- La diversidad está reconocida y aceptada como parte del desarrollo del lenguaje.
- La competencia del alumno es relativa en términos de género, estilo y corrección.
- Múltiples variedades de lenguaje son reconocidas.
- La cultura es un instrumento.
- No existe una única metodología.
- El objetivo final es tanto el uso como el aprendizaje de la lengua.

Como indican Do Coyle, Hood y Marsh, (2010: 32-34) la dificultad surge al llevarlos a la práctica, ya que a menudo, la realidad no se corresponde con la teoría. En muchas ocasiones la comunicación en el aprendizaje formal de lenguaje está basada en la progresión gramatical en lugar de tener un significado, mientras que la práctica comunicativa debería ser una parte importante del aprendizaje de lenguaje, ya que conlleva entender la progresión gramatical. A causa de esto surge un debate entre el aprendizaje basado en el significado o en la forma del lenguaje.

En una metodología como CLIL es imprescindible el uso del lenguaje en contextos reales para desarrollar habilidades comunicativas, ya que se basa en que los alumnos sean capaces de utilizar la lengua vehicular para aprender contenidos no gramaticales. Pero, ¿cómo pueden los alumnos utilizar un segundo idioma o un idioma adicional si no saben cómo hacerlo? Si en este punto se ignorase el aprendizaje progresivo del idioma ya no se trataría de CLIL, pues esta metodología requiere que profesores de materias de contenidos y lenguaje trabajen juntos, creando didácticas que integren realmente la forma y la función del lenguaje.

Clegg (2003) propone dos enfoques diferentes, uno en el cual el lenguaje dirige e importa contenidos de otras materias y recalca el desarrollo del lenguaje y otro basado en la materia en el cual puede excluirse la enseñanza específica de idiomas. Adoptar uno de los dos enfoques debería depender del contexto real en el que se desarrolla el aprendizaje. En ambos enfoques, el contenido debe ser manipulado pedagógicamente para que se consiga un aprendizaje real del idioma.

Mohan (1986) señala como ejemplo de la necesidad de seleccionar los contenidos, los programas de inmersión lingüística desarrollados en Canadá donde no consiguieron todos los objetivos que se perseguían ya que el contenido no se tenía en cuenta, solamente era visto como una fuente de ejemplos del código de la lengua, y por lo tanto los alumnos, aunque podían comunicarse de forma efectiva no poseían fluidez ni precisión gramatical, puesto que, al no existir una conexión entre el código y el mensaje el contenido era excluido.

Para evitar problemas como este Mohan y van Naerssen (1997) proponen una serie de hipótesis necesarias para formar las bases del pensamiento pedagógico en contextos en el que la lengua es un medio de enseñanza:

1. La lengua es una materia tanto de significado como de forma.
2. El discurso no solamente expresa significados sino que lo crea.
3. El desarrollo del lenguaje continúa a lo largo de nuestras vidas, particularmente en nuestra vida educacional.
4. Así como adquirimos nuevas áreas de conocimiento, nosotros adquirimos nuevas áreas de lenguaje y significado.

Swain (2000) haciendo referencia a lo mismo, es decir, a la forma de la lengua en contextos en los que el aprendizaje se basa en el contenido, propone que los alumnos

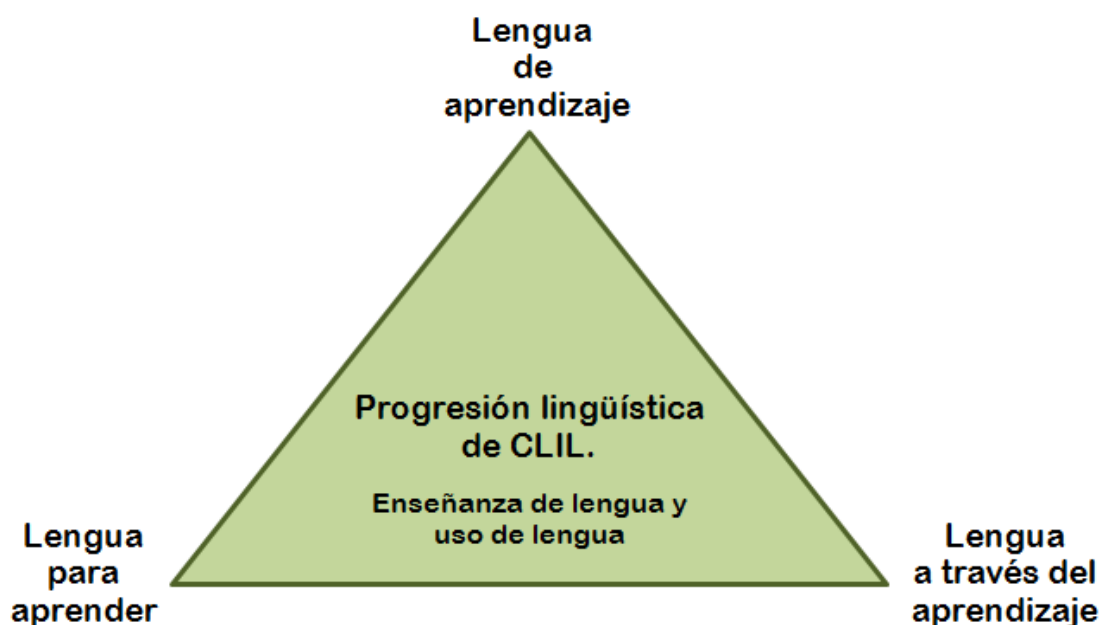
deben ser expuestos a actividades que requieran fijar su atención en formas gramaticales problemáticas que puedan ser utilizadas en situaciones significativas. Del mismo modo advierte que la enseñanza de contenidos debe guiar a los estudiantes en el uso progresivo de un amplio rango de lenguaje funcional y hacer que entiendan como se relacionan forma y significado en la materia. La integración de lengua, asignaturas de conocimiento y habilidades de pensamiento requiere monitorización y planificación sistemáticas.

Analizando todos estos argumentos parece que en los contextos CLIL no se cuestiona si la enseñanza debe centrarse en la forma o el significado del lenguaje, sino que el equilibrio entre ambos está determinado por diferentes variables en situaciones CLIL específicas. Por ejemplo para conseguir integrar el lenguaje y el contenido es imprescindible el uso del diálogo en el aula pues es necesario para que exista comunicación y por lo tanto haya un aprendizaje real de la lengua.

Do Coyle, Hood y Marsh, (2010) indican que a través de formas “dialógicas” de pedagogía, en las que se anima al alumno a articular su aprendizaje a través del diálogo, los alumnos tienen diferentes oportunidades para discutir su propio aprendizaje y sus progresos, son animados a formular y responder preguntas, etc. En este tipo de contextos los alumnos necesitan utilizar la lengua vehicular, un idioma en el que probablemente no sean capaces de expresarse tan bien como en su primer idioma.

Esto supone un problema, ya que los alumnos necesitan acceder al idioma relacionado con el contexto de aprendizaje y este posiblemente no siga la misma progresión gramatical que encontraríamos en una asignatura de idioma. Por ello es necesario seleccionar las formas gramaticales adecuadas al contexto CLIL en el que se produce el aprendizaje.

Para conseguir los objetivos de contenido y lengua es necesario que los profesores hagan explícita una relación de ellos.



**Tríptico de idioma (Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. 2010: 36)**

En esta figura se establecen estas conexiones teniendo en cuenta la necesidad de integrar los contenidos con el uso y forma de la lengua. Proporciona los medios para analizar las necesidades lingüísticas en un contexto CLIL y diferencia entre los tipos de lenguaje que esta metodología demanda:

- Lengua de aprendizaje: La lengua que los alumnos necesitan para acceder a los conceptos y habilidades relacionadas con el tema de la asignatura. En ocasiones es necesario enseñar un lenguaje específico, lo que supone a los profesores de idioma cambiar la progresión lingüística para adaptarse al nivel de demanda de las asignaturas de contenido no lingüístico.

- Lengua para el aprendizaje: Se trata del tipo de lenguaje que los alumnos necesitan adquirir para desenvolverse en un entorno L2. Necesitan adquirir ciertas

estrategias para utilizar de forma efectiva la lengua. En CLIL pueden hacerlo a través de actividades cooperativas como debates, responder preguntas o charlar acerca de un tema determinado. Como hasta que los alumnos son capaces de entender y utilizar la lengua un aprendizaje real y efectivo no es posible, es imprescindible utilizar estrategias que capaciten a los alumnos a discutir, debatir, trabajar en grupo y a utilizar L2 de forma clara.

- Lengua a través del aprendizaje: se basa en el principio de que el aprendizaje efectivo no se puede producir sin una implicación activa de la lengua y el pensamiento. Cuando los alumnos articulan su propio proceso de aprendizaje un nivel de más profundo este tiene lugar y necesitan la lengua para apoyar y mejorar sus procesos mientras adquieren nuevos conocimientos y progresan en la lengua.

### **3. CULTURA**

A través de la cultura se favorece el conocimiento y la integración de perspectivas diversas y la tolerancia, que permiten la conciencia de uno mismo y del “otro”. La cultura determina el modo en qué interpretamos el mundo, y para expresar estas interpretaciones es necesaria la lengua. Es aquí donde CLIL pone a disposición de los alumnos una nueva herramienta ya que los estudiantes pueden tener experiencias que no tendrían en un entorno monolingüista.

Siguiendo las ideas de Vygotsky (1978), Coyle (2010) habla de que la lengua, el pensamiento y la cultura se construyen a través de la interacción y por lo tanto están conectados con el contexto y el contenido de CLIL. Esta interacción social es un aprendizaje profundo, que requiere hacer análisis crítico de nuevas ideas, conectar conceptos, y guiar todo ello al entendimiento y retención de todos estos conceptos que

pueden ser útiles para resolver problemas en un entorno no familiar. La cultura asociada al lenguaje no puede ser aprendida, por lo tanto, en unas cuantas sesiones sobre celebraciones, canciones o costumbre sino que requiere vivir experiencias variadas, a través de la interacción con diferentes personas en diferentes contextos.

CLIL trata de crear un contexto intercultural en el que los alumnos sean capaces de utilizar diferentes habilidades para expresar sus creencias y pensamientos, así como para comprender los de sus compañeros.

#### **4. COGNICIÓN**

Como se ha visto reflejado anteriormente, CLIL no consiste en la transmisión de conocimientos y en la adquisición de habilidades sino en la construcción que el alumno hace de su propio conocimiento y el desarrollo de sus habilidades. Se trata de un reto para la creación y construcción personalizada e individualizada de estos a través de la comprensión, el análisis y el razonamiento así como una oportunidad para el desarrollo de nuevas habilidades y estrategias cognitivas.

Dejar que estas habilidades se desarrollen por casualidad no es una opción, es necesario guiar a los alumnos en el desarrollo de estas habilidades transversales como tratar con lo desconocido, habilidades observacionales o la construcción de conocimiento a través de la interacción con el mundo.

