

ENSEÑANZA BILINGÜE EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

El enfoque CLIL del Centro Universitario
Cardenal Cisneros

Raquel Fernández y Matthew Johnson (Coords.)



Centro
Universitario
Cardenal
Cisneros

ENSEÑANZA BILINGÜE EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

El enfoque CLIL del Centro Universitario
Cardenal Cisneros

Coordinadores:

Raquel Fernández y Matthew Johnson

Co-autores:

Jesús Aguado, Carolina Benito, James Crichlow,
Soraya García, Josué LLull, Alfredo Palacios,
Eva Peñafiel y Ana Sofía Urraca



Centro
Universitario
Cardenal
Cisneros



Enseñanza bilingüe en la educación universitaria
Et enfoque CLIL del Centro Universitario Cardenal Cisneros

Publicado por Centro Universitario Cardenal Cisneros
Avda. Jesuitas, nº34, 28806 Alcalá de Henares, Madrid
www.cardenalcisneros.es

© del texto: los autores
© de las fotografías: Centro Universitario Cardenal Cisneros
© de la edición: Centro Universitario Cardenal Cisneros

Diseño y maquetación: María Gil
Impresión: Artes Gráficas Villena

ISBN: 978-84-617-5397-0
Depósito legal: M-36097-2016
Impreso en España-Printed in Spain

Queda prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del copyright, bajo sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento y en cualquier tipo de soporte.

CONTENIDO

06 Puesta en marcha del proyecto, formación del profesorado y estructura académica

Génesis del proyecto

Formación del profesorado

Estructura de los estudios

38 Investigación y formación permanente

Listado de publicaciones

44 Referencias

12 *Loop input* en la práctica

14 Las 5 ces

Contenido

Cognición

Comunicación

Cultura

Con Emoción

30 CLIL en el aula: el papel de los protagonistas

El papel del profesor

El papel del alumno

El papel del asistente lingüístico

PRÓLOGO

Cuando en el año 2007, mediante una nueva ley de universidades, se dio el pistoletazo de salida a la adaptación del sistema universitario español al Espacio Europeo de Educación Superior, las universidades quedaron sumidas en un proceso de profunda transformación. Como suele ocurrir, para algunos esta transformación estaba marcada por el miedo a lo desconocido y por la sensación de pérdida. Otras instituciones reconocieron en este cambio una oportunidad para adaptarse a nuevas realidades sociales, profesionales y educativas. Éste fue el caso de la entonces Escuela Universitaria Cardenal Cisneros que, analizando la situación de la educación a su alrededor, determinó establecer dos áreas prioritarias de innovación: la integración de las nuevas tecnologías en la enseñanza, y la enseñanza bilingüe. Con ambas se daba respuesta a las demandas de la sociedad, pero probablemente fuera en el área de la enseñanza bilingüe en la que su trabajo fuera más pionero.

Sin modelos en los que orientarse, porque la enseñanza bilingüe en el ámbito universitario no estaba en ese momento establecida, pero convencida de que el éxito de cualquier innovación educativa, como es la implantación de proyectos de enseñanza bilingüe, depende esencialmente del profesorado que la lleva a cabo, la Escuela diseñó itinerarios bilingües en los Grados en Educación Primaria e Infantil. Aquí no se trata simplemente de cambiar el programa de estudios, ni la lengua en la que se imparte, si no de asegurar que los estudiantes que pasen por las aulas del centro, y que serán, más adelante, los maestros en aulas bilingües, conozcan de primera mano las oportunidades y los retos de este tipo de enseñanza. Casi diez años más tarde, esta experiencia, acompañada y promovida por profesores que previamente han recibido una formación intensa, está ya empezando a contribuir de forma significativa a la mejora de la calidad del proyecto bilingüe en aulas de la Comunidad de Madrid y más allá. Y para celebrarlo, qué mejor que recoger la experiencia de estos años para compartirla con la comunidad educativa, que es, en definitiva, a la que sirve el Centro Universitario Cardenal Cisneros.

Ana Halbach
Universidad de Alcalá

PUESTA EN MARCHA DEL PROYECTO, FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y ESTRUCTURA ACADÉMICA



Génesis del proyecto

El Proyecto Bilingüe del Centro Universitario Cardenal Cisneros se inició en el año 2009 con el propósito de incluir un valor añadido en los Grados en Magisterio de Educación Infantil y Educación Primaria. Los primeros Grados con opción bilingüe se ofrecieron en el curso 2010-11. El Proyecto se fundamenta en la convicción de que para poder ser un buen docente en un contexto bilingüe no es suficiente con desarrollar una competencia comunicativa avanzada en una lengua extranjera, sino que se necesita conocer y desarrollar un conocimiento didáctico que permita integrar de manera efectiva los contenidos y la lengua adicional en las aulas. Así pues, el proyecto quería asegurarse de que los futuros maestros y maestras alcanzaran un nivel de competencia comunicativa en lengua inglesa a un nivel intermedio-alto/avanzado al finalizar sus estudios, y que además fueran formados para poder enfrentarse al desafío que supone la enseñanza de contenidos en un idioma adicional.

Para ser un buen docente en un contexto bilingüe no basta con una comunicación avanzada en lengua extranjera; se necesita un conocimiento didáctico.

Desde el equipo directivo del Centro y desde la coordinación del proyecto se sentaron dos bases fundamentales para comenzar a trabajar en este proyecto. La primera de ellas era la filosofía de que este proyecto era un proyecto de Centro, de toda la Comunidad Educativa, y que, por lo tanto, cualquier persona, tanto profesor como personal de administración de servicios o estudiante, era parte de esta iniciativa, independientemente de su nivel de inglés. Para poder llevar a cabo esta concienciación se realizaron varias reuniones generales informando de los objetivos del proyecto y de su estructura, y se facilitó a todo el personal la posibilidad de formarse en la lengua inglesa a través de un convenio con el British Council.

La segunda de ellas se basaba en la necesidad de generar un equipo de profesionales en educación que se formaran para poder llevar a cabo la docencia de este grupo bilingüe con todas las garantías. Con este propósito se creó un grupo basándose en las siguientes premisas:

- Tener un nivel de competencia lingüística avanzada y comprometerse a la formación lingüística ofrecida por el British Council.
- Ser expertos en áreas de contenido relativas a asignaturas que se imparten en inglés en los centros bilingües.
- Comprometerse a la formación metodológica, tanto la impartida en el centro como la ofertada en el extranjero, con estancias de dos semanas en Inglaterra.
- Trabajar en equipo, coordinar las acciones pedagógicas y velar por la calidad y la mejora de los procedimientos.

En resumen, el grupo de trabajo tendría que ser ejemplo de lo que pedimos a los estudiantes: que se formen, que estén abiertos a las actualizaciones pedagógicas, que se coordinen con los compañeros y que cuiden la calidad de su aprendizaje y de su docencia, siendo al mismo tiempo personas sensibles a las necesidades de los demás y de su entorno, como carácter propio de nuestro Centro.

Los profesores integrantes del equipo tienen como mínimo un nivel C1 en inglés según el Marco Común Europea de Referencia para las Lenguas (CEFRL).

Formación del profesorado

La enseñanza a través de inglés en el Programa Bilingüe sigue un enfoque didáctico basado en el *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera* (AICLE), más conocido en sus siglas en inglés como *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Este hecho implica que los profesores han recibido una formación tanto lingüística como metodológica.

En el momento en el que se propuso esta nueva iniciativa, el grupo de profesores que mostró su interés en participar en el proyecto aceptó, de forma voluntaria, el nuevo reto de impartir algunas de sus asignaturas en inglés. Desde el principio recibieron formación en inglés con el fin de desarrollar su dominio del idioma. La formación lingüística ha sido variada, con clases de grupo semanales con el British Council, cursos intensivos en verano, clases de conversación particulares, cursos específicos de preparación de exámenes oficiales e incluso estancias en el Reino Unido.

Esta formación ha sido un éxito, ya que los profesores integrantes del equipo tienen como mínimo un nivel C1 en inglés según el Marco Común Europea de Referencia para las Lenguas (CEFRL).

