



Universidad  
Politécnica  
de Cartagena



# Jornada de Promoción y Mejora de la Docencia en Inglés

Innovación docente en la metodología CLIL

# Jornada de Promoción y Mejora de la Docencia en Inglés

Innovación docente en la metodología  
CLIL

**María Mestre Martí (Coordinadora)**

© 2015, Maria Mestre Martí (Coord.)  
© 2015, Universidad Politécnica de Cartagena

CRAI Biblioteca  
Plaza del Hospital, 1  
30202 Cartagena  
968325908  
ediciones@upct.es

Primera edición, 2015

ISBN: 978-84-608-3298-0

Depósito legal: MU 1.200-2015



Esta obra está bajo una licencia de **Reconocimiento-NO comercial-Sin Obra Derivada (by-nc-nd)**: no se permite el uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

## Índice

<i>Presentación de la Jornada. María Mestre Martí.....</i>	<i>6</i>
<i>INTRODUCCIÓN A LAS ACTIVIDADES EN INGLÉS, RECURSOS LINGÜÍSTICOS Y LENGUAJE DEL AULA. Camino Rea Rizzo.....</i>	<i>8</i>
<i>¿QUÉ IMPLICA ENSEÑAR EN INGLÉS? TEMORES, LIMITACIONES Y RECURSOS. Carmen Sancho Guinda.....</i>	<i>14</i>
<i>A BRIEF INTRODUCTION TO CLIL AND ESTABLISHING A CLIL PROGRAMME. Tobias Landay .....</i>	<i>30</i>
<i>ANEXO I. PROPUESTAS PARA LA INCLUSIÓN DE ACTIVIDADES EN INGLÉS EN LAS ASIGNATURAS DE CONTENIDO. Natalia Carbajosa Palmero y Camino Rea Rizzo.....</i>	<i>38</i>
<i>ANEXO II. SIGNPOSTING .....</i>	<i>42</i>
<i>ANEXO III. RECURSOS ON LINE PARA LA DOCENCIA EN INGLÉS. ....</i>	<i>48</i>
<i>ANEXO IV. LECTURE READY .....</i>	<i>52</i>
<i>ANEXO V. PRÓXIMAS ACREDITACIONES B1 Y B2.....</i>	<i>54</i>



## **Presentación de la Jornada**

La Universidad Politécnica de Cartagena (en adelante, UPCT) y la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, a través del Campus de Excelencia Internacional de carácter regional europeo 'Mare Nostrum 37/38', han hecho una firme apuesta por promover la docencia bilingüe en varias escuelas de la UPCT. El convenio firmado entre el Campus Mare Nostrum, la UPCT y la Universidad de Murcia (publicado en el Boletín Oficial de la Región de Murcia el 23 de enero de 2012) recoge acciones dentro del apartado denominado “Excelencia docente” que específicamente promueven la enseñanza en lengua inglesa.

Aprovechando esta extraordinaria oportunidad, se han llevado a cabo varias actividades en los diversos centros de la UPCT encaminadas a fomentar el acercamiento y el aprendizaje de la lengua inglesa como vehículo de expresión por parte de los docentes para poder ofrecer un itinerario bilingüe en nuestros diversos grados universitarios. Estas acciones han permitido dotar al profesorado de la UPCT de una mayor confianza y seguridad en el uso del lenguaje y han facilitado la obtención de diferentes niveles de acreditación por organismos oficiales en la lengua inglesa.

Dentro de este conjunto de actividades, se incluyen la presente *Jornada de Promoción y Mejora de la Docencia en Inglés. Innovación docente de la metodología CLIL. Motivational Conference on CLIL*, con el objetivo de proporcionar herramientas de trabajo y recursos lingüísticos aplicables a la docencia en inglés que faciliten la comprensión del lenguaje entre el profesorado y quienes estudian en la UPCT. Estamos convencidos de que la enseñanza transversal del idioma permite asimilar estructuras lingüísticas, vocabulario específico, expresiones formales y cotidianas de una forma mucho más natural e inconsciente y que ello va contribuyendo a eliminar barreras idiomáticas y a ampliar el horizonte laboral de nuestro estudiantado en varios sentidos (mayor posibilidad de movilidad, intercambios, colaboraciones con personas de otros países, etc.)