Para incrementar las capacidades cognitivas de los alumnos estos tienen que ser intelectualmente retados para transformar información e ideas, solventar problemas ganar entendimiento y descubrir nuevos significados. Ellos deben ser capaces de pensar, razonar, tomar decisiones y responder de manera creativa a retos y oportunidades.

Una forma de conseguir la integración del desarrollo de habilidades de pensamiento y resolución de problemas es utilizando la taxonomía de Bloom publicada en 1956 donde categoriza los diferentes tipos de pensamiento. Como indican Do Coyle, Hood y Marsh, (2010), en 2001, Anderson y Krathwohl (2001) publican una nueva taxonomía en la que se diferencian seis procesos: Recordar, entender, aplicar, analizar, evaluar y crear.

Lo importante de utilizar una taxonomía, ya sea la de Bloom u otra es la identificación de los procesos cognitivos para relacionarlos al contenido. Do Coyle, Hood y Marsh, (2010) señalan que lo esencial no solamente es asegurar el acceso de los alumnos a estos procesos sino que posean los contenidos para hacerlo.



### 3. USO DE CLIL EN LA UNIÓN EUROPEA

---

Ante todo es importante mencionar que las decisiones en cuanto a materia educativa son decisión de los países miembros y por lo tanto la Unión Europea tan solo puede apoyar, orientar, coordinar y complementar las políticas nacionales; es importante tener esto en cuenta para comprender las grandes diferencias que pueden observarse en las políticas.

El Consejo de Europa (Consejo de la Unión Europea de 12 de mayo de 2009) ha planteado como objetivo para el conjunto del alumnado el conocimiento de dos lenguas extranjeras y propuesto el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCER) y el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL), como documentos que promueven y favorecen el plurilingüismo, la diversidad cultural y la movilidad en Europa.

Muchos países en Europa optan por la integración de contenidos y lenguaje en los sistemas educativos con el objetivo de conseguir el requisito de la Comisión Europea de que todos los ciudadanos hablen dos idiomas además de su lengua nativa.

Como ya he mencionado la promoción de la diversidad lingüística en educación siempre ha sido uno de los objetivos principales en la Unión Europea pero no es hasta los años 90 cuando se advierte la necesidad de explorar nuevos métodos innovadores en la enseñanza de segundas lenguas.

En 1995, la comisión europea publica varios documentos sobre educación entre ellos “El libro blanco. Enseñanza y aprendizaje. Hacia una sociedad del aprendizaje” en el que por primera vez se hace referencia a la enseñanza de materias curriculares en una

lengua extranjera como vía para contribuir al logro del plurilingüismo. Desde entonces algunos programas europeos han sido el motor en el desarrollo de métodos de enseñanza de lenguas. Por ejemplo la Acción Comenius de Sócrates, en la que se destina ayuda económica a actividades que implican movilidad para los docentes de otras disciplinas que tengan que impartir clases en una lengua extranjera o el programa Erasmus que facilita la movilidad de alumnos y profesores universitarios.

En 2006, la Unidad Europea Eurydice publicó un informe en la que analizaba en profundidad la situación de CLIL en la Unión Europea bajo el nombre: *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*.

Desde los años 80 en la que CLIL se utilizaba principalmente en centros de élite se ha extendido rápidamente y en la actualidad este enfoque se utiliza en casi todos los países de la Unión en diferente medida dependiendo de las políticas educativas. Por ejemplo en Luxemburgo y Malta se utiliza en todos los colegios mientras que en otros países solo se ofrece en algunos centros.

La aplicación de esta metodología, al principio de manera experimental, dependía de diversos factores políticos y administrativos (la cantidad de idiomas oficiales), geográficos (pequeñas áreas territoriales, fronteras o lenguas regionales) y demográficos (existencia de minorías) asociadas a cada país. Históricamente los países con más de una lengua oficial como Luxemburgo o Bélgica han sido los primeros en aplicar CLIL en sus centros.

Las lenguas que se asocian con CLIL en Europa son muy variadas ya que existen muchas posibles combinaciones con lenguas extranjeras, lenguas regionales o minoritarias o lenguas co-oficiales.

Como se indica en *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe* (2006) en la República Checa o Reino Unido, por ejemplo, este enfoque solo se utiliza con lenguas extranjeras. En otros países como Bélgica o Irlanda combinan los dos idiomas oficiales. España podría ser un ejemplo de sistema educativo trilingüe en el que se combinan en muchas comunidades español, inglés y la lengua regional.

En cuanto a su uso en idiomas extranjeros el más utilizado es el inglés, seguido por el francés y el alemán.

En la mayoría de los países CLIL es ofrecido en educación primaria y secundaria, aunque en países como España, Bélgica o Italia también se organizan actividades en otro idioma en pre-escolar. La duración de CLIL en la educación varía ampliamente en la mayoría de los países ya que en muchos de ellos cada centro tiene autonomía para decidir cómo y cuándo utilizarla.

En referencia a los criterios de admisión, aunque en la mayoría todos los alumnos pueden acceder, en algunos países han establecido algunas condiciones y seleccionado a los alumnos interesados en dicha metodología sobre todo cuando se trata de un idioma extranjero.

Esta selección se suele basar en exámenes de diferentes tipos (orales o escritos, entrevistas, etc.) con el objetivo de identificar a los alumnos con un buen nivel general tanto en aspectos de contenidos curriculares como en aspectos de la lengua usada para CLIL. Algunos ejemplos de países en los que se realizan estas prácticas son República Checa o Eslovaquia donde se toma en cuenta los conocimientos generales y de la lengua madre y Francia donde tienen prioridad los alumnos con un mejor dominio de la lengua en la que se vaya a utilizar CLIL.

Con respecto a las áreas y al número de horas que se imparten con este enfoque (Eurydice, 2006) también varían ampliamente de un país a otro, dependiendo de los objetivos que se pretenden conseguir pues estos también cambian de una política educativa a otra. Los más significativos son:

- Preparar a los alumnos para una sociedad internacionalizada ofreciéndoles un acceso laboral mejor (objetivos socio-económicos);
- Transmitir a los alumnos valores de tolerancia y respeto hacia otras culturas a través del uso de la lengua (objetivos socioculturales);
- Capacitar a los alumnos para desarrollar:
  - Habilidades de lenguaje haciendo énfasis en la comunicación efectiva, motivando a los alumnos a través de prácticas reales (objetivos lingüísticos)
  - Conocimientos de contenidos no lingüísticos y habilidades de aprendizaje (objetivos educacionales).

Con respecto a España, en la web Eurypedia (Enciclopedia europea sobre los Sistemas Educativos Nacionales) creada por la Comisión Europea aparece un análisis de la situación de la enseñanza de lenguas en España que junto con datos de otras fuentes podría resumirse de la siguiente manera:

La lengua oficial del Estado español es el castellano y, en algunas Comunidades Autónomas, tienen carácter cooficial el catalán, el valenciano, el gallego y el euskera o vascuence. Además de otras lenguas reconocidas tradicionalmente como el bable o el aranés.

Las Comunidades Autónomas que cuentan con una lengua cooficial deben garantizar su presencia, junto con el castellano, en todos los niveles educativos no

universitarios. Todo el alumnado debe ser capaz de utilizar con corrección ambas lenguas al finalizar su educación obligatoria. En el nivel universitario, profesorado y alumnado tienen derecho a emplear, oralmente y por escrito, la lengua oficial de su preferencia. En el caso de otras lenguas tradicionales las Administraciones educativas promueven su utilización en los distintos niveles de enseñanza, pero siempre con carácter voluntario.

Como se indica en Eurypedia en el sistema educativo español existen cuatro modelos lingüísticos que organizan la enseñanza de las lenguas oficiales según el predominio lingüístico en cada una de las Comunidades Autónomas:

- Sólo castellano.
- Castellano como lengua de enseñanza y lengua cooficial como materia.
- Enseñanza bilingüe.
- Enseñanza en lengua cooficial y castellano como materia.

En relación a las lenguas extranjeras, las Administraciones educativas han desarrollado diferentes modalidades de enseñanza, como el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) o la enseñanza de la lengua extranjera como materia.

La Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006, y en la actualidad la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), implantada por primera vez en el curso 2014/2015, recogen los objetivos de la Unión Europea orientados a conseguir que las lenguas sean un medio para la construcción de la ciudadanía europea y la movilidad entre las personas, y para favorecer el intercambio cultural y lingüístico.

En respuesta a dichos objetivos, las Administraciones educativas promueven la creación de centros bilingües (en Comunidades Autónomas con una lengua oficial en

las que se atiende a las lenguas prioritarias de la Unión Europea, como inglés, francés y alemán) o centros plurilingües (en Comunidades Autónomas con dos lenguas cooficiales que incorporan también dichas lenguas) a través de los Planes de Fomento del Plurilingüismo. En ellos se desarrollan metodologías de aprendizaje integrado de contenidos y lengua, prioritariamente en inglés. Por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en 2010 se publicó el Plan para la mejora del aprendizaje de lenguas extranjeras, con el fin de cumplir los objetivos europeos y de mejorar los resultados de los alumnos españoles en el Estudio Europeo de Competencia Lingüística.

En dicho plan se destina parte del presupuesto tanto a la formación de alumnos, a través del incremento de auxiliares de conversación, por ejemplo, como a docentes subvencionando estancias de inmersión lingüística tanto en territorio nacional como en otros países.

## 4. INTRODUCCIÓN DE CLIL EN EL CURRÍCULO

---

### 4.1. CLIL: NIVELES DE CONCRECIÓN.

La definición de una planificación de un plan CLIL depende de cada centro. Puede ofrecerse por ejemplo en actividades extra-escolares a alumnos que los escojan o como parte del currículum general.

A la hora de elaborar un plan de estudios CLIL hay que definir necesariamente objetivos a largo plazo y hay que tener en cuenta varios aspectos para decidir qué modelo particular es más adecuado para un contexto concreto. Coyle, Hood y Marsh (2010) separan estos factores a considerar en *procedimientos y nivel de uso del lenguaje*.

En el primer grupo habría que tener en cuenta:

- La disposición de profesores, su nivel de fluidez en la lengua CLIL y el modo en el que se van a coordinar todos los docentes involucrados. Este sería el punto de partida para comenzar a definir un modelo.
- El nivel de fluidez del alumnado en la lengua, pues determina los intercambios y el rol de todos los participantes en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- La cantidad de tiempo disponible que determina los objetivos que se desean conseguir y por lo tanto el modelo de CLIL a utilizar.
- Las formas en las que se integran contenidos y lengua, por ejemplo, pueden darse clase de idioma antes de CLIL, solamente a través de CLIL o de una forma paralela.

- La conexión de la asignatura CLIL con actividades extra-escolares o extra-curriculares facilitando la comunicación con alumnos y profesores ajenos al centro o incluso de otro país.

- Y finalmente, temas relacionados con los procesos de evaluación centrados en el contenido, en el lenguaje o en ambos.

En cuanto al *nivel de uso del lenguaje* hay que diferenciar entre:

- Instrucción extensiva a través de la lengua vehicular: En este tipo de modelo la lengua vehicular se utiliza para introducir, explicar o revisar los contenidos. El primer idioma se utiliza en muy contadas ocasiones para explicar por ejemplo, aspectos sobre lenguaje específico o problemas con el vocabulario.