La formación metodológica también ha sido completa y continua porque creíamos firmemente que la formación lingüística no bastaría sin un cambio radical de enfoque metodológico para responder a las necesidades de la enseñanza bilingüe a nivel universitario. En total, los profesores participaron en más de doscientas horas de formación CLIL en varios cursos durante un período de más de dos años entre octubre de 2009 y enero de 2012. Estos variaron en duración y en el enfoque, y fueron impartidos por varios expertos en CLIL de España, Reino Unido, Alemania e Italia, procedentes de instituciones como la Universidad de Alcalá, Pilgrims, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, el British Council, Norwich Institute for Language Education, la Universidad de Aberdeen y la Universidad de Calabria.

El CUCC nos ha abierto posibilidades laborales tanto en España como en el extranjero gracias al nivel de inglés y a los conocimientos didácticos adquiridos. **Paula**

A continuación se puede ver una breve descripción de cada uno de los cursos de formación realizados, que se caracterizan por combinar los contenidos teóricos con otros de carácter más práctico.

Introducción a la Educación Bilingüe

Teorías cognitivas del bilingüismo, modelos de Educación bilingüe, los retos de enseñar a través de un idioma extranjero.

40 hrs

Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas Extranjeras

Recursos y materiales CLIL, diseño de clases CLIL, la evaluación de lengua y contenido, la evaluación sumativa y formativa.

42,5 hrs

Formación CLIL de Profesores a Nivel Universitario

Análisis y creación de materiales, evaluación sumativa y formativa, trabajo de destrezas de pensamiento haciendo la enseñanza compatible con el funcionamiento del cerebro.

42 hrs

La Alfabetización en el Aula Bilingüe

Comunicación y colaboración en el aula bilingüe, el uso y aprovechamiento de textos auténticos.

9 hrs

Inglés para el Aula

El lenguaje funcional en el aula, la creación de un aula comunicativa.

12 hrs

CLIL

Marcos CLIL, diseño de tareas, actividades, unidades y currículum, temas de discurso en CLIL.

50 hrs

Diseño de Unidades Didácticas CLIL

Tareas y andamiaje para las destrezas de comprensión y de producción, fomento de destrezas de pensamiento y desarrollo de la competencia intercultural.

6 hrs

Se siguen organizando seminarios y encuentros entre los profesores para poder compartir sus experiencias y analizar buenas prácticas y casos de éxito.



Resulta obvio que la formación del profesorado es continua porque entendemos que debe ser una formación permanente. Actualmente se siguen organizando seminarios y encuentros entre los profesores involucrados para poder compartir sus experiencias y analizar buenas prácticas y casos de éxito. En esos encuentros los profesores preparan talleres relacionados con sus áreas de interés con el objetivo de seguir aprendiendo y mejorando entre todos. Además, el equipo se sigue enriqueciendo y expandiendo con nuevas incorporaciones en el Proyecto Bilingüe.

Estos docentes suelen tener un alto nivel de inglés y siguen una formación en el enfoque CLIL ofrecida por el propio Centro. Son sin duda cruciales en el equipo, ya que aportan nuevas ideas y perspectivas y contribuyen al proceso de renovación del Proyecto.

Estructura de los estudios

En lo referente a la estructura de los estudios, en el grupo bilingüe los estudiantes cursan un mínimo de 72 de sus 240 créditos en inglés y hasta más de la mitad de sus créditos totales si optan por cursar la Mención en Lengua Extranjera (inglés). Esto implica que hay una diversidad de asignaturas que a lo largo del Grado se imparten en inglés. Las asignaturas impartidas pertenecen a diversas áreas de conocimiento, como *Didáctica*, *Geografía*, *Didáctica de las Ciencias de la Naturaleza*, *Educación Artística*, *Educación Física*, etc. Los estudiantes del grupo bilingüe realizan además la defensa de su Trabajo de Fin de Grado en lengua inglesa.

Los estudiantes cursan un mínimo de 72 de sus 240 créditos en inglés y hasta más de la mitad de sus créditos totales si optan por cursar la Mención en Lengua Extranjera.

Para acceder al grupo bilingüe los estudiantes interesados tienen que acreditar un mínimo de CEFRL B1 en dicha lengua o pasar una prueba de nivel. En otros centros se pide un nivel de inicio más alto en inglés, pero consideramos que con el enfoque CLIL bien empleado se consigue el doble objetivo de usar la lengua extranjera para aprender los contenidos y aprovechar los contenidos para afianzar el inglés de una manera realmente integrada. Asimismo, los estudiantes experimentan el enfoque en acción, lo viven y aprenden a aplicarlo en su futuro como maestros. El programa del Centro permite introducir las asignaturas impartidas en inglés paulatinamente, empezando en el primer curso con una asignatura por cuatrimestre en inglés y aumentando el número de asignaturas en la lengua extranjera cada curso. De esta forma los alumnos se adaptan bien al esfuerzo adicional que tienen que hacer inicialmente en el Grupo Bilingüe.

Como prueba del reconocimiento externo que ha recibido nuestra labor, el Proyecto de Especialización en Enseñanza Bilingüe de nuestro centro ha recibido el cuarto premio del Sello Europeo de las Lenguas, en su edición de 2014, siendo así reconocido como una iniciativa innovadora y de calidad que promueve el desarrollo de competencias lingüísticas al mismo tiempo que apuesta por una formación del profesorado adecuada a las necesidades de la sociedad actual.

Tenemos que predicar con el ejemplo y mostrar cómo las metodologías, recursos, actividades y estrategias, funcionan cuando se ponen en práctica.

LOOP INPUT EN LA PRÁCTICA



Un famoso proverbio dice “cuéntame y lo olvidaré; enséñame y lo recordaré; involúcrame y lo aprenderé”. A grandes rasgos esta frase quiere decirnos que un aprendizaje significativo tiene obligatoriamente que partir de la experiencia. En nuestro contexto, en el que pasan por nuestras aulas cientos de estudiantes a diario, no podemos contentarnos con decirles: ‘Esto se hace así’, sino que tenemos que predicar con el ejemplo y mostrar cómo las metodologías, recursos, actividades y estrategias sobre las que hablamos de forma tan entusiasta, funcionan cuando se ponen en práctica. Esta práctica se denomina *loop input* (Woodward, 2003) y fue promulgada como una manera eficaz de mostrar a los futuros maestros y maestras la manera de emplear una metodología concreta.

En nuestro caso específico, los estudiantes de los Grados de Magisterio que eligen los grupos bilingües tienen la oportunidad de experimentar qué es el enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos

He recibido mis clases con el mismo enfoque que yo debo aplicar a mis alumnos, por lo que para mí ahora es muy sencillo saber cómo estructurar una clase. **Clara**

y Lengua Extranjera (AICLE/CLIL) en el día a día de sus aulas. Su práctica está orientada a tener experiencias educativas que puedan fijar como válidas y útiles para su futuro profesional. Ahora bien, los contenidos y competencias son los que corresponden a un estudiante de Grado de Magisterio, y no se varían ni modifican en ningún sentido. En otras palabras, independientemente de las estrategias didácticas, los estudiantes deben alcanzar aquellas competencias que se marcan como necesarias para desempeñar su labor docente.

A pesar de que el *loop input* tiene una funcionalidad claramente práctica, nuestro objetivo va más allá de que puedan vivirlo como una experiencia de aprendizaje. Dado que van a ser educadores, les desafiamos a que hagan una práctica profesional reflexiva sobre lo que acaban de vivir como estudiantes. ¿Por qué hemos utilizado una determinada estrategia? ¿Cómo podemos adaptarla a otros contextos? ¿Qué les ha aportado como estudiantes y cómo pueden mejorarla? Este

trabajo de metacognición facilita a los estudiantes entender las estrategias pedagógicas que se ponen en juego en el aula y establecer variables que pueden influir en la elección de una frente a otras muchas.

En resumen, el *loop input* permite que lo que el estudiante de Grado de Magisterio está viviendo, y sobre lo que está reflexionando, se convierta en su herramienta de trabajo una vez esté desempeñando su labor docente en un centro de Educación Infantil Primaria.

Sin duda, el modelo de las cuatro ces (Coyle, 2002) es el más reconocido, y es el que hemos elegido desde el CUCC como referencia para nuestra docencia.