Las Escuelas Técnicas Superiores de Arquitectura y Edificación, Ingeniería de Telecomunicación, Ingeniería Agronómica e Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos y de Ingeniería de Minas se reúnen en estas Jornadas para aportar desde la propia experiencia un granito más de arena a la iniciativa de la UPCT por fomentar el uso del inglés en las aulas y motivar a aquellas personas más reticentes a adentrarse en la cada vez más necesaria docencia bilingüe. Este manual resume lo acontecido y es el primero de una serie que se irá depurando en el futuro.

Confiamos en que las aportaciones, orientaciones y recomendaciones ofrecidas por las personas invitadas, especialistas del ámbito de la docencia bilingüe, y del profesorado participante sean de gran ayuda para todo aquel o aquella docente interesado en mejorar sus conocimientos del inglés y con ello contribuir a una formación más completa del alumnado que estudia en nuestra Universidad, además de facilitar los intercambios internacionales de profesores y estudiantes últimos destinatarios de nuestros esfuerzos.

María Mestre Martí

Coordinadora de la Documentación

Cartagena, 2015

# INTRODUCCIÓN A LAS ACTIVIDADES EN INGLÉS, RECURSOS LINGÜÍSTICOS Y LENGUAJE DEL AULA.

Camino Rea Rizzo

Universidad Politécnica de Cartagena

## 1. Introducción.

La situación actual de la enseñanza de las asignaturas de contenido en inglés en la UPCT se puede clasificar dentro de tres modelos establecidos dentro de la denominada metodología AICLE: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, en inglés, y quizá más conocido, *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). Tales modelos son denominados C1 (*Plurilingual Education*), C2 (*Adjunt CLIL*) y C3 (*Language-embedded content courses*) (Coyle, Hood y Marsh, 2010).

En la mayoría de los casos, la implantación de la metodología CLIL se corresponde básicamente con el modelo C2, *adjunt CLIL*, donde la enseñanza de la lengua meta se encuentra en paralelo con la enseñanza de contenidos, con especial énfasis en el desarrollo de los conocimientos y habilidades para usar el lenguaje y lograr un pensamiento de orden superior (Coyle et al., 2010). Por otro lado, en el modelo C3, *language-embedded content courses*, la programación de la asignatura de contenido está diseñada desde el principio con el fin de desarrollar el lenguaje. La docencia se lleva a cabo por especialistas en la materia específica y especialistas en el lenguaje (ibid). Finalmente, el modelo C1 hace referencia a la enseñanza en diferentes idiomas.

El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) se definió originalmente como un enfoque pedagógico con un doble objetivo que implica la integración de una segunda lengua con el estudio de una materia impartida en esa misma segunda lengua. Aunque existen muchas otras definiciones<sup>1</sup>, todas ellas se refieren a algún tipo de metodología donde se promueven tanto el aprendizaje de contenidos como el aprendizaje de idiomas.

---

<sup>1</sup> Ver [www.clilcompendium.com](http://www.clilcompendium.com)



En la actualidad, debido a la difusión del término, CLIL parece haberse convertido en una expresión general que recoge cualquier enfoque metodológico en el que se ofrece apoyo lingüístico con la intención de facilitar el aprendizaje del contenido por medio de una lengua extranjera. La diferencia entre ellos estriba en la variación en un continuo que parte del mínimo uso de la lengua meta en la asignatura, hasta la plena integración de lengua y contenido (LanQua, 2010).