Este enfoque se utiliza para introducir nuevo vocabulario y conceptos, uso gramatical, en conjunto con los contenidos no gramaticales.

La instrucción intrusiva requiere que el currículo sea basado en propuestas con objetivos dirigidos no solamente a aumentar los niveles de conocimiento de contenidos sino también la competencia lingüística.

- Instrucción parcial a través de la lengua vehicular: en este modelo el contenido específico enseñado a través de CLIL se aplica en periodos limitados, probablemente menos del cinco por ciento del currículo.

A menudo en este enfoque durante las explicaciones se utilizan ambos idiomas pasando de uno a otro de forma sistemática.

Existe la posibilidad de utilizar cada idioma para un tipo de actividad específico, este tipo de cambio de código recibe el nombre de “translanguaging”<sup>4</sup>. El cambio de un idioma a otro requiere una planificación basada en el desarrollo de contenido, lengua y

---

<sup>4</sup> “Translanguaging” hace referencia al cambio sistemático de un idioma a otro por razones específicas.



cognición, es decir, respetando el uso que el alumno hace de la lengua materna, por ejemplo, para consultar en un libro o para preguntar dudas al profesor pero el docente siempre responderá en la lengua vehicular.

Utilizando esta técnica puede evitarse el problema de que los alumnos no entiendan algunos conceptos clave.

Además de los expuestos anteriormente hay que tener en cuenta también aspectos como la disponibilidad de recursos y materiales, el número de estudiantes y su tipología.

En educación primaria se suele utilizar CLIL para iniciar a los alumnos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Para ello se usan diferentes modelos que pueden ir desde el enfoque basado en tareas, que requiere un uso sencillo de la lengua vehicular, hasta la enseñanza completa de contenidos a través de la lengua CLIL. Esta etapa debe servir para incrementar la motivación de los alumnos en cuanto al aprendizaje así como la confianza en ellos mismos en el caso de que se trate de una lengua extranjera. En el caso de que la enseñanza CLIL tuviera lugar en un contexto en el que alumnos inmigrantes no entienden la lengua oficial esta metodología debe utilizarse para hacer accesible, tanto lengua como contenidos a todos los estudiantes.

#### **4.2. SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN ARAGÓN**

Según el artículo 73 del Estatuto de Autonomía de Aragón, aprobado por la Ley Orgánica 5/2007, de 20 de abril, le corresponde a la Comunidad Autónoma la competencia compartida en enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades que, en todo caso, incluye la ordenación del sector de la enseñanza y de la actividad docente y educativa, su programación, inspección y evaluación.

De esta manera es el Gobierno de Aragón quien establece el currículo así como la organización de los centros de enseñanza y siendo consciente de la importancia de mejorar la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, ha puesto en marcha diversos proyectos de innovación educativa. En 1999 el Gobierno de Aragón asumió el Programa de Currículo Integrado español-inglés implantado en varios centros desde 1997, iniciando programas de bilingüismo en francés y alemán.

La educación bilingüe en Aragón se establece según el Programa integral de bilingüismo en lenguas extranjeras (PIBLEA). En la **ORDEN de 14 de febrero de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regula el Programa integral de bilingüismo en lenguas extranjeras en Aragón a partir del curso 2013/14** (14 de febrero de 2013) aparecen dos modalidades de bilingüismo:

a) Aquellos centros que soliciten la impartición, sin incluir la lengua extranjera, de al menos 2 áreas, materias o módulos completos del currículo en lengua extranjera (inglés, francés o alemán) desarrollarán el Currículo impartido en lengua extranjera 2 (CILE 2)

En estos deberán impartir como mínimo un 30% del horario escolar.

b) Aquellos centros que impartan 1 área, materia o módulo completo del currículo en lengua extranjera desarrollarán el Currículo impartido en lengua extranjera 1 (CILE 1)

Deberán impartir al menos un 20% del horario escolar.

Además de estas dos modalidades los centros que deseen fomentar el aprendizaje de las lenguas extranjeras podrán participar en el proyecto para la Potenciación de la Lengua Extranjera (POLE).

En principio este programa era exclusivo para centros docentes sostenidos con fondos públicos pero ante la demanda de centros privados de impartir enseñanzas en lengua extranjera en el marco PIBLEA el 10 de marzo de 2014 se publica una nueva orden<sup>5</sup> que modifica la anterior y que acoge por lo tanto a centros públicos y privados.

Los requisitos para la participación en el programa solo son, pues, disponer de suficiente profesorado competente (nivel B2 del Marco Común europeo) con destino definitivo en el centro, contar con la aprobación de la mayoría del Claustro de Profesores y Consejo Escolar de Centro y presentar un proyecto bilingüe según las orientaciones generales que se describan en la convocatoria concreta.

Y en cuanto al alumnado, en centros de primaria, deberá ofertarse a todos los alumnos de los cursos en los que se desarrolle. A diferencia de los centros de secundaria en los que la participación en programas bilingües será decisión del alumno.

En el Artículo 7 de la orden del 14 de febrero de 2013 se definen las orientaciones pedagógicas. Todos los centros serán dotados de un modelo metodológico, curricular y organizativo que contenga los principios del aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera, atenderán las recomendaciones recogidas en el Marco Común de Referencia y elaborarán y utilizarán materiales para el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras.

Por lo tanto y dados los objetivos que se pretenden conseguir, en cuanto a la mejora de la competencia comunicativa de los alumnos la integración de actividades CLIL sería ideal y daría respuesta a la necesidades educativas de todo el alumnado.

---

<sup>5</sup> ORDEN de 10 de marzo de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se modifica la Orden de 14 de febrero de 2013, por la que se regula el Programa integral de bilingüismo en lenguas extranjeras en Aragón (PIBLEA) a partir del curso 2013-14.

Dada la versatilidad de este enfoque, en el que diferentes tipos de metodologías y actividades pueden utilizarse, podría aplicarse tanto a la enseñanza bilingüe como a la enseñanza de lenguas extranjeras como tal, facilitando a los alumnos el acceso a la lengua de un modo natural a través de contenidos curriculares en el caso de los centros bilingües o transversales en el caso de los centros ordinarios o sujetos al proyecto POLE.

Del mismo modo, haciendo uso del enfoque CLIL en el aula se persigue que los alumnos consigan los objetivos propuestos en el currículo aragonés y desarrollen tanto las competencias básicas como las competencias que se proponen en el Marco Común de Referencia para conseguir formar a los alumnos globalmente, en cuanto a conocimientos y también en cuanto a habilidades.

Dado que CLIL es el enfoque más utilizado en los centros bilingües desde el Gobierno de Aragón se ofrecen cursos de formación metodológica para profesores de infantil y primaria con el objetivo de mejorar y proporcionar a los alumnos una educación de calidad.

## 5. CLIL EN EL AULA

---

### 5.1. INTRODUCCIÓN DE CLIL EN UN AULA REAL

Aunque CLIL no se lleva a cabo a través de una metodología concreta, ni hay una forma uniforme de interpretar los principios de este enfoque, sí que se asocia a una serie de estrategias didácticas. Mehisto, Marsh y Frigols (2008) resumen las características centrales de la puesta en práctica del enfoque CLIL del siguiente modo:

#### 1. Se debe fomentar un foco múltiple:

- Apoyando el aprendizaje de la lengua en las clases de contenido y viceversa.
- Integrando varias asignaturas.
- Organizando el aprendizaje a través de temas y proyectos interdisciplinarios.
- Apoyando la reflexión sobre el proceso de aprendizaje.

#### 2. Se debe asegurar un ambiente de aprendizaje seguro y enriquecedor:

- Utilizando actividades y discurso de rutinas.
- Construyendo la confianza del alumnado para experimentar con la lengua y el contenido.
- Utilizando los centros de aprendizaje en el aula.
- Guiando el acceso a los ambientes y los materiales de aprendizaje auténticos.

#### 3. Se debe garantizar la autenticidad de los materiales

- Permitiendo al alumnado que soliciten la ayuda en la lengua que lo necesiten.

- Maximizando la inclusión de los intereses del alumnado.
- Estableciendo relaciones de manera regular entre el aprendizaje y la vida del alumnado.
- Estableciendo relaciones con otros hablantes de la lengua CLIL empleando materiales actuales de los medios de comunicación y de otras fuente.

#### **4. Debe favorecerse el aprendizaje activo:**

- Haciendo que el alumnado comunique más que el o la docente.
- Estableciendo los resultados con relacionados con el contenido, la lengua y las habilidades con el contenido, la lengua y las habilidades de aprendizaje.
- Permitiendo que el alumnado evalúe el progreso en el grado de logro de los resultados de aprendizaje.
- Utilizando metodologías activas, “aprender haciendo”, que supongan aprendizaje cooperativo y colaborativo a través del trabajo en grupo.
- Actuando los docentes como facilitadores.

#### **5. Debe usarse el andamiaje:**

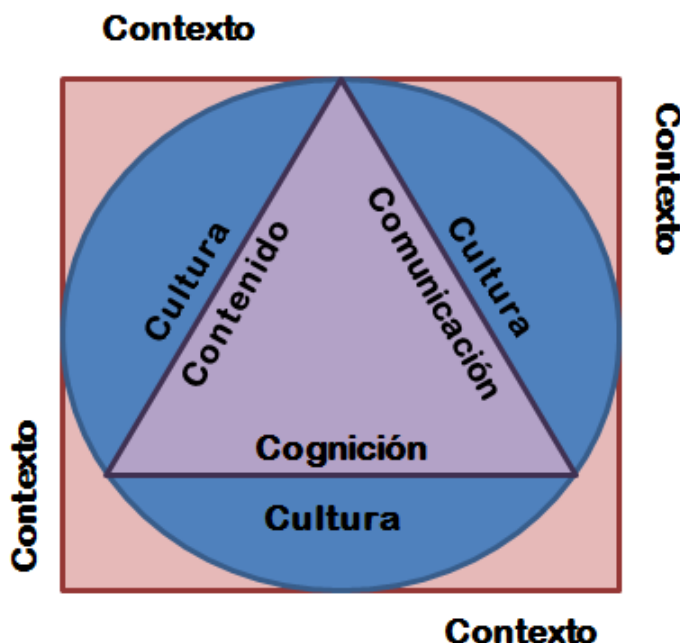
- Partiendo del conocimiento, las destrezas, las actitudes, los intereses y las experiencias existentes en el alumnado.
- Parcelando la información en formatos adecuados para los usuarios.
- Atendiendo a la diversidad, respondiendo a los diversos estilos de aprendizaje utilizando diferentes estrategias de enseñanza.
- Fomentando el pensamiento crítico y creativo.
- Retando al alumnado a dar pasos adelante y a arriesgar en lugar de instalarse en la comodidad.

## 6. Se debe promover la cooperación

- Planificando cursos/sesiones/tareas/temas en cooperación en el profesorado AICLE y no AICLE.
- Involucrando a los padres a aprender sobre AICLE y sobre cómo apoyar al alumnado.
- Implicando a la comunidad local.