LAS 5 CES



El enfoque didáctico CLIL puede ser abordado desde diferentes marcos conceptuales. Sin duda, el modelo de las cuatro ces (Coyle, 2002) es el más reconocido, y es el que hemos elegido desde el CUCC como referencia para nuestra docencia. Las cuatro ces son contenido, comunicación, cognición y cultura, y funcionan como una serie de características generales del enfoque CLIL y de dimensiones a tener en cuenta a la hora de pensar y organizar la docencia en un contexto bilingüe. Las tres primeras están claramente relacionadas en todo proceso de enseñanza y aprendizaje porque un currículum siempre se basa en una serie de contenidos, en la lengua, sea la materna o una lengua extranjera, para transmitir, pensar y trabajar esos contenidos y competencias, y en unas habilidades cognitivas que se ponen en juego en el proceso. La cuarta c, de cultura, es importante en contextos CLIL, dado que una lengua extranjera se suele usar para comunicarse con personas que provienen de otras culturas y deberíamos aprovechar esta situación para fomentar la conciencia intercultural. En nuestro Centro

Desde el enfoque CLIL tratamos de prestarle mucha atención a la manera de enseñar, así como a la adquisición del resto de competencias genéricas que deben adquirir los alumnos del Grado de Magisterio.

también damos mucha importancia a la inteligencia emocional y, por lo tanto, hemos sumado un quinta c, “con emoción”, al marco conceptual de Coyle porque creemos que da un valor añadido a la formación que damos a nuestros alumnos. A continuación explicamos con más detalle la relevancia de cada una de las cinco ces.

Contenido

En el plan de estudios de los Grados de Magisterio hay un buen número de asignaturas dedicadas a los contenidos de diferentes áreas de conocimiento que los futuros maestros tienen que impartir en las aulas de Educación Infantil y Primaria. Estas asignaturas abarcan las áreas de *Ciencias Naturales*, *Ciencias Sociales*, *Educación Artística* y *Educación Física*, entre otras.

Cada área de conocimiento tiene unos contenidos diferentes del resto, no sólo en cuanto a los conceptos teóricos sino también en cuanto a procedimientos específicos y la forma de adquirirlos. Entendemos que no se

adquieren de igual manera contenidos de ciencias sociales o de arte o educación física. Por consiguiente, desde el enfoque CLIL tratamos de prestarle mucha atención a la manera de enseñar, así como a la adquisición del resto de competencias genéricas que deben adquirir los alumnos del Grado de Magisterio.

El grupo bilingüe aporta muchos elementos diferenciadores en el proceso de adquisición de las competencias necesarias de todo futuro maestro. En primer lugar, hay que destacar que los contenidos de las asignaturas son adquiridos en la lengua inglesa. En segundo lugar, esto plantea el reto de conseguirlo con la misma profundidad y exigencia que si se hiciera en castellano.

Para ello, los profesores y asistentes lingüísticos del Proyecto Bilingüe aplican de manera sistemática una serie de herramientas de andamiaje (*scaffolding*) que facilitan el proceso de aprendizaje de los estudiantes. El andamiaje, en su concepción original desarrollada por Bruner, se puede ver como el apoyo que necesita el

Este proceso de andamiaje es trabajado tanto a nivel conceptual como lingüístico por los profesores y los asistentes lingüísticos, que tienen un papel fundamental en el desarrollo de las clases.



estudiante para trabajar ligeramente por encima de su capacidad y nivel de conocimiento actual para así crear nuevos conocimientos. Este apoyo es algo temporal que hace accesible el aprendizaje y que se retira poco a poco. Este proceso de andamiaje es trabajado tanto a nivel conceptual como lingüístico por los profesores y los asistentes lingüísticos, que tienen un papel fundamental en el desarrollo de las clases. El andamiaje se aplica para que los alumnos se aproximen más fácilmente a los contenidos y los comprendan de manera efectiva, igual que lo harían en una asignatura impartida en su lengua materna.

Otra característica del enfoque CLIL, vinculada muy estrechamente a los contenidos, es que la metodología es eminentemente práctica (*Learning by doing*) y se aparta de las tradicionales clases magistrales. Creemos que, en lugar de memorizar, es más efectivo que los conocimientos se descubran, se compartan y se trabajen de forma cooperativa.

Otro aspecto especialmente interesante para la formación de nuestros alumnos bilingües es la realización de proyectos interdisciplinares, en los que intervienen varios profesores y asignaturas.

Con esta finalidad, procuramos que el profesor no sea la figura más importante dentro del aula y cedemos el protagonismo a los alumnos.

Un último aspecto especialmente interesante para la formación de nuestros alumnos bilingües es la realización de proyectos interdisciplinares, en los que intervienen varios profesores y asignaturas. Mediante la participación en estas actividades, los estudiantes pueden aprender contenidos complementarios desde los distintos enfoques que proporcionan cada una de las ciencias. En ocasiones, el trabajo realizado se amplía incluso a la colaboración con universidades de otros países, como Finlandia, lo que favorece el intercambio de conocimientos y la comunicación intercultural con otros estudiantes. Todo ello sólo es posible gracias a un importante esfuerzo de coordinación, trabajo en equipo y coevaluación por parte de todos los integrantes de la comunidad educativa.

Cognición

La *c* de *Cognición* se refiere, dentro de un contexto CLIL, a la necesidad de desarrollar, de manera íntimamente ligada al contenido de la asignatura y a la comunicación o aspectos lingüísticos, las habilidades de pensamiento, es decir, a los procesos cognitivos que desarrolla el estudiante mientras realiza una determinada tarea (Coyle *et al.*, 2010).

Las competencias de pensamiento pueden ser de un mayor o menor nivel de complejidad. Así, Bloom (1956) elaboró una taxonomía para diferenciar los tipos de competencias de pensamiento en función de su dificultad. Definió las “habilidades de pensamiento de orden inferior” (*Lower-Order Thinking Skills*, también conocidas por su acrónimo como *LOTS*) y las “habilidades de pensamiento de orden superior” (*Higher Order Thinking Skills* o *HOTS*). Cada una de ellas se asocia a distintos tipos de tareas que a su vez se definen con distintos verbos propuestos por el autor (figura 1).

El aprendizaje se ha producido a través de unas técnicas que favorecían la experimentación, las iniciativas personales y el trabajo colaborativo con los compañeros. **Isabel**

En cuanto a las primeras, en el nivel más bajo se encuentra el conocimiento, que se refiere a tareas relacionadas con recordar información, incluyendo definir, describir, identificar, enumerar, emparejar, nombrar o reconocer. En el siguiente nivel se encuentra la comprensión, incluyendo tareas como discutir, distinguir o localizar. A continuación, el nivel de aplicación implica construir, aplicar, demostrar o usar. Estos tres niveles serían aquellos a los que se refiere el término *LOTS*. Por encima de ellos se encuentran los niveles *HOTS*. Respecto a estos, el nivel de análisis implica tareas cómo la comparación y el contraste o la diferenciación. El de síntesis se refiere a la creación, desarrollo, generalización e integración de información y, por último, el de evaluación implica la evaluación crítica, el juicio, la defensa o la justificación de un material.

NIVEL 01 - LOTS

CONOCIMIENTO

Definir, describir, identificar, etiquetar, enumerar, emparejar, nombrar, subrayar, recordar, reorganizar, reproducir, seleccionar y exponer

Recordar el material aprendido previamente

NIVEL 02 - LOTS

COMPRESIÓN

Comprender, sintetizar, describir, discutir, distinguir, interpretar y localizar

Captar el significado del material

La enseñanza desde las 4 ces me ha permitido ampliar mi perspectiva y descubrir la posibilidad de introducir aspectos que se salen de las líneas establecidas por los libros de texto y el currículo. **María**

NIVEL 03 - LOTS

APLICACIÓN

Aplicar, ejecutar, construir,
demostrar, funcionar,
producir y usar

**Utilizar el conocimiento
en situaciones nuevas
y concretas**

NIVEL 05 - HOTS

SÍNTESIS

Recopilar, crear,
desarrollar, generalizar,
integrar y proponer

**Formular nuevas estructuras
a partir de conocimientos y
habilidades existentes**

NIVEL 04 - HOTS

ANÁLISIS

Analizar, comparar,
contrastar y diferenciar

**Comprender tanto
el contenido como la
estructura del material**

NIVEL 06 - HOTS

EVALUACIÓN

Evaluar, criticar, defender,
justificar y apoyar

**Evaluar el valor
del material**

Figura 1. Taxonomía de Bloom de procesos cognitivos.

Dada la complejidad de los procesos de pensamiento, así como de los contenidos y del lenguaje empleado durante una actividad, es importante encontrar el equilibrio entre estos elementos.