## **2. Propuesta de actividades en inglés**

Una vez que se han identificado y definido los diferentes modelos, en esta sección se propone una serie de actividades sencillas para incorporar parte de la enseñanza de las asignaturas de contenido en inglés (Ver Anexo I). Estas actividades en inglés se pueden llevar a la práctica fácilmente y se encuentran graduadas en función de la dificultad o exigencia del nivel de inglés del docente, en otras palabras, en función de la producción en inglés como medio de instrucción por parte del docente. Asimismo, las actividades están destinadas a practicar las diferentes destrezas lingüísticas en las que se activa el uso de la lengua: expresión oral y escrita, comprensión oral y escrita, e interacción oral. En realidad, esta propuesta de actividades es el resultado de parte del trabajo realizado por el equipo docente de la UPCT encargado de la planificación de asignaturas en inglés durante el curso 2009-2010 (Rea y Carbajosa, 2011). Uno de los objetivos de estas actividades es animar a los profesores a “romper el hielo con el inglés” para ir introduciendo el idioma gradualmente en sus clases, desde una primera toma de contacto hasta la adaptación progresiva de la asignatura a un contexto bilingüe, es decir, desde un mínimo uso del inglés en clase hasta producción total de la lección en inglés empleando el idioma extranjero como lengua vehicular.

Por parte del alumnado, la progresiva introducción de actividades, tareas y ejercicios en inglés dentro del programa general de la asignatura va consiguiendo que los alumnos se familiaricen con el inglés académico como una herramienta de comunicación efectiva (Swales, 1999), de la misma manera

que hoy en día utilizan los recursos tecnológicos e informáticos casi a nivel de experto.

### **3. Recursos lingüísticos.**

En primer lugar, el enfoque CLIL exige un cambio de mentalidad con respecto a la metodología de enseñanza. Puede suponer un reto y un replanteamiento total de asignaturas de contenido, ya que no consiste en la traducción de los materiales docentes del español al inglés en nuestro caso, sino en la elaboración del material a partir de documentos donde se utiliza lenguaje auténtico, es decir, producido de forma natural por hablantes nativos de la lengua.

El marco conceptual de CLIL se fundamenta en sus cuatro componentes principales, denominados *4Cs Framework*: Contenido, Comunicación, Cognición y Cultura. Estos componentes se utilizan en cuatro estadios para la planificación docente: i) Considerar el contenido, ii) Conectar contenido y cognición, iii) Comunicación – definir el uso y objetivos para el aprendizaje del idioma, y iv) Desarrollo de la conciencia y oportunidades culturales.

En el tercer estadio, la comunicación, los profesores de idiomas desempeñan un papel clave a fin de ayudar a los profesores de contenido a identificar, y a veces a proporcionar, el lenguaje de aprendizaje, el lenguaje para el aprendizaje y el lenguaje a través del aprendizaje. Según la definición de Coyle et al. (2010), “language ‘of’ learning explores what language learners will need to access new knowledge and understanding when dealing with the content” (ibid); language ‘for’ learning “makes transparent the language needed by learners to operate in a learning environment where the medium is not their first language” (ibid); and language ‘through’ learning “refers to any incidental language which might emerge and has not been planned for”. A pesar del protagonismo otorgado al idioma, se destaca la accesibilidad del lenguaje con el fin de aprender siendo el aprendizaje del contenido lo que prevalece.

En los Anexos II y III se encuentran recursos lingüísticos para poder planificar la docencia de acuerdo con los cuatro estadios del marco 4Cs, con especial atención al principio de la comunicación.

#### **4. Lenguaje del aula.**

Al utilizar un idioma extranjero como lengua vehicular para el desarrollo de la asignatura de contenido se aspira a utilizar lo máximo posible dicha lengua vehicular. Una de las formas más frecuentes de uso de esta lengua son las rutinas diarias, es decir, el lenguaje del aula o “*classroom language*.” El lenguaje del aula es el idioma habitual que se utiliza regularmente en el aula. Conocer estas expresiones reduce la cantidad que los estudiantes se ven obligados a utilizar su lengua materna y aumenta la cantidad de la lengua de destino, haciendo que el ambiente del aula sea más auténtico. El Anexo IV ejemplifica este tipo de lenguaje en el ámbito de la Educación Superior por medio de la información existente en la página web de un profesor.