Además es importante mencionar la importancia del uso de la lengua vehicular con fines comunicativos concretos, naturales y significativos frente a la consideración tradicional de la lengua como un fin en sí misma. Así como la utilización de diferentes modalidades de comunicación que aclaren y refuercen la comprensión de los mensajes en la lengua utilizada (repeticiones, ejemplificaciones, gestos o esquemas, por ejemplo)

A la hora de hacer cualquier planificación dentro del enfoque CLIL es imprescindible tener en cuenta el marco de las 4Cs, a partir del cual habrá que plantearse qué y cómo se va a enseñar en un contexto educativo concreto. Tienen que estar conectadas e integradas en un “todo” pero partiendo siempre del contenido. Por ejemplo, explorando como los elementos cognitivos se interconectan con el contenido determinando así el tipo de tarea que se va a planificar.



**Marco 4Cs (Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D., 2010: 41)**

En esta figura Coyle, Hood y Marsh representa de una forma gráfica como se integran todos los elementos involucrados en la enseñanza CLIL y definen los siguientes principios fundamentales:

- El contenido no es solo adquirir conocimientos y habilidades, es también construir su propio conocimiento y desarrollar las habilidades de manera que se produzca un aprendizaje personalizado.
- El contenido está relacionado con el aprendizaje y el pensamiento (cognición). Para que el alumno sea capaz de crear su interpretación del contenido es necesario analizar las demandas lingüísticas.
- La lengua utilizada en el aula debe ser clara y accesible para posibilitar el aprendizaje a través de la lengua y relacionarlo con los procesos cognitivos.
- La interacción en el contexto de aprendizaje es imprescindible.



- La integración del conocimiento cultural es fundamental para CLIL.

Finalmente, a la hora de elaborar una unidad didáctica o una actividad CLIL es importante definir los niveles adecuados de dificultad de la lengua y el contenido.

Para ello Coyle, D., Hood, P. y Marsh (2010) adaptan una herramienta desarrollada por Cummins en 1984 a la que llaman de CLIL Matrix. En él se tiene en cuenta que es probable que en un aula CLIL el nivel lingüístico no se corresponda con el nivel cognitivo. Si el nivel de lengua es demasiado exigente el aprendizaje efectivo probablemente no tenga lugar, y si por el contrario el nivel cognitivo es demasiado bajo teniendo en cuenta el nivel de la lengua el aprendizaje queda limitado.

<b>Demandas cognitivas</b>	<b>ALTO</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
	<b>BAJO</b>	<b>1</b>	<b>4</b>
		<b>BAJO</b>	<b>ALTO</b>
		<b>Demandas lingüísticas</b>	

**CLIL Matrix (Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. 2010, adaptado de Cummins. 1984: 43)**

El recuadro 1 es un paso transitorio hacia el 2, para asegurar que el nivel lingüístico no impide la adquisición de conocimientos, se trata de que los estudiantes ganen confianza en sí mismos. En el cuadro 2 comienza la educación en sí, manteniendo el nivel de lengua bajo pero aumentando las demandas relacionadas con el contenido.

En el cuadro 3 se mantiene el nivel de contenidos y se aumenta el nivel de lengua. Por último la enseñanza se centra en la lengua mientras que el nivel de contenido desciende. Esta última fase sería apropiada solamente en aquellas actividades en las que centrarse en la forma de la lengua es necesario para continuar aprendiendo.

Posicionar las actividades utilizadas en el aula en el cuadro adecuado ilustra cómo el CLIL Matrix puede ser utilizado para monitorizar y secuenciar la enseñanza.

En el mismo libro mencionado anteriormente Coyle, Hood y Marsh dedican un capítulo a este tema concreto, la transformación de la teoría a la práctica. Estos autores proponen diferentes etapas en las que se plantean preguntas que pueden ayudar a los profesores a reflexionar sobre el tipo de CLIL que quieren aplicar en aula, partiendo de una visión compartida de todo el equipo docente para llegar a la planificación de una unidad didáctica.

Es esta última etapa la que puede resultar más útil dado su carácter práctico, pues se divide en varios pasos este proceso. Antes de comenzar nos recuerdan la utilidad de las herramientas nombradas anteriormente como las 4Cs, el Tríptico de la lengua o el CLIL Matrix, que nos ayudan a crear un mapa mental en el que situar todos los componentes de CLIL.

Coyle, Hood y Marsh (2010) proponen los siguientes pasos a la hora de crear una unidad didáctica:

- Considerar el contenido: En este paso se debe considerar algunos aspectos como cuál es el contenido más apropiado, si debe atenerse o no a un currículum o programación, qué habilidades y nuevos conocimientos se van a enseñar o como se va a tener en cuenta la progresión de aprendizaje.

- Conectar contenido y cognición: Una vez seleccionado el contenido es necesario analizar y seleccionar las habilidades de pensamiento, resolución de problemas y creatividad que se van a utilizar para acceder al contenido. Este paso garantiza que el nivel cognitivo de la unidad está relacionado con el nivel de desarrollo de los alumnos.
- Comunicación: Definir el aprendizaje y uso de la lengua. En este paso se establece relación entre las demandas de contenido y cognitivas con la comunicación, utilizando para ello el tríptico. La progresión en el aprendizaje de la lengua se produce a través del aprendizaje de contenidos no lingüísticos aunque si fuera necesario en algún punto concreto no se rechaza la enseñanza de gramática como tal.
- Y el último paso sería el desarrollo de la conciencia cultural y oportunidades: En este punto se trata de investigar el modo más accesible de conseguir que los alumnos puedan trabajar conjuntamente con alumnos con otro idioma o cultura. Muchas veces puede hacerse utilizando las nuevas tecnologías o a través de organizaciones que faciliten el trabajo entre dos aulas.

## **5.2. ENFOQUE POR TAREAS**

Uno de los enfoques que responde a las características expuestas al principio de este capítulo (por ejemplo que los alumnos aprenden haciendo o desarrollan el pensamiento crítico y creativo) y que por lo tanto se adapta a CLIL es el enfoque por tareas. Está en el marco de los enfoques comunicativos para dar un carácter instrumental a la lengua.

Utilizando este tipo de enfoque se consigue en los alumnos un aprendizaje significativo al que se asocian niveles superiores de comprensión de la información y de resistencia al oído. Para hablar de este tipo de aprendizaje es necesario hacer referencia

al cognitivismo, ya que al partir del estudio de los procesos mentales implicados en el conocimiento proponen diferentes tipos de aprendizaje dentro de los cuales encontramos el aprendizaje significativo y dentro de este, el aprendizaje por descubrimiento. En este último los alumnos en vez de recibir los conceptos de forma pasiva, descubren los conceptos y sus relaciones adaptando su propio aprendizaje a sus capacidades cognitivas. Este último tipo de aprendizaje es el que se pretende conseguir a través del enfoque por tareas.

Una tarea es “una actividad que requiere que los alumnos usen el lenguaje poniendo atención no en la forma sino en el significado para conseguir un objetivo” (Bygate, Skehan y Swain, 2001). Las características de una tarea según Ellis (2003) son:

- El estudiante desarrolla un plan de actuación. Es posible que sea modificado en su puesta en práctica pero la creación de este ha de suponer el punto de partida.
- La finalidad última es comunicar. Los estudiantes se comunican entre sí con los recursos que poseen.
- Los procesos implicados en lograr completar una tarea reflejan procesos del mundo real. La tarea final consiste en un producto “real”.
- Una tarea puede implicar cualquier destreza y muchas veces necesitará de varias actuando conjuntamente.
- Una tarea tiene un resultado comunicativo previamente definido.

Cuando se adopta en un aula el enfoque por tareas es importante organizar las actividades, suele hacerse en tres etapas (Lorenzo, 2007).

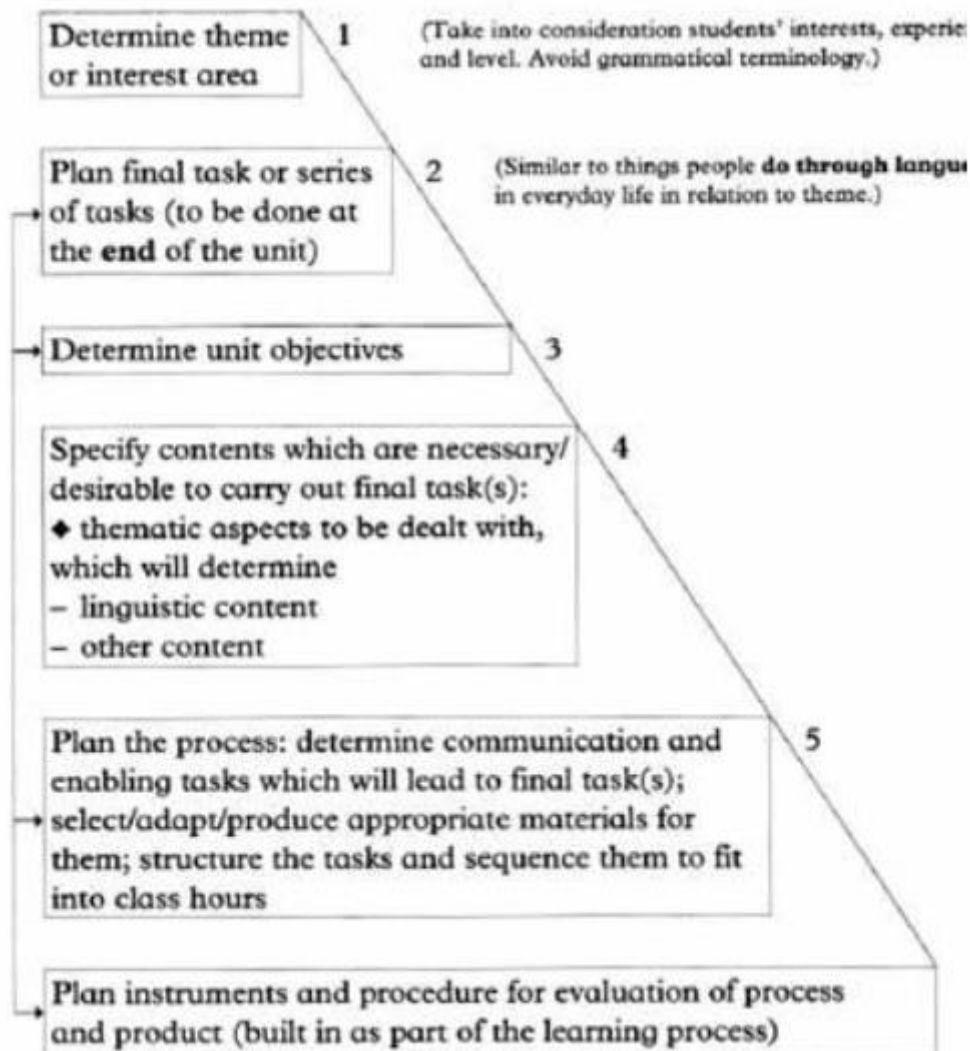
1. Pre-tarea: es aconsejable hacer este tipo de tareas que sirven para situar la escena y analizar las dificultades que pueden aparecer. Se utilizan como facilitadoras o posibilitadores para saber, por ejemplo, el nivel de los alumnos, responder a dudas o explicar las tareas posteriores. Todo ello ha de hacerse en L2. Un ejemplo de pre-tarea es una “lluvia de ideas”.