La taxonomía de Bloom fue posteriormente revisada (Anderson y Krathwohl, 2001), modificando parcialmente la terminología usada (por ejemplo, cambiando *síntesis* por *evaluación* y esta última por *creación*) y cambiando sustantivos por verbos (por ejemplo, *análisis* por *analizar*), pero la idea sigue siendo básicamente la misma.

Dada la variabilidad en el nivel de complejidad de los procesos de pensamiento, así como de los contenidos que se están enseñando y del lenguaje que se está empleando durante el desarrollo de una actividad, es importante saber encontrar el equilibrio entre estos elementos. Así, cuando introducimos un concepto nuevo en la asignatura solemos emplear un lenguaje más sencillo y competencias de pensamiento de nivel inferior (*LOTS*), pidiéndoles que asocien elementos, que identifiquen y relacionen. Sin embargo, cuando el concepto ya está consolidado, vamos evolucionando a modos más complejos de abordarlo, mediante *HOTS* – por ejemplo, analizando una información desde distintos puntos

de vista, aplicándola a situaciones novedosas, evaluando sus distintos aspectos para desarrollar un pensamiento cada vez más crítico – y empleando un lenguaje cada vez más preciso, técnico y complejo.

En el CUCC tratamos de que estas estrategias de pensamiento de alto nivel o *HOTS* sean desarrolladas frecuentemente mediante metodologías que fomentan que los estudiantes adopten un rol activo en el proceso de aprendizaje y que, además, refuerzan el aprendizaje por competencias. Por eso animamos a nuestros estudiantes a poner en práctica diversas habilidades comunicativas a través de dinámicas de grupo, estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, trabajo por proyectos, nuevas tecnologías, seminarios y otras actividades de aula que promuevan oportunidades para la interacción y el debate sobre los contenidos. Los estudiantes están continuamente creando materiales y reflexionando sobre ellos y sobre las dinámicas que han seguido en sus clases, en línea con la idea del *loop input* ya

Cuando hablamos de CLIL, la dimensión comunicativa puede entenderse como una suerte de pegamento que fija el resto de Ces.

mencionada. De esta forma, una vez que hayan terminado sus estudios podrán contar con un amplio abanico de materiales y estrategias para enfrentarse a su futuro como profesores.

Comunicación

Cuando hablamos de CLIL, la dimensión comunicativa puede entenderse como una suerte de pegamento que fija el resto de ces. Por un lado, la comunicación no puede desentenderse de la cultura, ya que se trata de un acto social en el que mantenemos un diálogo con nosotros mismos y con los demás. Comunicarse es poner palabras a lo que uno siente y piensa, dar luz al pensamiento y establecer interacciones con nuestro entorno. La comunicación puede basarse en lo puramente verbal, pero también pueden utilizarse otros códigos como el corporal (área que se explora especialmente en las asignaturas de *Educación Física y su Didáctica*, *Psicomotricidad* o *Proyectos Integrales para la Expresión en Educación Infantil*).

Entendemos que la comunicación se desarrolla utilizando dos tipos de lenguaje, tal y como indica Cummins (1979). Por un lado están las destrezas comunicativas interpersonales básicas (*Basic Interpersonal Communication Skills*, o *BICS*). Estas son las que tienen que ver con la comunicación diaria, las que tienen referencia con el aquí y el ahora; por ejemplo, cuando hablamos del tiempo con el vecino en el ascensor. Así pues, los estudiantes de los grupos bilingües se comunican en inglés con el profesorado incluso en estos momentos más informales de charla cotidiana.

Por otro lado, y más importante, está el dominio cognitivo del lenguaje académico (*Cognitive Academic Language Proficiency*, o *CALP*). Se trata de un lenguaje menos contextualizado, sin referencias tan inmediatas y más abstracto, como por ejemplo el lenguaje que se utiliza en las ciencias para formular hipótesis y avanzar un posible resultado, que es menos concreto que el lenguaje empleado para describir algo que se está viendo.

El uso del enfoque CLIL en el aula significa básicamente desmontar el modelo en el que el profesor imparte una ponencia y los estudiantes se limitan a copiar.



Es un lenguaje que se asocia además a destrezas cognitivas de orden superior. En otras palabras, es un lenguaje que implica una complejidad cognitiva y que elabora el pensamiento de esa manera más compleja. Las tareas académicas que se desarrollan en un aula implican el desarrollo de este lenguaje y, por tanto, es necesario hacer hincapié en el mismo durante la formación de los estudiantes.

El uso del enfoque CLIL en el aula significa básicamente desmontar el modelo en el que el profesor imparte una ponencia y los estudiantes se limitan a copiar. Esta estrategia es típica de la enseñanza de una era en la que los discentes no tenían la posibilidad de desarrollar su propio pensamiento y reflexionar críticamente sobre lo que estaban aprendiendo. Se pretendía que repitieran exactamente lo que el profesor decía porque ese era el conocimiento correcto.

En el contexto en el que nos movemos, el conocimiento no se transmite, sino que se 'crea' en el aula. Para poder crear este conocimiento es necesario apelar a la curiosidad, al diálogo, a la experimentación, etc. Estos son elementos del aprendizaje activo que se ponen de manifiesto cuando la comunicación en el aula es fluida. Así pues, CLIL no trabaja solo con el vocabulario concreto de una asignatura, sino que permite a los estudiantes desarrollar destrezas para poder defender un argumento, convencer a un compañero, realizar una presentación o hacer hipótesis, por mencionar solo unos ejemplos.

En nuestro proyecto nos basamos en el denominado *language triptych* (o tríptico del lenguaje), sugerido por Coyle, Hood y Marsh (2010), con el fin de desarrollar la alfabetización académica (CALP) en nuestros estudiantes.

En nuestro proyecto nos basamos en el denominado *language triptych* (o tríptico del lenguaje), sugerido por Coyle, Hood y Marsh (2010), con el fin de desarrollar la alfabetización académica (CALP) en nuestros estudiantes. En este tríptico se distinguen tres tipos de lenguaje que hay que poner en juego en una enseñanza CLIL:

- **El lenguaje del aprendizaje:** el que tiene que ver con el contenido que se imparte. Se trata del vocabulario y estructuras gramaticales típicas de la asignatura. Se puede describir como el lenguaje específico y obligatorio de la materia porque da acceso al contenido y es necesario para hablar del tema con precisión. Es previsible, y el profesor planifica sus clases teniendo en cuenta la demanda lingüística del lenguaje del aprendizaje. Por ejemplo: en historia se usan principalmente tiempos verbales del pasado, y en un tema determinado sería necesario usar expresiones de causa y consecuencia.
- **El lenguaje para el aprendizaje:** se trata de las funciones lingüísticas que tienen que ver con las actividades que se llevan a cabo en el aula. Es el lenguaje de tareas y es compatible con la materia y transferible a otras. Por ejemplo: las estructuras necesarias para hacer debates, llegar a un consenso o comparar y contrastar los vertebrados e invertebrados en ciencias naturales. El lenguaje para el aprendizaje también es previsible y los profesores lo tienen en cuenta a la hora de preparar actividades.
- **El lenguaje a través del aprendizaje:** es impredecible por parte del profesor. Es el lenguaje o las necesidades lingüísticas que surgen en el aula de forma espontánea. Por muy bien que prepare sus clases, siempre habrá dudas, preguntas o ideas que quieren expresar los estudiantes que el profesor no ha podido prever. Este lenguaje representa una oportunidad para aprender nuevo vocabulario y estructuras de forma natural y contextualizada. Aparte del profesor, aquí el asistente lingüístico

No todos los profesores son profesores de lengua, pero todos son responsables del desarrollo de los estudiantes en cuanto al lenguaje específico de su materia.

tiene un papel importante. El lenguaje a través del aprendizaje suele ser compatible con la materia y transferible a otras también.

Es importante resaltar que nuestra visión es que no todos los profesores son profesores de lengua, pero todos los profesores son responsables del desarrollo de los estudiantes en cuanto al lenguaje específico de su materia. Por tanto, cada profesor tiene en cuenta el tipo de lengua, así como las estructuras y funciones lingüísticas que se utilizan en su asignatura. En otras palabras, cada 'comunidad de práctica' tiene su propia jerga, utiliza tipos de discurso diferentes y conoce mejor que nadie cómo debe expresarse en su área de conocimiento. En esta tarea también tienen un papel predominante los asistentes lingüísticos (véase la sección en este documento), ya que son los que 'tejen' hilos conductores entre las diferentes asignaturas. Dado que tienen una visión más global de las necesidades de los estudiantes, son los que se encargan de dar soporte a los errores más frecuentes y ofrecen a los

estudiantes documentos y recursos con los que mejorar sus habilidades comunicativas en el aula.