#### **Referencias.**

- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, M. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rea, C. & Carbajosa, N. (2011). Towards a new concept of lecturers’ and students’ language training: English as a transversal competence at the UPCT degrees. In M. L. Carrió, J. Contreras, F. Olmo, H. Skorczynska, I. Tamarit, & D. Westall (Eds.), *La investigación y la enseñanza aplicadas a las lenguas de especialidad y a la tecnología* (pp. 393-400). Valencia: Universitat Politècnica de València.
- Sarosy, P. & Kathy Sherak. (2007). *Lecture Ready. Strategies for Academic Listening, Note-taking, and Discussion*. Oxford: Oxford University Press.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

LanQua, Language network for quality assurance. (2010). Content and Language Integrated Learning. <http://www.lanqua.eu/theme/content-language-integrated-learning-clil>



# ¿QUÉ IMPLICA ENSEÑAR EN INGLÉS? TEMORES, LIMITACIONES Y RECURSOS

Carmen Sancho Guinda

*Universidad Politécnica de Madrid*

Si bien el título de esta comunicación deja claro que la docencia de grados bilingües entraña obstáculos—tanto de índole institucional como personal—mi propósito es transmitir un mensaje de ánimo y optimismo a los centros y departamentos comprometidos con este reto educativo. Muchos temores emanan de la desinformación y de la ausencia de estrategias, y se pueden mitigar en gran medida con ayuda de una planificación eficaz y de redes de cooperación sólidas. La implantación e implementación de planes de estudio en lenguas extranjeras no está siendo uniforme en nuestras universidades, y así encontramos regiones con una larga tradición de bilingüismo, e incluso de multilingüismo, como Cataluña, la Comunidad Valenciana y el País Vasco, y áreas en las que las diversas instituciones de educación superior que coexisten adoptan la enseñanza bilingüe con intensidades y ritmos diferentes. Tal es el caso de la Comunidad de Madrid.

En mi entorno académico inmediato, la Universidad Politécnica de Madrid (de ahora en adelante UPM), persisten una serie de mitos, conceptos erróneos y hábitos en torno a la docencia bilingüe difíciles de combatir y que generan inseguridades y reticencias. Abordaré primero los que circulan en la esfera colectiva para pasar después al plano individual. A continuación facilitaré ideas y apuntaré recursos para mitigar ambos tipos de dificultad.

## **1. El imaginario colectivo IME en un contexto politécnico**

Los acrónimos IMI o IME (Inglés como Medio de Instrucción o Enseñanza) designan el uso de la lengua inglesa (en España el idioma extranjero predominante en la educación primaria, media y superior y en la mayoría de los planes de estudios bilingües) para impartir materias académicas en territorios

donde la lengua materna es otra. La docencia IME se divide en ILE (Inglés como Lengua Extranjera, siempre que utilice el inglés como vehículo de comunicación), ILF (Inglés como Lengua Franca), y AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera), siendo esta última variante la más extendida para fomentar el bilingüismo y generalmente conocida como CLIL, su versión inglesa (Content and Language Integrated Learning). Vayamos definiendo uno por uno.

En muchos centros universitarios, se ofrecen asignaturas de lengua extranjera y seminarios monográficos orientados a la vida académica y profesional (e.g. “Job interview techniques”, “English for meetings and negotiations”, “Oral presentations”, “Academic Writing”, etc.) impartidos en la lengua objeto de estudio por (generalmente) lingüistas y cuya finalidad es la adquisición del léxico (esto es, de la terminología), las construcciones sintácticas típicas, los géneros textuales frecuentes (informes, presentaciones orales, reuniones de empresa, patentes, correos electrónicos y memoranda, artículos de investigación, resúmenes o “abstracts”, etc.) y sus respectivas convenciones retóricas y de cortesía, y del estilo propio de una disciplina o campo especializado de actividad (e.g. “medical English”, “legalese”, “journalese”, “English for business interactions”, etc.). Cuando el idioma elegido es el inglés, hablamos de IPA (Inglés para fines Profesionales y Académicos) y el aprendizaje de la lengua es en todo momento el objetivo. En la docencia ILF, por el contrario, la prioridad no es la lengua sino el contenido: se trata del empleo del inglés como *coine*, como lengua unificadora que posibilita la comunicación entre hablantes nativos de distintas lenguas. Pensemos, por ejemplo, en una clase con estudiantes Erasmus donde el profesor opte por enseñar en inglés (o en otro idioma común) para garantizar que todos comprendan lo que allí se explica y discute. ¿Y qué es entonces lo que distingue el enfoque AICLE/CLIL de todo lo definido hasta ahora y lo destaca como opción preferente a la hora de poner en práctica programas bilingües?