2. Tarea: Como se ha nombrado anteriormente debe ser ilustrativa de una actividad de la vida real, suele ser compleja y requiere utilizar competencias diversas. La tarea final puede ser una entrevista, la creación de un vídeo, un folleto, etc.

3. Post-tarea: En esta fase los alumnos presentan sus resultados pero también reflexionan sobre el proceso. Se puede utilizar esta fase también para introducir actividades metalingüísticas que lleven a pensar en los errores cometidos, como podrían corregirse o como mejorar la comunicación en L2.

Durante la realización de este tipo de tareas los alumnos suelen trabajar en grupo por lo que será importante asignar a cada componente del grupo un papel. Además el profesor puede moverse entre los grupos ofreciendo ayuda individual a cada uno de ellos.

Para la elaboración de unidades didácticas basadas en el enfoque por tareas Estaire y Zanón (1994) propone seguir los siguientes pasos:



1. **Determinar el tema o el área de interés.** (Tener en cuenta los intereses, experiencias y el nivel de los alumnos. Evitar terminología gramatical)
2. **Planificar tareas o series de tareas:** (para ser hechas al final de la unidad similares a las que la gente hace a través de la lengua cada día en relación a un tema)
3. **Determinar los objetivos de la unidad.**

4. **Especificar los contenidos:** necesarios o deseables para llevar a cabo la tarea final: aspectos temáticos que serán tratados y los cuales determinarán el contenido lingüístico y otro tipo de contenidos.

5. **Planear el proceso:** determinar las tareas de comunicación y las tareas posibilitadoras. Seleccionar/adaptar/producir materiales apropiados para ello. Estructurar las tareas y secuenciarlas en las horas de clase.

6. **Planificar instrumentos y procedimientos para la evaluación del proceso y del producto:** (incorporados como parte integral del proceso.)

A través de las fases planteadas anteriormente para un enfoque por tareas es posible trabajar todos los puntos recomendados en el enfoque CLIL, atendiendo a las necesidades de todos los alumnos. Además es posible utilizarlo tanto en temas curriculares como para trabajar contenidos transversales.

# **Investigación**



## 1. CREACIÓN DEL CORPUS

---

Tras analizar el enfoque CLIL, su situación actual y recopilar información para guiar la programación de actividades, en esta parte del trabajo he analizado varias sesiones teóricamente consideradas como CLIL extraídas de la web YOUTUBE ([www.youtube.es](http://www.youtube.es)) de diferentes centros y asignaturas dirigidas a niños de distintos cursos, para comprobar con ello si realmente se está aplicando CLIL siguiendo los principios de este enfoque y si no fuera así, qué sería necesario mejorar.

Para ello, he realizado un análisis cualitativo y cuantitativo de estas sesiones, estableciendo semejanzas y diferencias, y comparando qué parece más efectivo en el aula. A través de la observación de breves fragmentos de sesiones CLIL es posible realizar una pequeña evaluación de la metodología utilizada y del uso que los alumnos hacen de la lengua.

En las sesiones aparecen niños de diferentes edades y países, que tienen por lo tanto lenguas maternas diferentes. Los contenidos también son diferentes aunque en la mayoría de ellos se trata de materia curricular.

La investigación se divide en dos apartados: análisis cuantitativo y análisis cualitativo.

En la primera parte he tratado de recoger de un modo esquemático, en tablas, datos concretos de las sesiones, de modo que sea sencillo comparar las características de todas las grabaciones. En el análisis cualitativo, sin embargo, he desarrollado la información de forma más detallada.

Para llevar a cabo ambos análisis he tratado de responder a una serie de preguntas, casi todas ellas basadas en las que se plantean en el apéndice “Creating a Tool Kit” del libro CLIL (Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. 2010), en el que se establecen los pasos que los profesores deberían seguir para crear sus propias herramientas de trabajo adaptadas al contexto en el que la clase va a tener lugar. Concretamente para el análisis he utilizado como base las preguntas de la etapa 3, mencionada anteriormente (Capítulo 4: Introducción de CLIL en el aula real): Planear una unidad, basada en las 4 Cs, adaptándolas a los objetivos de la investigación.

Las preguntas están separadas en 4 series, ya que cada una de ellas hace referencia a una de las Cs (Contenido, Cognición, Comunicación y Cultura) y las he adaptado para responder a las necesidades de la investigación.

El esquema que he seguido en los análisis es el siguiente:

Contenidos:

- ¿Están claramente definidos?
- ¿Trabajan contenidos del currículum?
- ¿Son adecuados a la edad?
- ¿Son adecuados al nivel?
- ¿Son adecuados al tiempo?
- ¿Son adecuados al espacio?
- ¿Se consiguen enseñar estos contenidos?
- ¿Están los objetivos bien definidos?

### Cognición:

A diferencia del resto, las preguntas de este apartado pertenecen al libro *CLIL Activities* (Dale y Tanner, 2012), basadas en la nueva taxonomía de Bloom (Anderson *et al.*, 2001)

- ¿Son los alumnos capaces de recordar?
- ¿Son capaces de explicar?
- ¿Son capaces de utilizar la información en otras situaciones?
- ¿Pueden separar la información en partes y establecer relaciones?
- ¿Son capaces de defender una opinión?
- ¿Pueden crear nuevos productos?

### Comunicación

- ¿Se utiliza un lenguaje específico relacionado con el contenido?
- ¿Es adecuado el lenguaje a la edad de los alumnos?
- ¿La lengua utilizada es accesible a todos los alumnos?
- ¿Trabajan de algún modo específico el lenguaje?
- ¿Tienen acceso a nuevas formas y funciones del lenguaje?
- ¿Se desarrollan estrategias para el desarrollo de las destrezas básicas del lenguaje? (estrategias de comprensión escrita/oral, estrategias de expresión escrita/oral)

### Cultura

- ¿Aparecen implicaciones culturales propias y distintivas?
- ¿Se adapta el contenido para tener acceso a dicha cultura?
- ¿Están los alumnos expuestos a una cultura diferente a la suya?

- ¿Disponen de alguna conexión con otros centros/culturas?
- ¿Se ven las otras Cs afectadas por la cultura?
- ¿Se ve la cultura afectada por las otras Cs?

En algunas ocasiones debido a la corta duración de los videos no es posible responder a todas las preguntas pero sí a las suficientes para obtener información acerca de la práctica CLIL.

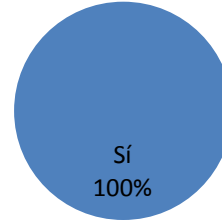
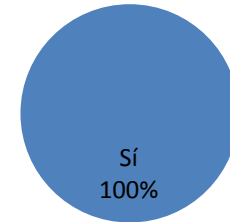
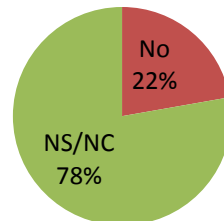
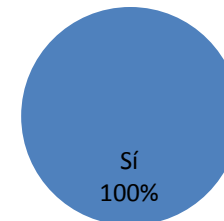
Con los resultados obtenidos tras el análisis, en la segunda parte de la investigación he tratado de obtener conclusiones que me permitan valorar la utilidad y los resultados del enfoque en cuestión.

He de mencionar que para indicar el curso al que pertenecen los alumnos, ya que varios vídeos son de otros países, he trasladado la información acerca de la edad que proporciona el vídeo al sistema educativo español, en otros vídeos tan solo es una aproximación basándome en los contenidos que se están trabajando en la sesión.

## 2. ANÁLISIS CUANTITATIVO

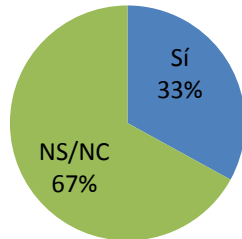
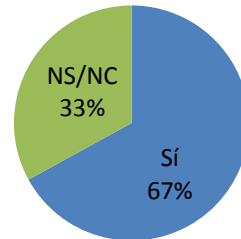
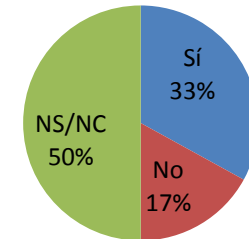
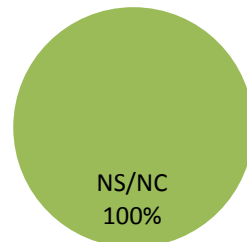
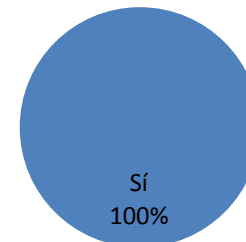
### Contenidos:

	Vídeo 1	Vídeo 2	Vídeo 3	Vídeo 4	Vídeo 5
¿Están claramente definidos?	SI	SI	SÍ	NO	SÍ
¿Son contenidos curriculares?	SI	SI	SÍ	NO	SÍ
¿Son adecuados al nivel?	SI	SI	SÍ	---	SÍ
¿Son adecuados a la edad?	SI	SI	SÍ	---	SÍ
¿Son adecuados al espacio?	SI	SI	SÍ	---	SÍ
¿Son adecuados al tiempo?	SI	SI	SÍ	---	SÍ
¿Se adquieren por parte de los alumnos?	SI	SI	SÍ	---	SÍ
¿Son los contenidos adecuados a los objetivos?	SI	SI	SÍ	---	SÍ
¿Los contenidos desarrollan los objetivos globales?	SI	SI	SÍ	---	SÍ

**Contenidos Vídeo 1****Contenidos Vídeo 2****Contenidos Vídeo 3****Contenidos Vídeo 4****Contenidos Vídeo 5**

**Cognición**

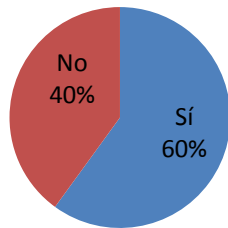
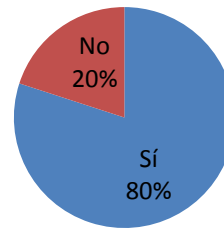
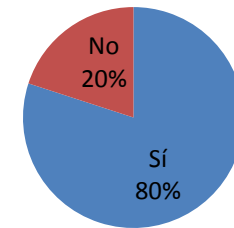
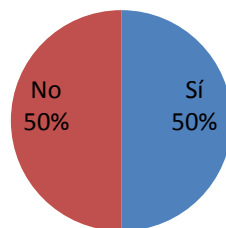
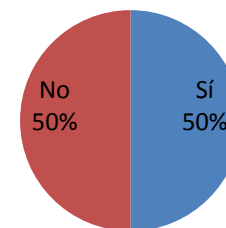
	<b>Vídeo 1</b>	<b>Vídeo 2</b>	<b>Vídeo 3</b>	<b>Vídeo 4</b>	<b>Vídeo 5</b>
<b>¿Son capaces los alumnos de recordar?</b>	SI	SI	SÍ	---	SÍ
<b>¿Son capaces de explicar?</b>	SI	SI	SÍ	---	SÍ
<b>¿Pueden utilizar la información en otras situaciones?</b>	---	SI	NO	---	SÍ
<b>¿Pueden separar la información en partes y establecer relaciones?</b>	---	SI	---	---	SÍ
<b>¿Pueden defender una opinión?</b>	---	---	---	---	SÍ
<b>¿Pueden crear nuevos productos?</b>	---	---	---	---	SÍ