Es evidente que un buen profesor tiene que ser un buen comunicador, independientemente de la lengua que maneje en el aula. Sin embargo, no somos meros transmisores de información y modelos de lenguaje. Nuestra tarea es crear las condiciones idóneas para que el estudiante desarrolle no solo sus conocimientos conceptuales, sino también sus habilidades comunicativas y el lenguaje propio de cada asignatura. Para ello, el estudiante se tiene que convertir en el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante actividades en las cuales se comunica con sus compañeros de clase trabajando en parejas o grupos pequeños. Por tanto, uno de los objetivos primordiales de nuestro trabajo como formadores de educadores es crear una atmósfera de creación de conocimiento, comunicación y reflexión.

Para poder relacionarnos con éxito en un entorno culturalmente diverso es necesario desarrollar la competencia comunicativa intercultural.

Cultura

La enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera no pueden estar reducidos únicamente a la enseñanza directa de habilidades lingüísticas como la fonética, la morfología, el vocabulario y la sintaxis. Según el Consejo de Europa (2001, pp.101-30), además de la competencia gramatical, un estudiante culturalmente competente debe poseer la competencia sociolingüística, la competencia pragmática, el conocimiento sociocultural y el conocimiento intercultural.

Aprender bien un idioma requiere tener conocimientos de la cultura de ese idioma, y estudiar inglés implica la comunicación internacional o intercultural. La comunicación en este idioma extranjero se convierte, de este modo, en una herramienta para ser utilizada en interacción con personas de todo el mundo en diversos campos como la ciencia, la tecnología, el arte, etc. Para poder relacionarnos con éxito en un entorno culturalmente diverso es necesario desarrollar la competencia comunicativa intercultural.

Aunque el éxito de la comunicación internacional es motivo suficiente para introducir el enfoque intercultural en las aulas de inglés como lengua extranjera, nuestras asignaturas están orientadas al aprendizaje de diferentes enfoques y a la presentación de ideas y recursos interculturales para profesores de inglés que deseen ampliar la conciencia multicultural de sus estudiantes de acuerdo con el plan actual de estudios de la enseñanza primaria e infantil española.

Teniendo como objetivo proporcionar a los estudiantes un conocimiento general y un enfoque práctico de aspectos culturales relevantes, nuestro objetivo se centra en el bilingüismo y en la enseñanza del inglés a través de temas transversales. En este sentido, los estudiantes se formarán como maestros de Infantil o Primaria para enseñar la lengua extranjera y diversas áreas en inglés de forma integrada en entornos bilingües, desarrollando las diferentes habilidades comunicativas y cognitivas siguiendo el enfoque CLIL.

Nuestros estudiantes de los grupos bilingües son comunicadores interculturales activos y proporcionan una formación completa y sistemática no sólo de la lengua inglesa, sino también de su cultura.



Nuestros estudiantes de los grupos bilingües son comunicadores interculturales activos y proporcionan una formación intercultural completa y sistemática no sólo de la lengua inglesa, sino también de su cultura. Así, los estudiantes se benefician no sólo de la adquisición de un conocimiento sólido intercultural, sino también de la capacidad de compararlo con el

suyo propio aprendiendo a evaluar críticamente e interpretar los resultados.

Para ello, asignaturas como *Lengua Extranjera I y II*, *Geografía General*, *Didáctica de las Ciencias Sociales* o *A Practical Approach to the English-Speaking Cultures* desarrollan contenidos en lengua inglesa en los que el estudiante:

- Adquiere una competencia comunicativa que cumple los requisitos establecidos para el nivel B2 a través de técnicas dinámicas y expositivas.
- Partiendo de clases teóricas, selecciona materiales “culturales” (históricos, artísticos, etc.) y desarrolla recursos pedagógicos “culturales” (actitudes, relaciones sociales, normas y valores, etc.) siguiendo una enseñanza-aprendizaje apropiada y respondiendo a una determinada justificación.
- Diseña unidades didácticas y actividades eficaces sobre temas culturales con diferentes recursos tradicionales y digitales

Desde el Proyecto Bilingüe somos muy conscientes de que crear ambientes motivadores en los que se despierte la curiosidad y el interés es fundamental.

(plataforma, *websites*, *journals*, videos, presentaciones, etc.) y las implementa de forma práctica mediante técnicas de *microteaching* dentro y fuera del aula (feria de las culturas, día de la ciencia, colaboración con colegios, etc.).

- Evalúa materiales y el desempeño docente en seminarios-talleres construyendo conocimiento a través de la interacción y la actividad.
- Muestra conciencia del aprendizaje y la capacidad de enlazar con los conocimientos previos adquiridos en debates y lecturas dialógicas, en redes sociales, portfolios, etc.

La formación cultural e intercultural sistemática es una condición previa para aprender a comunicar con éxito y educar a una nueva generación de jóvenes que comprende, acepta y respeta a personas de diferentes culturas del mundo. Es esencial que este aprendizaje comience en las primeras etapas, al mismo tiempo que se adquiere la lengua extranjera.

Con Emoción

El equipo de profesores del Proyecto Bilingüe proponemos una quinta categoría de “Con emoción”.

Es sabido que las emociones con las que nos enfrentamos al aprendizaje pueden condicionar cómo este se produce. Por eso, desde el Proyecto Bilingüe somos muy conscientes de que crear ambientes motivadores en los que se despierte la curiosidad y el interés es fundamental, y más en el caso concreto en el que el estudiante aprende contenidos en un idioma que no es el materno, ya que este hecho puede provocar miedo e inseguridad. Los profesores de este proyecto, como estudiantes de inglés a lo largo de nuestras vidas, sabemos lo que es sentirse inseguros en el momento de la comunicación, de no poder encontrar las palabras adecuadas para poder expresarnos y de sentir cómo una mano invisible nos tapa la boca y nos invita a no hablar. Y es que, como dijo el historiador romano Tito Livio, “el miedo siempre está dispuesto a ver las cosas peor de lo que son”.

Hemos aprendido a autoevaluarnos, reflexionando sobre nuestro proceso de aprendizaje y ayudándonos a mejorar nuestro pensamiento crítico hacia nuestro trabajo. **Marc**



Partiendo de esta premisa, estamos convencidos de que este miedo no se supera hasta que no experimentamos situaciones de seguridad en las que nadie nos juzga si nos equivocamos y que nos permiten experimentar el éxito en la comunicación utilizando el segundo idioma con naturalidad y fluidez. Por ello, valoramos e incluimos la dimensión emocional en CLIL. Este esfuerzo por involucrar al alumno, no sólo en acción y pensamiento, sino emocionalmente, en su proceso de aprendizaje, consigue que tanto profesores como alumnos nos encontremos en un ambiente que no sólo es seguro, sino también auténtico y significativo. Cuando esto sucede, los desafíos ligados a desarrollar las competencias necesarias para ser maestros del siglo XXI—y más en un segundo idioma—se ven paliados por una nueva variable: el disfrutar del aprendizaje.

Gracias al enfoque *CLIL* que desarrollamos en cada sesión, los profesores de las distintas materias y los asistentes lingüísticos

Cuando los alumnos son sujetos activos de su aprendizaje, involucrados en todas sus facetas, cambian. Las habilidades emocionales del aprendizaje hacen posible que este sea significativo y transformacional.

buscamos crear conjuntamente ambientes distendidos y seguros, en los que cada momento de comunicación es aprovechado como una oportunidad de aprendizaje. Teniendo siempre como objetivo que se produzcan aprendizajes significativos y se desarrollen las competencias de cada asignatura, se realizan dinámicas para romper el hielo, actividades interactivas y colaborativas para favorecer la comunicación, y se da soporte y *feedback* (valoración y crítica constructiva) para mejorar nuestra competencia lingüística. Se consigue, en gran manera, dejar el miedo al ridículo a un lado y practicar en cada momento.