Para empezar, su centro de atención no es único sino doble, puesto que el aprendizaje de contenidos y lengua son igualmente importantes, aunque al ser la lengua extranjera el medio de comunicación, su aprendizaje tiende a ser más implícito que explícito y no se descarta la lengua materna como

instrumento esporádico de aprendizaje para comparar expresiones y disipar dudas. En segundo lugar, conlleva metodologías (puede materializarse en más de un modelo pedagógico) que se ocupan de competencias transversales como el pensamiento crítico, la creatividad, la motivación y autonomía del aprendiz, o la cooperación entre discentes (i.e. un “andamiaje mutuo”), entre discentes y docente y entre los docentes de asignaturas afines. Todos estos rasgos, junto con un carácter eminentemente práctico y activo (se enfatiza “saber hacer” por encima de “acumular saber”), hacen que la corriente AICLE/CLIL diverja de la mera inmersión en una lengua franca o simplemente extranjera, que no suele incidir tanto en las competencias citadas ni desenvolverse en un marco temporal tan flexible. Podemos preguntarnos, sin embargo, cómo es posible aplicar un enfoque AICLE/CLIL en la universidad, donde priman los contenidos, los calendarios de instrucción se comprimen cada vez más y se saturan con pruebas de evaluación, y la instrucción lingüística es ocasional, escasa, y está al servicio de la adquisición de conocimientos técnicos especializados. Posteriormente retomaremos esta cuestión.

Aclarados estos términos, podemos sumergirnos ya en el imaginario institucional que ralentiza las enseñanzas bilingües y multilingües o infunde temor hacia ellas. Una primera creencia equivocada es *equiparar IME con traducción*: que basta con verter el discurso, los apuntes de clase y los exámenes a la lengua escogida. Nada más lejos de la realidad: para lograr una comunicación verdaderamente eficaz, además de repetir más los contenidos arduos, hablar más lentamente, hacer un uso significativo de las pausas y pronunciar con mayor esmero, ejemplificar con frecuencia, simplificar sintácticamente el mensaje verbal (Crawford Camiciottoli 2005) y reforzarlo con medios visuales, se deben promover la cercanía y la participación (Fortanet 2004, Morell 2007, Musumeci 1996, Nikula 2005), marcar las partes de la sesión (Allison & Tauroza 1995, Morell 2004), que deben planificarse cuidadosamente, con conectores textuales y comentarios, reajustar las rutinas didácticas e incorporar ciertos cambios. Entre ellos destacan la anticipación de contenidos al comienzo de cada sesión y la práctica de resúmenes intermedios y finales, así como la democratización de la dinámica de clase con fórmulas



didácticas más dialógicas y que cedan una parcela de control más amplia a los alumnos. Por ejemplo, haciéndoles asumir de vez en cuando el papel de expertos con una exposición oral de contenidos al resto de la clase, diseñando tareas y proyectos conjuntos que permitan el ejercicio de la crítica y del trabajo en grupo, negociando entre todos los objetivos del aprendizaje y los criterios de evaluación (e.g. rúbricas), fomentando la autoevaluación y la evaluación entre pares, y estimulando una gama variada de estilos de aprendizaje (e.g. verbal, manual, visual, lógico-matemático, etc.).