**Cognición Vídeo 1****Cognición Vídeo 2****Cognición Vídeo 3****Cognición Vídeo 4****Cognición Vídeo 5**



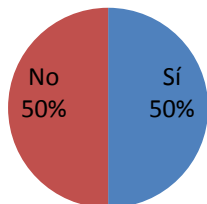
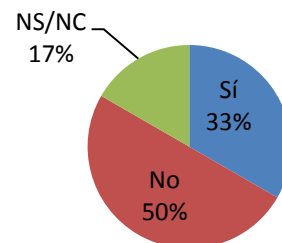
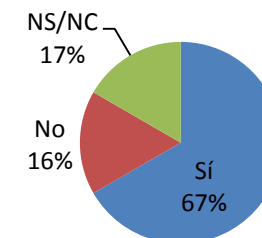
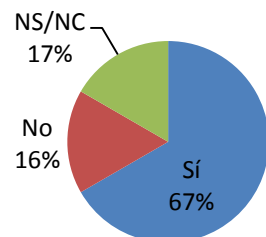
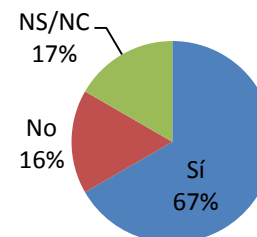
**Comunicación**

	<b>Vídeo 1</b>	<b>Vídeo 2</b>	<b>Vídeo 3</b>	<b>Vídeo 4</b>	<b>Vídeo 5</b>
¿Se utiliza un lenguaje específico relacionado con el contenido?	NO	SÍ	SÍ	SÍ	NO
¿Es adecuado al nivel de los alumnos?	SI	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
¿La lengua utilizada es accesible a todos los alumnos?	SI	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
¿Trabajan de algún modo específico el lenguaje?	SI	SÍ	NO	NO	NO
¿Tienen acceso a nuevas formas y funciones del lenguaje?	NO	SÍ	NO	NO	NO
¿Se desarrollan estrategias de comprensión escrita?	NO	SÍ	SÍ	NO	NO
¿Se desarrollan estrategias de comprensión oral?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
¿Se desarrollan estrategias de expresión escrita?	NO	NO	SÍ	NO	NO
¿Se desarrollan estrategias de expresión oral?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
¿Se intercambian L1 y L2?	SI	NO	SÍ	NO	SÍ

**Comunicación Vídeo 1****Comunicación Vídeo 2****Comunicación Vídeo 3****Comunicación Vídeo 4****Comunicación Vídeo 5**

**Cultura**

	<b>Vídeo 1</b>	<b>Vídeo 2</b>	<b>Vídeo 3</b>	<b>Vídeo 4</b>	<b>Vídeo 5</b>
<b>¿Aparecen implicaciones culturales propias y distintivas?</b>	NO	NO	NO	NO	NO
<b>¿Se adapta el contenido para tener acceso a dicha cultura?</b>	NO	NO	NO	NO	NO
<b>¿Están los alumnos expuestos a una nueva cultura?</b>	SÍ	SÍ	NO	NO	NO
<b>¿Disponen de alguna conexión con otros centros?</b>	SÍ	NS/NC	NS/NC	NS/NC	NS/NC
<b>¿Se ven los demás elementos afectados por la cultura?</b>	NO	NO	NO	NO	NO
<b>¿Se ven la cultura afectada por las otras Cs?</b>	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ

**Cultura Vídeo 1****Cultura Vídeo 2****Cultura Vídeo 3****Cultura Vídeo 4****Cultura Vídeo 5**

### 3. ANÁLISIS CUALITATIVO

---

#### **A) Vídeo 1: Clil en conocimiento del medio**

<https://www.youtube.com/watch?v=W8twFzLpUVw&list=PL2VBONgFMGv1i54RvBYFU0ySLDptzpVrU&index=2>

Se trata de la grabación a un grupo de alumnos del primer curso de primaria del CEIP Profesor Carlos Socas Muñoz situado en Gran Canaria.

Al pertenecer al primer ciclo la sesión es de iniciación en la metodología CLIL. En el aula están presentes la maestra especialista de inglés, la auxiliar de idiomas y un grupo reducido de alumnos sentados en círculo.

Los contenidos pertenecen al área de conocimiento del medio por lo que sí son curriculares. Por lo tanto son adecuados a la edad y el nivel de los niños. A través de actividades muy didácticas que implican la participación de los alumnos (método pregunta-respuesta, canciones y juegos) se consigue que mantengan la atención a lo largo de toda la sesión.

En el vídeo, en referencia a la cognición, solo podemos observar cómo se desenvuelven los alumnos en los niveles más bajos de la taxonomía de Bloom. Los alumnos son capaces de recordar los contenidos y dar breves explicaciones para responder a las preguntas planteadas por el maestro. Pero solo con este fragmento de la sesión no se puede determinar cómo se desenvuelven en los niveles superiores.

En esta sesión los alumnos no tienen la oportunidad de discutir los nuevos conocimientos, aunque al final se puede observar una pequeña reflexión de los niños acerca de lo que han aprendido en la asignatura hablando, eso sí, en castellano.

En cuanto a la comunicación, el lenguaje utilizado por la auxiliar de idiomas es muy sencillo y al tratarse del primer ciclo de primaria no se trabajan formas y funciones del lenguaje complejas.

Durante la sesión trabajan de forma más concreta la comprensión y comprensión oral por lo que los alumnos no tienen la necesidad de utilizar estrategias de expresión y comprensión escrita.

A lo largo de la sesión, introducen a los alumnos nuevo vocabulario y comprueban si lo han aprendido a través del método pregunta-respuesta.

La auxiliar de idiomas dirige la sesión y la maestra especialista, en un plano secundario repite en ocasiones y recalca los conceptos importantes. Todo ello lo hacen siempre en inglés, al tratarse de alumnos de corta edad con los que se está utilizando por primera vez el método CLIL, hablan muy despacio y vocalizando mucho. Los alumnos, sin embargo, intercambian los dos idiomas cuando desconocen el significado de las palabras. Esta actitud no se tiene en cuenta.

En cuanto a la cultura, en esta sesión se trabaja a través de diferentes canciones y juegos propuestas por la auxiliar de idiomas, pertenecientes a su cultura. A través de ella también se produce la conexión del aula con el exterior del centro.

En el fragmento de la sesión puede verse como se trabajan las 4Cs. Hacen un mayor hincapié en los contenidos y la comunicación, profesor-alumno sobretodo. La cognición, animando a participar a todos los alumnos cada uno en su medida y facilitando el entendimiento a través del lenguaje sencillo y gesticulado, favoreciendo además el uso de estrategias cognitivas cada vez más complejas.

Finalmente la cultura, aunque aparece en las canciones y juegos no se trabaja de forma específica, no aparece en los contenidos. Las otras Cs no se ven afectadas por la cultura, al contrario, es el elemento que se trabaja de un modo más deficiente en esta sesión y en el que tendrían que hacer un mayor hincapié

**B) Video 2: Centros Bilingües. UD El sonido. Actividad en el aula.**

<https://www.youtube.com/watch?v=ehO6Rre2ILc>

En esta grabación podemos ver una pequeña sesión en la que alumnos de tercer ciclo de primaria a través de diferentes actividades son introducidos en la unidad didáctica “El sonido”. La sesión tiene lugar en el centro bilingüe San Sebastián de la comunidad de Madrid. En la grabación aparecen únicamente dos alumnos que participan de manera activa y la docente.

Las actividades de esta sesión están muy estructuradas. Al principio, la profesora pregunta por los conocimientos previos a los alumnos, uno responde y el otro completa la respuesta de su compañero, de esta manera la maestra sabe el nivel de sus alumnos y comienza a partir de este punto. Tras realizar una actividad de experimentación la docente pide a los alumnos que reflexionen y resuman todo lo que han aprendido, mientras ella guía la construcción de las definiciones.

Los contenidos de la sesión están muy bien definidos pues se trata de una unidad didáctica del currículum. Tanto los contenidos como las actividades propuestas para trabajarlos son adecuados a la edad y nivel de los niños así como a los medios de los que disponen en el aula.

Al final del fragmento de la sesión es posible ver que los alumnos han adquirido los nuevos conocimientos ya que la profesora les pide que expliquen lo que han aprendido.

En relación a la cognición, los alumnos son capaces de recordar y explicar los contenidos. Del mismo modo pueden utilizar la información, ya que ellos trasladan lo que han aprendido a otros ejemplos diferentes, de esta forma se puede ver que también



son capaces de separar la información y establecer nuevas relaciones entre los contenidos.

En esta ocasión sí se produce una comunicación real, los alumnos responden a las preguntas con oraciones completas, la maestra las completa e introduce nuevo vocabulario ayudándose de dibujos y de gestos para facilitar la comprensión. Su forma de expresarse y de interactuar con los alumnos hace que estos estén motivados para participar, además da constantemente refuerzos positivos.

Para conseguir la comprensión de los contenidos referentes a ondas los alumnos trabajan con un programa de ordenador en el que graban su voz y comprueban de esta manera como varían las ondas dependiendo del tono. Este tipo de actividades resultan muy adecuadas para motivar a los alumnos a aprender contenidos que de otro modo podrían resultar aburridos. Además, aunque no es el caso de este vídeo, pueden utilizarse para acercar a los niños a otras culturas.

A la hora de realizar las conclusiones, como se trata de contenidos nuevos y de palabras desconocidas para los alumnos, la profesora señala un mural en el que están los conceptos de manera muy esquemática por lo que los alumnos tienen que “completar” este esquema para responder a las preguntas que se les proponen. Con este sistema los alumnos son capaces de utilizar en oraciones completas y con estructuras gramaticales complejas palabras que no conocían al inicio de la sesión.

La comunicación en el aula se produce todo el rato en L2. Los alumnos que participan en el video tienen un nivel de fluidez muy alto y apenas cometen errores lingüísticos, pero cuando lo hacen la profesora repite de forma correcta lo que acaban de decir.

La profesora introduce además nuevas funciones y formas gramaticales, las comparativas, y anima a los alumnos a que hagan uso de estas facilitándoles un esquema en la pizarra con las distintas estructuras.

Una vez más, el elemento que no se trabaja de una forma tan específica es la cultura. Esta sesión está centrada en el lenguaje y el contenido por lo que el trabajo de la cultura queda reducido al uso de canciones tradicionales inglesas. Viendo únicamente este fragmento no puede determinarse si los alumnos trabajan aspectos culturales ni siquiera si existen conexiones con otros centros, ya que en el aula únicamente participa la maestra de inglés o conocimiento del medio y los contenidos son puramente curriculares.