Por último, nos gustaría resaltar que cuando los alumnos son sujetos activos de su aprendizaje, involucrados en todas sus facetas (cognitiva, conductual, y emocional), inevitablemente cambian. Las habilidades emocionales del aprendizaje hacen posible que este sea significativo y transformacional, es decir, que traiga consigo un cambio de los paradigmas, actitudes

y creencias de la persona. En definitiva, vemos que al enseñar y aprender así con el corazón, es decir, con emoción, somos capaces de desarrollarnos más plenamente como personas, ciudadanos y profesionales, y así participar positiva y activamente en la sociedad en la que vivimos.

Hemos aprendido que el proceso enseñanza-aprendizaje tiene que girar en torno a la participación activa de los alumnos. **Miguel**

CLIL EN EL AULA: EL PAPEL DE LOS PROTAGONISTAS



Cuando uno piensa en la universidad, probablemente se imagina una sala grande llena de estudiantes tomando apuntes mientras el profesor o la profesora explica contenidos académicos desde un atril. Este es el modo “tradicional” de la enseñanza universitaria y sigue un modelo de transmisión de conocimientos que en algunas aulas, exceptuando avances en tecnología, ha cambiado poco a lo largo de los siglos. Sin embargo, en nuestro centro no se verán clases magistrales así, y menos aún en los grupos bilingües. Esta forma de enseñanza simplemente no puede funcionar en contextos bilingües debido a la necesidad de superar el obstáculo lingüístico añadido. Se pueden aprender los mismos contenidos, pero hay que hacerlo de a forma muy diferente a la de un profesor explicando su materia a un grupo de estudiantes pasivos. A continuación presentamos los papeles de los profesores, los alumnos y los asistentes lingüísticos en las clases bilingües en nuestro Centro.

Diseñamos las asignaturas pensando en qué tendrán que saber como futuros docentes y, más específicamente, qué necesitan para enseñar de forma eficaz.

El papel del profesor

Los profesores llevamos a cabo gran parte de nuestro trabajo fuera del aula. Esta parte de nuestra labor consiste en pensar en el perfil de maestro que va a salir por nuestras puertas cuando termine la carrera y tenga su título de maestro o maestra en Magisterio Infantil o Primaria. Partiendo de ahí, diseñamos las asignaturas pensando en qué tendrán que saber como futuros docentes y, más específicamente, qué necesitan para enseñar de forma eficaz asignaturas como *Ciencias Naturales*, *Ciencias Sociales*, *Educación Artística* o *Educación Física* a través del inglés. Esta forma de ver la situación nos lleva a pensar qué tenemos que hacer para que los estudiantes desarrollen las competencias necesarias. Para ello, los profesores del Proyecto Bilingüe:

- Preparamos actividades y tareas significativas que los alumnos llevarán a cabo en el aula. De esta forma, el profesor ayuda al estudiante a construir sus propios conocimientos haciéndole protagonista en el aula. Estas actividades suelen ser muy prácticas,

contextualizadas y aplicables a su futura labor como docentes.

- Preparamos actividades y tareas que los alumnos llevarán a cabo fuera del aula. Así, el profesor ayuda al estudiante a optimizar el número de horas específicamente dedicadas a trabajo autónomo en cada asignatura del Grado para que profundice en la materia y afiance sus conocimientos.
- Diseñamos tareas de evaluación no solo sumativa, sino también formativa. Obviamente, existe la necesidad de comprobar al final del proceso lo que ha aprendido el alumno y también de ponerle una nota numérica: la evaluación sumativa. Sin embargo, vemos la evaluación como una oportunidad para aprender e invitamos a los alumnos a aprovechar estas ocasiones con tareas de reflexión sobre su propio aprendizaje durante todo el proceso.
- Proporcionamos *feedback* sobre el aprendizaje de los contenidos, lo cual es uno de los elementos claves de la evaluación formativa. Para que el alumno siga mejorando,

En el aula pasa gran parte del tiempo organizando actividades prácticas que los estudiantes llevan a cabo en grupos, aclarando dudas y retándoles a pensar.

es imprescindible que tenga información acerca de sus puntos fuertes y débiles y sus progresos en cuanto la adquisición de los contenidos y competencias propias de cada asignatura y la carrera en general. Este *feedback* se proporciona en varios momentos y de varias formas, tanto escritas, en forma de rúbricas, listas de control y comentarios, como orales, de forma instantánea en el aula o en tutorías.

- Proporcionamos *feedback* sobre el aprendizaje de la lengua. Para ello contamos con el gran apoyo de los asistentes lingüísticos, como se detalla más adelante, pero también somos conscientes de la demanda lingüística y el lenguaje académico propio de las asignaturas. Por eso resaltamos las estructuras y el vocabulario específico de la materia, animamos a los alumnos a que sean precisos a la hora de expresarse cuando producen textos y corregimos y damos consejos sobre el uso adecuado del lenguaje.
- Trabajamos como guías y facilitadores. Se ha aludido antes al hecho de que el profesor no se

limita a transmitir conocimientos a sus alumnos. Más bien trabaja como un experto en la materia que crea unas buenas condiciones para que el alumno aprenda y le acompaña en ese proceso de aprendizaje. En el aula pasa gran parte del tiempo organizando actividades prácticas que los estudiantes llevan a cabo en grupos, aclarando dudas y retándoles a pensar.

- Attendemos a los alumnos en tutorías. Esta forma de aprender implica mucho trabajo autónomo por parte del estudiante tanto de forma individual como en grupos pequeños, según el proyecto que estén desarrollando. Muchas veces esto aumenta la necesidad de consultar dudas con el profesor, pedir orientación y enseñar el trabajo en proceso para recibir críticas constructivas a lo largo de la duración de una asignatura.

Resumiendo, el papel del profesor en el Proyecto Bilingüe es muy amplio, variado y gratificante. Nuestro trabajo no es simplemente enseñar, sino conseguir que nuestros alumnos

Nuestro trabajo es conseguir que nuestros alumnos creen sus propios conocimientos y desarrollen las competencias de un maestro bilingüe eficaz para el siglo XXI.

creen sus propios conocimientos y desarrollen las competencias de un maestro bilingüe eficaz para el siglo XXI.

El papel del alumno

En general, un 35% de las horas asociadas a cada asignatura del Grado se contabilizan como horas presenciales en el aula, en las que los alumnos pueden estar en grupo grande (toda la clase), en grupo medio o en seminarios. En estas horas los alumnos tienen clases teóricas, pero también realizan una gran variedad de actividades prácticas. Sin embargo, queda un 65% de las horas, unas 100 por asignatura, de trabajo autónomo que realizan fuera del aula. A continuación se desglosan algunos de los tipos de actividades que hacen los alumnos dentro y fuera del aula:

- Investigan de forma autónoma sobre temas que el profesor propone o sobre temas relacionados con las asignaturas que les interesan.
- Presentan y comparten sus trabajos, a veces individuales,
- a veces grupales, con sus compañeros. De esta forma se enseñan entre ellos con la supervisión del profesor.
- Diseñan actividades didácticas.
- Preparan simulaciones de clases (*microteachings*) tomando el rol de profesores y las llevan a cabo con sus compañeros, que hacen el papel de los estudiantes.
- Preparan talleres que se llevan a cabo con niños que vienen a nuestro Centro desde colegios colaboradores.
- Evalúan a sus compañeros y a ellos mismos con el fin de hacerse más conscientes del proceso de aprendizaje y desarrollar el pensamiento crítico.
- Discuten y debaten sobre temas de educación.
- Trabajan en grupos para encontrar y proponer soluciones a problemas que se les presentan.

Vemos muy importante que el alumno sea el protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su rol es activo y práctico.



Vemos muy importante que el alumno sea el protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su rol es eminentemente activo y práctico y apenas pasa tiempo siendo pasivo en el aula como un receptor de información. Afortunadamente, contamos con aulas versátiles, con mobiliario movable, para que se puedan adaptar los espacios a la variedad de actividades en las que los alumnos se encuentran involucrados.

El papel del asistente lingüístico

Los asistentes lingüísticos, junto con los profesores, intentamos apoyar el aprendizaje de contenidos y el desarrollo de diferentes competencias desde el punto de vista del idioma. En nuestro trabajo nos basamos en el Marco Europeo de Referencia de los Idiomas para crear un andamiaje y conciencia lingüística para cada asignatura. Nuestro objetivo es conseguir que el mayor número posible de estudiantes terminen su titulación en Magisterio con niveles superiores al B2 en todas las áreas (escribir, leer, hablar y escuchar). Cabe resaltar que nuestras funciones no se limitan únicamente al aula, sino también al contexto universitario en general para apoyar a profesores y estudiantes.