**C) Vídeo 3: CLIL GeographyHistory**

<https://www.youtube.com/watch?v=Q8ikwI1Fr7k&list=PLegFMRYII7hC2FT8oi-ObVoPCSRoP4e5E&index=11>

Este vídeo recoge varias sesiones en las que se trabajan “Los climas”. Se trata de un aula de 1º de ESO del IES Marxadella situado en la Comunidad Valenciana. Aunque no se trata de alumnos de educación primaria decidí incluirlo en la investigación por la metodología que utilizan: enfoque por tareas.

Esta unidad se trabaja en tres sesiones, la primera de recopilación de la información, la segunda de elaboración de un poster y la tercera de exposición. A lo largo de las tres sesiones los alumnos trabajan en pequeños grupos.

Los contenidos que trabajan en las sesiones son curriculares, acerca de los diferentes climas. Están claramente definidos y son adecuados a la edad y nivel de los niños. Al final del vídeo es posible observar que se han cumplido los objetivos propuestos: que los alumnos aprendan los contenidos y que sean capaces de comunicárselos a sus compañeros.

El lenguaje utilizado en la sesión es específico de los contenidos que se están trabajando pero es accesible a los alumnos y no trabajan formas y funciones gramaticales que desconozcan.

En algunos casos los alumnos no conocen el significado de palabras pero disponen de libros de textos en los que consultar las dudas. Además el profesor también se acerca a las mesas y explica en inglés lo que los alumnos no entienden.

En cuanto a la cognición, los alumnos son capaces de recordar los contenidos y explicarlos pero al menos en la parte de la sesión que aparece en el vídeo no tienen la

oportunidad de utilizar la información en otro tipo de actividades ni de defender su opinión utilizando los contenidos aprendidos.

En mi opinión, dado que están utilizando el enfoque por tareas sería adecuado incluir una actividad en la que los alumnos, dentro del grupo, tuvieran que discutir o comunicarse para decidir qué información van a poner en el producto final.

De nuevo el elemento que no se trabaja es la cultura. Se trata de un tema en el que sería muy sencillo incluir contenidos culturales, pues cada grupo de alumnos habla acerca de un clima y de la zona en la que se encuentra. A pesar de ello, en el fragmento de la sesión no se ve ninguna implicación cultural además tampoco parece ser que haya conexión con otros centros ajenos al aula.

**D) Vídeo 4: CLIL in Romania.Physical education and English.mp4**

[https://www.youtube.com/watch?v=6oNYmIJBZ\\_A](https://www.youtube.com/watch?v=6oNYmIJBZ_A)

En este vídeo por primera vez podemos ver una sesión de Educación Física impartida a un grupo de alumnos de diez años en un centro de Rumanía.

Esta grabación sería un ejemplo muy claro de que no se trata de CLIL todo lo que aparece en internet con este nombre, pues no responde a ninguna de las características de este método.

Los contenidos de la sesión no están definidos puesto que se trata de una sesión de calentamiento y juegos. Por ello no se puede determinar si son adecuados o no lo son.

A lo largo de la sesión la única comunicación que se produce es profesor-alumno ya que en la primera fase, la docente dirige totalmente a los alumnos. Pide la colaboración de algunos de ellos que se sitúan al frente de la clase pero no les deja hablar porque ella lo dice simultáneamente en un volumen más alto, por lo que no se escucha lo que dicen los niños. En esta parte de la sesión la actitud de los alumnos es pasiva puesto que solo tienen que repetir lo que la maestra hace.

En la segunda parte de la sesión los alumnos realizan varios juegos que no implican hablar, únicamente juegan con un balón mientras que la profesora de algunos refuerzos positivos e instrucciones. En esta parte los estudiantes están activos pero no se trata de una clase de lengua puesto que no es necesario para ellos hablar.

El lenguaje que utiliza la maestra sí es accesible a los alumnos ya que no es específico de los contenidos ni del área.

Con respecto a la cognición como los alumnos solo siguen las indicaciones de la maestra no se pudo determinar que habilidades dominan.

Por último, en cuanto a la cultura, ni en la primera parte ni en la segunda se puede observar ninguna implicación cultural.

Dadas las características de la sesión, desde una visión crítica podría decir que este método se aproxima más al denominado “Total Physical Response” que a CLIL. Con sesiones como esta podemos ver que en ocasiones se denomina CLIL a cualquier enfoque en el que se dan los contenidos a través del segundo idioma.

**E) Vídeo 5: Integrated lesson 'Our Park'**

<https://www.youtube.com/watch?v=PyP4XOZXOqg>

El siguiente vídeo es una grabación en una clase de un centro privado de Lituania con alumnos de tercero de primaria. Al comienzo nos proporciona información, que indica que la sesión ha sido diseñada conjuntamente por una profesora de primaria y una de inglés.

Al principio de la sesión podemos ver que está muy estructurada y todos los días realizan ciertas rutinas, ya que la profesora hace preguntas y todos los alumnos contestan al unísono las mismas respuestas.

Los contenidos trabajados en la sesión parecen ser curriculares, además aprovecha para trabajar vocabulario más sencillo como los colores o los números. Los contenidos son adecuados al nivel de los alumnos además adapta las actividades para trabajarlos a las características del aula. Los objetivos de la sesión, aprender los contenidos, sí se consiguen, la maestra lo comprueba a través de preguntas.

Con respecto a la cognición, en esta sesión sí se puede ver como se trabajan todos los niveles de la taxonomía de Bloom: los alumnos son capaces de recordar los contenidos y explicarlos, utilizan la información aprendida en otros ejemplos y son capaces de defender una opinión. Para llegar a este último nivel, la profesora pregunta a sus alumnos el porqué de las cosas.

En cuanto a la comunicación, el lenguaje utilizado por la docente no es específico de los contenidos y es accesible a todos los alumnos.

Durante la sesión no se utiliza ni vocabulario ni formas gramaticales que los alumnos desconozcan.

A lo largo de la grabación realizan varias actividades en las que se utiliza L1 y L2 pero no se mezclan, es decir, algunas actividades se llevan a cabo en inglés y otras en la lengua natal.

Como en la mayoría de las sesiones el elemento que no se puede observar de una forma tan clara es la cultura. En este caso concretamente, en el contenido no aparecen implicaciones culturales y no parece que exista relación con otros centros.



## 4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

---

Tras analizar de forma cuantitativa y cualitativa varios vídeos y seleccionar los que he creído más adecuados para el objetivo de este informe, es posible establecer diferencias y semejanzas entre las distintas maneras de aplicar la metodología en torno a la que gira este trabajo.

Del mismo modo, y aunque en muchos vídeos es difícil determinar si el proceso enseñanza-aprendizaje ha sido efectivo, sí es posible ver que actividades o enfoques parecen ser más adecuadas y motivantes para los alumnos teniendo en cuenta el contexto en el que la sesión tiene lugar.

Después de realizar esta pequeña observación, la característica más relevante de la metodología, en mi opinión, es la adecuación del método CLIL a todas las áreas curriculares, edades y niveles de conocimiento de la lengua. Con mayor o menor corrección, se puede observar que CLIL es aplicable a cualquier contexto.

En la fundamentación teórica queda claro que la concepción de la lengua en esta metodología está dirigida al uso y a la comunicación. La interacción debería ser la dinámica y estrategia del aula ya que es fundamental para adquirir la lengua y construir el conocimiento. Sin embargo, aunque esta es una de las claves de CLIL, en los vídeos se ve claramente que esto no siempre sucede. Como en otras metodologías los maestros tienden a dirigir la sesión y dejar que la interacción sea casi exclusivamente maestro-alumnos y viceversa.

En general, los centros en los que se han realizado las observaciones las clases son impartidas por los auxiliares de conversación y por los maestros de idioma. En este

caso y si el centro dispone de este recurso, auxiliar de idiomas, creo que es muy adecuado que este dirija la sesión o que al menos sirva de apoyo para el maestro del centro. De este modo pueden suplirse deficiencias en la formación de los maestros, que por el momento y en muchos casos no es suficiente, y favorecer la comunicación pues las situaciones que se creen en el aula se parecerán más a situaciones de la vida real y por lo tanto el aprendizaje será más efectivo.

Podría decirse que en todos los videos puede verse una de las grandes ventajas de la metodología CLIL, la posibilidad de realizar muchas actividades variadas sin apenas recursos materiales, puesto que en la mayoría de las sesiones solo utilizan los recursos habituales en el aula. Pero para que la metodología funcione realmente y se consigan los objetivos deseados es imprescindible hacer una buena selección de todo lo que se va a utilizar en el aula teniendo en cuenta el contexto en el que va a tener lugar.

Haciendo referencia a esto último, es imprescindible una buena planificación que recoja unos objetivos y contenidos claros, actividades variadas y unos criterios de evaluación reales. Ya que, la versatilidad de CLIL que en la mayoría de casos es una ventaja dada la variedad de enfoques que ofrece, puede ser una desventaja si no se tiene muy claro cómo va a utilizarse y se dejan pequeños detalles en el aire.

En cuanto a la cognición sería aconsejable utilizar la taxonomía de Bloom para determinar en qué nivel se hallan los alumnos e ir incrementando el nivel de complejidad en las sesiones para conseguir el desarrollo de las capacidades cognitivas hasta el nivel superior.

Otra parte que habría que mejorar, al menos en las sesiones observadas es el uso de la cultura o la inclusión de este en los contenidos que se trabajan en el aula. Parece

generalizado que los contenidos que se tratan en el aula se limitan a los que aparecen en el currículo. Ciertamente puede ser complicado tratar temas transversales en clase dadas las limitaciones horarias y a la organización de las asignaturas pero para que una sesión sea realmente CLIL debe tenerse en cuenta que se compone de las 4 Cs y que es imprescindible utilizar todos los elementos durante las sesiones.

Del mismo modo, como ya he mencionado anteriormente, la comunicación queda muchas veces limitada a preguntas y respuestas entre el profesor y el alumno. Desde mi punto de vista creo que debería favorecerse de algún modo la interacción entre los alumnos pero controlada por el profesor, porque como puede verse por ejemplo en el vídeo 3, por ejemplo, en cuanto los alumnos tienen libertad para comunicarse a la hora de elaborar un proyecto como en este caso, tienden a hacerlo en la lengua materna. De este modo la comunicación en la lengua que se está aprendiendo queda muy limitada, ya que se utiliza a la hora de hacer exposiciones y podría decirse que no es real, porque, aunque se construyen frases es un discurso escrito con anterioridad y estudiado previamente.

Otro problema que surge en casi todos los vídeos es que el enfoque se limita a dar el contenido en lengua extranjera, es decir, no se da la importancia necesaria a la lengua en sí. Una excepción es el vídeo 2 en el que la profesora con un sencillo mural pone a disposición de los alumnos las nuevas estructuras y las posibles variaciones de estas. Al principio, los estudiantes solo tienen que elegir lo que quieren decir y leerlo de manera que interiorizan su aprendizaje.