Dentro del aula trabajamos conjuntamente con el profesor en el desarrollo de las clases y nos centramos en dos áreas principales: lenguaje y cultura. Más concretamente, desarrollamos

Dentro del aula los asistentes lingüísticos trabajamos conjuntamente con el profesor en el desarrollo de las clases y nos centramos en dos áreas principales: lenguaje y cultura.

actividades, evaluamos y damos *feedback* sobre los trabajos escritos y las exposiciones orales de los estudiantes (evaluación sumativa y formativa). El enfoque CLIL se presta a trabajar con grupos de diferentes tamaños (ya sean individuales, seminarios o grupos grandes) porque favorece un alto grado de comunicación y colaboración por parte del estudiante.

Nuestro objetivo es apoyar el desarrollo del inglés como segunda lengua de nuestros estudiantes. Partiendo del principio del CALP (Dominio del lenguaje académico cognitivo [*Cognitive academic language proficiency* en inglés]), trabajamos los registros coloquiales y académicos de la lengua inglesa centrándonos en los siguientes aspectos: 1) el uso de estructuras lingüísticas y los errores más frecuentes; 2) conciencia de funciones y estructuras lingüísticas; 3) lenguaje y vocabulario específico para las asignaturas; 4) inglés para propósitos específicos; 5) pronunciación; y 6) inmersión lingüística y cultural.

Abordamos los anteriores puntos de las siguientes maneras:

- Tomamos nota del uso del idioma, errores frecuentes y dificultades o dudas que surgen en clase, y ofrecemos modelos lingüísticos correctos.
- Damos *feedback* para concienciar a los estudiantes en su uso del inglés y ayudarles a expresarse de formas más concretas. Resaltamos y clarificamos las funciones lingüísticas que se están usando en clase (comparar, contrastar, razonar, inferir, hipotetizar, resumir, concluir, opinar, describir, preguntar, debatir, etc.).
- Revisamos y enseñamos las funciones lingüísticas, gramática y vocabulario necesario durante la clase. Creamos instrumentos de apoyo lingüístico generales (andamiaje generalizado), por ejemplo, un abanico de expresiones que denominamos *language fan* dividido en diferentes funciones lingüísticas.

Hablando inglés siempre, entre profesores y asistentes, ayudamos a los alumnos a asumir su responsabilidad personal para alcanzar un nivel de B2/C1 en inglés.

- Destacamos y enseñamos el inglés práctico para maestros de Educación Infantil y Primaria en el aula, por ejemplo: cómo empezar una lección, manejar la conducta, dar *feedback*, crear un clima positivo, etc.
- Corregimos errores para que no se fosilicen; otras veces, simplemente ofrecemos un modelo, ya sea leyendo un texto o practicando más directamente la pronunciación de determinadas estructuras o palabras.
- Fomentamos la inmersión lingüística hablando inglés siempre, y entre profesores y asistentes ayudamos a los alumnos a asumir su responsabilidad personal para alcanzar un nivel de B2/C1 en inglés. Por ejemplo, con el uso y seguimiento del *English passport*, su pasaporte personal del aprendizaje del inglés, que cumple las normas del Marco Europeo de Referencia de los Idiomas y que les prepara para oportunidades en la Comunidad Europea.

Uno de los elementos principales del enfoque CLIL es el de conectar la cultura y el lenguaje en el contexto de la asignatura. Por lo tanto, tratamos de desempeñar el papel de “embajadores culturales” fomentando el interés por el mundo anglófono y todo lo que este implica, desde la cultura y el idioma con sus múltiples variantes regionales. Ya que somos hablantes nativos de inglés, no solo aportamos nuestros conocimientos lingüísticos, sino que también ayudamos a contextualizar el idioma y los contenidos curriculares, relacionando lo que aprende el estudiante en el aula con nuestra propia experiencia en la cultura anglófona. Creemos firmemente que este acercamiento a la cultura hace que el aprendizaje del inglés sea más significativo y, lo que es más importante, divertido.

También desempeñamos una función importante fuera del aula. Los asistentes somos una cara familiar para los alumnos desde que hacen sus pruebas de acceso hasta que terminan sus estudios. Llevamos a los pasillos el ambiente bilingüe

En el enfoque CLIL el idioma es la herramienta de trabajo, por ello el aprendizaje ha sido progresivo y al final del Grado nos hemos dado cuenta de cuánto hemos mejorado, casi sin habernos percatado. **Carolina**

y seguro del aula y, sobre todo, un clima positivo (saludando a los alumnos, hablando en inglés, etc.). Además, los estudiantes vienen a nuestro despacho para revisar y recibir *feedback* de sus trabajos y preguntarnos dudas generales relacionadas con sus estudios bilingües. Hacia el final del curso, cada año realizamos pequeños talleres de escritura y presentaciones para aquellos que van a entregar y presentar sus TFG.

Por otro lado, nos coordinamos con los profesores de contenido para decidir cómo apoyar a los alumnos, utilizar el andamiaje apropiado y mejorar su dominio del lenguaje académico cognitivo en inglés en el transcurso de la clase. También revisamos los materiales y lecciones creados por los profesores, damos sugerencias y creamos actividades relacionadas con el idioma.

A nivel general, debido a que tenemos relación con todos los profesores, compartimos y conectamos información de todas las asignaturas.

Con ello, ayudamos a dar coherencia a la aplicación del CLIL y ofrecemos una visión global e interdisciplinar del funcionamiento del proyecto.

Estamos orgullosos de desempeñar este papel activo y clave en el Proyecto Bilingüe, y creemos sinceramente que tenemos un impacto positivo sobre el aprendizaje del estudiante. Nos esforzamos constantemente por mejorar nuestras capacidades docentes, integrar la cultura y el *CALP*, hacer que el aprendizaje del inglés sea tanto divertido como significativo y práctico y, por último, despertar el interés en el aprendizaje continuo. En suma, les abrimos a nuestros estudiantes la puerta al mundo de habla inglesa con la esperanza de que ellos mismos tomen las riendas de su aprendizaje y de que se den cuenta de la importancia de tener un buen dominio del inglés para sus futuras carreras profesionales como maestros y maestras.

El Proyecto Bilingüe del CUCC ha creado líneas de investigación que han generado publicaciones en revistas, libros y comunicaciones en congresos.

INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN PERMANENTE



La función fundamental de la universidad, junto con la docencia, es la creación y difusión de conocimiento a través de la investigación. El profesorado debe así hacer compatibles sus tareas docentes e investigadoras. En el recorrido del Proyecto Bilingüe del CUCC a lo largo de estos años, se han ido creando y consolidando diversas líneas de investigación que han generado publicaciones en revistas especializadas, libros o comunicaciones en congresos nacionales e internacionales.

Estas investigaciones en marcha, en su diversidad, integran un amplio abanico de problemáticas asociadas a la enseñanza bilingüe. Uno de los rasgos más significativos de gran parte de la investigación que acompaña al Proyecto es que está fuertemente ligada a la práctica docente y a los retos derivados de ella. De esta manera, la docencia abre nuevos ámbitos de investigación que, a su vez, revierten en una mejora de la práctica educativa.

La docencia abre nuevos ámbitos de investigación que, a su vez, revierten en una mejora de la práctica educativa.

Hasta el momento éstas serían las principales líneas de investigación que se han puesto marcha asociadas al Proyecto Bilingüe (pueden verse las referencias asociadas a cada uno de los bloques al final de este capítulo):

- A** Aquella que deriva de la reflexión sobre la propia práctica docente y que busca la consolidación y difusión de buenas prácticas educativas. En estos trabajos se seleccionan experiencias de aula y se desarrollan en el marco de la investigación-acción.
- B** Investigaciones sobre el bilingüismo y CLIL, tanto sobre sus características como sobre sus conexiones con otros ámbitos de enseñanza, como la elaboración de materiales didácticos, la literatura infantil, las necesidades educativas especiales o las TIC.
- C** Trabajos que estudian las percepciones del profesorado y del alumnado sobre la enseñanza bilingüe y el enfoque CLIL a raíz de la experiencia en el CUCC. El objetivo de esta línea es comprobar cómo el proceso formativo implicado en el Proyecto Bilingüe es capaz de cambiar las concepciones que profesorado y alumnado del CUCC poseen sobre CLIL y bilingüismo.
- D** Estudios sobre la realidad del bilingüismo en las escuelas y proyectos que favorecen el trabajo en colaboración con los centros. Desde estos trabajos se han estudiado las percepciones de los equipos docentes sobre el bilingüismo, se han generado materiales para el trabajo en las aulas y se han elaborado propuestas pedagógicas CLIL para ser desarrolladas en el CUCC mediante un programa de visitas para los centros escolares.
- E** El grupo bilingüe nos ha permitido trabajar de forma más fluida con otros centros universitarios europeos y poner en marcha proyectos conjuntos y experiencias de intercambio entre nuestros estudiantes y estudiantes de otros países como Finlandia.

La extensión del modelo bilingüe, tanto en el contexto público como concertado, ha hecho más necesaria la especialización del profesorado, así como su actualización.

Teniendo en cuenta también los intereses de los estudiantes que se forman en el grupo bilingüe, se ofrecen varias líneas de investigación asociadas al bilingüismo y al enfoque CLIL para los Trabajos de Fin Grado. De esta forma se potencia el perfil investigador del alumnado en este ámbito. Algunos de estos trabajos han derivado en publicaciones en revistas científicas internacionales, convirtiéndolas así en una forma fructífera de colaboración investigadora entre profesorado y alumnado.

La revista *Pulso. Revista de Educación*, editada por el CUCC, ha recogido en los últimos años contribuciones sobre CLIL y bilingüismo con regularidad. En este momento se está preparando un monográfico sobre CLIL que se publicará en octubre de 2016 y que esperamos contribuya de forma significativa al debate sobre esta temática.

Además de la dimensión investigadora nos gustaría destacar que desde el comienzo del proyecto bilingüe ha existido un compromiso

con la formación permanente del profesorado. La extensión del modelo de escuelas bilingües, tanto en el contexto público como concertado, ha hecho más necesaria la especialización del profesorado, así como su actualización. Para dar respuesta a estas necesidades, el CUCC puso en marcha en el año 2011 su primera edición de cursos de formación con el nombre de *Campus Bilingüe*. La intención ha sido desde el principio la de ofrecer a las personas interesadas una visión global y multidisciplinar del enfoque CLIL aplicado a la práctica. En todas las ediciones celebradas hasta la fecha, profesionales expertos de la enseñanza bilingüe, incluyendo el profesorado del CUCC, han ofrecido talleres con diversidad de enfoques y metodologías. El *Campus Bilingüe* permite al profesorado del CUCC transmitir a los docentes en formación y en ejercicio las buenas prácticas y aquellos aspectos derivados de la reflexión y la investigación educativa.

Selección de publicaciones asociadas al Proyecto Bilingüe del CUCC

- A** Aguado, J.; Lull, J.; Palacios, A. (2016). Diseño de una herramienta para la co-evaluación de la docencia universitaria en el CUCC desde el enfoque CLIL. En Fernández, R. y Palacios, A. (Coords.) *CUCC INNOVA'15. I Jornadas de experiencias educativas innovadoras en el Centro Universitario Cardenal Cisneros*. Alcalá de Henares: Centro Universitario Cardenal Cisneros.

Fernández, R. (2011). A bilingual literacy experience in tertiary education: a study. *Humanising Language Teaching Magazine*, 13/2.

Lull, J. (2012). CLIL in University Context. Teaching Geography to Bilingual Teaching Trainees. *Bilingual teaching-globalization, regional Geography and English integration*. Torun, Poland: EUROGEO - Association of Polish Adult Educator.

Lull, J. (2014). Comics and CLIL: Producing quality output in social sciences with Hergé's Adventures of Tintin. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 7(1), 40–65. doi:10.5294/laCLIL.2014.7.1.3 eISSN 2322-9721.

García Esteban, S. (2014). Using virtual tools for developing autonomous learning and teaching communicative English for professional purposes in Primary Education Degree. *Pulso. Revista de Educación*, 37, 249-273.

- B** Fernández, R. y Halbach, A. (2009). Uncovering the approach to literacy of Spanish textbooks used in a CLIL context. In Ditzte, Stephan-Alexander and Ana Halbach (eds.) *Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multiliteralität*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Fernández, R. (2014). Who's afraid of poetry in the CLIL classroom? *The Teacher* (Poland), 35, 49-52.

Fernández, R. (2015). Readers' Theatre in the CLIL classroom. In Nicolás Román, S. & Torres Núñez, J.J. (eds.) *Drama in CLIL*. Bern: Peter Lang.

García Esteban, S. (2013). Three Frameworks for Developing CLIL Materials in Infant and Primary Education. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 22, 49-53.

García Esteban, S. (2015). Teaching CLIL with digital literacies. *Verbeia*, 0, 47-63.

Johnson, M. (2015). Doing CLIL. In Sánchez, G. & Núñez, J.A. (Eds.), *CLIL for teachers: from theory to practice* (27-45). Madrid: CEU Ediciones.

Llull, J.; Fernández, R.; Johnson, M.; Peñafiel, E. (2016). *Planning for CLIL. Designing effective lessons for the bilingual classroom*. Madrid: Editorial CCS.

Urraca, A.S. (2011). Trastornos del Lenguaje y Bilingüismo. En *Retos de la Educación Bilingüe*. Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones del Ministerio de Educación. NIPO: 820-11-298-X. DL: M.38.844-2011.

- C** Johnson, M. (2012). Bilingual degree teacher's beliefs: A case Study in a tertiary setting. *Pulso. revista de educación*, 35, 49-74.

Fernández Fernández, R. ; Johnson, M. (2016). Opinions, perceptions and attitudes of a group of students taking a Bilingual Infant Teacher Training Degree: an empirical study. *Pulso. Revista de Educación*, 39 (en prensa).

- D** Cabezuelo Gutiérrez, P., & Fernández Fernández, R. (2014). A case study on teacher training needs in the Madrid bilingual project. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 7(2), 50-70. doi:10.5294/laCLIL.2014.7.2.3 .

García Esteban, S. (2015). Soft CLIL in Infant Education Bilingual Contexts in Spain, in (IJLAL) *International Journal of Language & Applied Linguistics; Special Issue: Bilingual Education*, 1, 30-36.

Fernández, R., & Halbach, A. (2011). Analysing the situation of teachers in the Madrid bilingual project after four years of implementation. En Y. Ruiz de Zarobe, J. Sierra, & F. Gallardo del Puerto, *Content and Foreign Language Integrated Learning* (p. 241-270). Bern: Peter Lang.

Laorden Gutiérrez, C., & Peñafiel Pedrosa, E. (2010). Proyectos bilingües en los centros de la Comunidad de Madrid: Percepción de los directivos. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 325-326.

Palacios, A. & Peña, N. (2012). Developing an arts curriculum for a bilingual school through a collaborative action-research project. *Proceedings from the 11th InSEA European Congress. Lemesos, Chipre*. ISBN:978-9963-7491-0-2.

Palacios, A. (2015) *Inventando Mundos. Diálogos Creativos con David Gamella*. Madrid: Centro Universitario Cardenal Cisneros.

- E** Ulkuniemi, S. & Palacios, A. (2015). People and Heritage: an Art Education Project between students from Finland and Spain. En Saldanha, A.; Trigo, C.; Agra, M.J.; Torres de Eça, T. (eds) *Risks and opportunities for Visual Arts Educators in Europe. Proceedings from the Regional InSEA Congress 2015- Lisbon*. Portugal: APECV. ISBN: 978-989-99073-2-4.

REFERENCIAS

Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Complete edition). New York: Longman.

Beacco, J. C.; Fleming, M.; Goullier, F.; Thürmann, E. (2015). *The language dimension in all subjects. A Handbook for curriculum development and teacher training*. Council of Europe.

Consejo de Europa (2001). *Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Instituto Cervantes y Editorial Anaya.

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

Coyle, D. (2002). Relevance of CLIL to the European Commission's Language Learning Objectives. In D. Marsh (Ed.), *CLIL/EMILE - The European Dimension* (pp. 27-29). Jyväskylä: UniCOM.

Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.

Woodward, T. (2003). Loop input. *ELT Journal*, 57(3), 301-304.