También parece generalizado el uso de CLIL a asignaturas de contenidos más teóricos, especialmente ciencias, ya que dar los contenidos de educación física o música puede ser más difícil. En las pocas sesiones que he podido encontrar de estas áreas

aunque la profesora se dirige todo el rato a sus alumnos en inglés no existe comunicación, ya que estos se limitan a hacer lo que les dicen sin intervenir de forma oral en la sesión.

En resumen, creo que para el uso adecuado del enfoque CLIL es imprescindible una planificación muy detallada en que el que se determine los objetivos que quieren conseguirse, referentes tanto a los contenidos como a la lengua. Igualmente es muy importante la comunicación entre los docentes que participan en el aula deben coordinarse y unificar en la medida de lo posible el enfoque que van a utilizar.

Después de cada sesión los profesores deberían autoevaluarse y evaluar la sesión para reflexionar en lo que ha funcionado y lo que no para poder mejorar en sesiones posteriores.

# **Consideraciones finales**

Con la elaboración de esta memoria he pretendido fundamentalmente analizar las bases teóricas de CLIL, un método de enseñanza de idiomas que para muchas personas, entre las que antes me incluía, es totalmente desconocido. Tras plasmar la situación de la educación bilingüe y las posibilidades que este enfoque puede ofrecer en cualquier contexto con niños de todas las edades y cualquier nivel de conocimientos, creí conveniente, aunque de forma muy breve y esquemática, introducir en este informe un modo de aplicar CLIL en el aula proponiendo el enfoque por tareas, un enfoque muy versátil que puede aplicarse con infinidad de contenidos y a través del cual los niños ganan autonomía y competencias de trabajo en equipo.

Finalmente y para comprobar la realidad del método en el aula, analicé varias sesiones en las que puede verse las distintas aplicaciones de CLIL y comprobar las ventajas que ofrece así como las deficiencias que puede tener en algunos casos concretos. Tras seleccionar las sesiones que por un motivo o por otro he creído más interesantes, en un apartado final, de conclusión, he reflexionado y aplicado los conocimientos adquiridos en la primera parte de fundamentación teórica para “evaluar” de alguna manera el funcionamiento de CLIL en aulas reales, en las que a menudo surgen dificultades no previstas en el planteamiento teórico.

Como ya he mencionado en el apartado anterior, entre otras cosas he podido comprobar la importancia de una buena coordinación entre los diferentes docentes que participan en el aula así como una planificación detallada y real, adaptada al contexto en el que va a tener lugar. Cada maestro debe crear su propio enfoque CLIL, en el que se sienta cómodo, de este modo transmitirá su motivación a los alumnos.

La realización de este trabajo me ha ayudado a ampliar mis conocimientos en un campo que considero muy útil para mi futuro como docente, ya que es aplicable a cualquier tipo de centro, bilingües o no. Además con un buen uso de la metodología los alumnos pueden mejorar tanto en sus competencias lingüísticas como no lingüísticas, facilitando el aprendizaje de una forma natural siguiendo el proceso de adquisición de la lengua materna.

Creo que es un enfoque muy interesante que debería ser enseñado a todos los estudiantes del grado de Maestro de Educación Primaria con mención en lengua extranjera ya que es uno de los más utilizados en la actualidad en los centros bilingües.

Tras pasar por cuatro años de formación en los que se han sucedido asignaturas muy diferentes, a la hora de realizar un informe como este se ponen en práctica muchos de los conocimientos adquiridos tanto contenidos propios de asignaturas como contenidos transversales. Quizás algunas asignaturas deberían tratarse desde un punto más práctico para acercarnos de este modo a la realidad educativa a la que en algún momento deberemos enfrentarnos.

La elaboración de este trabajo en algunos momentos ha resultado difícil para mí personalmente, ya que, con anterioridad no había tenido que enfrentarme a ningún proyecto de estas características, que requiera una fase de información previa y una fase de investigación. Finalmente y probablemente con muchos aspectos en los que mejorar creo que he conseguido los objetivos que me planteaba en la introducción.

# **Bibliografía**



Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOE) «BOE» núm. 106, de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (LOMCE). «BOE» núm.295, 10 de diciembre de 2013.

ORDEN de 14 de febrero de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regula el Programa integral de bilingüismo en lenguas extranjeras en Aragón (PIBLEA) a partir del curso 2013/14.(BOA de 18 de febrero de 2013)

ORDEN de 10 de marzo de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se modifica la Orden de 14 de febrero de 2013, por la que se regula el Programa integral de bilingüismo en lenguas extranjeras en Aragón (PIBLEA) a partir del curso 2013-14 (BOA de 1 de abril de 2014)

Anderson, L. W. y Krathwohl, D. R.(eds) (2001) *A Taxonomy for Learning Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, New York: Longman.

Asher, J. (1977) *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.

Barbero, T., Damascelli, A., Vittoz, M. *Integrating the Common European Framework of Reference (CEFR) with CLIL*. Disponible en: <http://www.icpj.eu/?id=13> [Consultado en: 02/06/2014]

Barrios Espinosa, M. E. *Módulo 7: Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE)*. Disponible en: [http://ieselpalobilingual.wikispaces.com/file/view/AICLE\\_Elvira\\_Barrios-course-online.pdf](http://ieselpalobilingual.wikispaces.com/file/view/AICLE_Elvira_Barrios-course-online.pdf) [consultado 12/06/2014]

Bentley, K. (2010) *The TKT Course CLIL Module*. Cambridge: Cambridge University Press

Bygate, M., Skehan, P. y Swain, M. (eds). 2001. *Researching pedagogical tasks: second language learning, teaching, and assessment*. London: Pearson.

Clegg (2003) 'The Lingue E Scienze Project: Some Outcomes', en *Quaderni Publicati 6: L'uso veicolare della lingua straniera in apprendimenti non linguistici*, Torino: Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte.

Comisión Europea (1995) '*Libro Blanco sobre la educación y la formación - Enseñar y aprender - Hacia la sociedad cognitiva*' Disponible en: [http://ec.europa.eu/white-papers/index\\_es.htm](http://ec.europa.eu/white-papers/index_es.htm) [Consultado 1/09/2014]

Council of Europe, *Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Disponible en: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf) [Consultado 20/05/1010]

Comisión Europea (2006) '*Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*', Diario Oficial de la Unión Europea, L 394/10. Disponible en: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11\\_090\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11_090_es.htm) [Consultado 15/08/2014]

Coyle, D., (2008) 'CLIL- A pedagogical approach from European perspective', en *Encyclopedia of Language and Education*, 2<sup>nd</sup> Edition, Volume 4: Second and Foreign Language Education pp 97-111.

Coyle, D., Holmes, B., y King, L. (2009) *Towards an integrated curriculum- CLIL National Statement and Guidelines*, Londres: Languages Company.

Coyle, D., Hood, P., Marsh., D. (2010) *CLIL Content and Language Integrated Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.

Curran, Charles A. (1972) *Counseling-Learning: A Whole Person Model for Education*. New York: Grune and Stratton.

Douglas Brown, H. (2001) *Teaching by Principles: An interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Pearson Education.

Ellis, R. (2003) *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford: Oxford University Press.

- Estaire, S. y J. Zanon. (1994) *Planning Classwork: A Task Based Approach*. Oxford: Heinemann.
- EURAB (2007) *Energising Europe's Knowledge Triangle of Research, Education and Innovation Through the Structural Fund*, Bruselas: EC.
- Eurydice (2006) *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*, Bruselas: Eurydice.
- Dale, L. y Tanner, R. (2012) *CLIL Activities. A resource for subject and language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- D'Angelo, L. (2011) *El perfil del profesor en la disciplina en el marco de la metodología CLIL*. Tesis doctoral. Disponible en: <http://zaguan.unizar.es/record/6206/files/TESIS-2011-049.pdf> [consultado 13/05/2014]
- Frigols, M. J., Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D. (2011) *European Framework for CLIL Teacher Education*. Disponible en: <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/62/Default.aspx> [Consultado 1/06/2014]
- Gattegno, C. (1972) *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. Second Edition. New York: Educational Solutions.
- Gouin, F. (1880) *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*. Paris: Librairie Fischbacher. Translation by Swan, Howard, y Bétis, Victor (1892), *The Art of Teaching and Studying Languages*. London: Philip.
- Graddol, D. (2006) *English Next*, Londres: Blackwell.
- Heugh, K. (2000) *The Case against Bilingual Education and Multilingual Education in South Africa*, Ciudad del Cabo: PRAESA
- Larsen-Freeman, D. (2010) *Techniques and Principles in Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Lorenzo, F. (2007) *An analytical framework of language integration in L2-content based courses: the European dimension*. Language and Education, 21 (VI).
- Lozanov, G. (1979) *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. New York: Gordon y Breach Science Publishers.

Marckwardt, A (1972) *Changing winds and shifting sands*. MST English Quarterly 21: 3-11

Marsh, D., Malejers, A. and Hartiala, A-K. (2001) *Profiling European CLIL Classrooms*, Jyväskylä: Universidad de Jyväskylä.

Marsh, D. (2002) *CLIL/EMILE- the European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*. Jyväskylä: UniCOM, University de Jyväskylä.

Marsh, D (2012) *Content and Language Integrated (CLIL) A Development Trajectory*. Universidad de Córdoba. Disponible en: <http://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/8689> [consultado 13/06/14]

Mehisto, P., Marsh, D., Frigols, M.J., (2012) *Uncovering CLIL : content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: McMillan Education.

Mohan, B. (1986) *Language and Content*, Reading, MA: Addison-Wesley

Mohan, B. y van Naerssen, M. (1997) 'Understanding cause-effect: Learning through language'. Disponible en: <http://dosfan.lib.uic.edu/usia/E-USIA/forum/vols/vol35/no4/p22.htm> [Consultado 02/09/2014]

Pavesi, M., Bertochi, D., Hofmannova, M. y Kazianka, M. (2001) *Enseñar en una lengua extranjera: Como utilizar lenguas extranjeras en la enseñanza de una asignatura*. Disponible en: <http://www.ub.edu/filoan/CLIL/profesores.pdf> [Consultado 06/05/2014]

Prator, Clifford H. y Celce-Murcia, M (1979) An outline of language teaching approaches. En Celce-Murcia, M. y McIntosh, L. (ed): *Teaching English as a Second or Foreign Language*. New York: Newbury House.

Richards, Jack C. y Rodgers, T. (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Savignon, S. (2004) 'Language, identity, and curriculum design: Communicative language teaching in the 21<sup>st</sup> century', en van Esch, C. y St John, O.(eds.) (2004) *New Insights in Foreign Language Learning and Teaching*, Frankfurt am Main: Peter Lang.

---

Swain, M. (2000) 'The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue', in Lantolf, J. P. (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press

Terrel, T. (1991) The role of grammar instruction in a communicative approach. *Modern Language Journal*

Vigotsky, L. (1978) *Mind in Society*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

# **Anexos**

## **9. ANEXO 1: VÍDEOS**

Adjunto cd-rom con los vídeos utilizados.