Otro de los pilares de este imaginario errado es *creer que la fluidez conversacional o la corrección lingüística son garantías de una docencia bilingüe competente*. La fluidez y la corrección son indicativas de un “potencial de actuación válida”, pero no necesariamente cualifican al sujeto desde un punto de vista pedagógico (Klaasen & Räsänen 2006). Todos habremos comprobado alguna vez que el profesor más sabio, más laureado o que más investiga no es siempre el mejor comunicador. Asimismo, este mito conduce a asumir (principalmente por parte de las autoridades académicas) que *la oferta de cursos de inglés general para profesores en servicio es suficiente para poder enfrentarse al grado bilingüe, y a delegar la impartición de asignaturas en inglés a iniciativas individuales* que apenas se incentivan con remuneraciones o beneficios adicionales o descargas horarias. Este hecho pone en peligro la continuidad de las asignaturas y grados bilingües, que pueden interrumpirse o extinguirse si el docente responsable se cansa, solicita estancias o excedencias o se jubila. Una posible solución sería alentar la preparación de asignaturas en “tándem”, compartida por un docente experimentado que actuase como mentor y otro más joven, que se comprometerían a impartirla durante un período no inferior a tres años y recibirían reconocimiento institucional en forma de certificados y alivio de la carga lectiva. Pero hoy por hoy el panorama continúa siendo individualista, y mientras que se responsabiliza al profesor implicado en los programas bilingües de su formación paralela en materia lingüística y pedagógica y se le concibe como un “corredor de fondo” solitario y a veces mercenario, se da por sentado que *los estudiantes han de ingeniárselas por su cuenta para acabar dominando el discurso disciplinario* de sus carreras.

En efecto, los colectivos de ingenieros, matemáticos o físicos aducen que no les compete enseñar lengua o estilo (Airey 2012), y lamentablemente, no es infalible que quienes podrían apoyarles de manera continuada, los departamentos de idiomas, comunicación o lingüística de las instituciones politécnicas, posean mejores habilidades lingüísticas en el idioma extranjero que ellos. Contar en la actualidad con una licenciatura o doctorado en Filología Inglesa, por ejemplo, sobre todo si fueron expedidos hace años, no implica que el titular se comunique fluidamente en inglés o sea diestro en metodologías de enseñanza bilingüe. De ahí que en la actualidad se baraje como política de contratación de nuevos profesores universitarios exigir su acreditación de competencias lingüísticas con un nivel umbral C1. Según informa Fortanet (2013: 170), en naciones como las escandinavas, con un bagaje bilingüe y multilingüe de décadas (además del inglés se aprende el sueco como lengua franca), los profesores deben demostrar sus capacidades lingüísticas y comunicativas por medio de exámenes interactivos del tipo CoMe (Copenhagen Masters of Excellence), que se graban en vídeo e incluyen discusiones, presentaciones orales y rondas de preguntas durante más de dos horas frente a un tribunal examinador en el que al menos un miembro es hablante nativo de la lengua evaluada. Pese a todo, esta clase de pruebas no llega a medir la eficiencia de la interacción del candidato en un contexto auténtico, con sus propios alumnos.

Un tercer error es *conceptuar la investigación pedagógica como inferior a la técnica*, por lo que indirectamente se disuade al profesor de contenidos no lingüísticos de indagar y diseminar qué métodos y estrategias funcionan en la docencia bilingüe. A esto hay que añadir la *escasa inter-cooperación entre universidades* (incluso vecinas), a menudo debida a una *idea de competitividad como rivalidad*. El paisaje de la internacionalización en la UPM, por tanto, está fragmentado, sin que todavía se hayan orquestado líneas de actuación globales desde el Rectorado, y depende en cada centro de las inquietudes y del perfil lingüístico de los personales docente y administrativo, ya que la competencia lingüística y comunicativa de uno y otro influye en la acogida de alumnos y docentes extranjeros y en el mantenimiento de políticas de intercambio. Los proyectos pedagógicos inter-escolares llevados a cabo en la

UPM por algunos grupos de Innovación Educativa, tales como el Proyecto TechEnglish (compuesto por unos cuantos miembros del Departamento de Lingüística Aplicada a la Ciencia y a la Tecnología de la UPM y por profesores de las escuelas de Ingenieros Agrónomos, de Caminos, Canales y Puertos, de Arquitectura y de Edificación), contribuyen a paliar la ausencia de un análisis sistemático de necesidades en las distintas escuelas, y de una inversión centralizada que amplíe la formación continua pedagógico-lingüística que ofrece el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la UPM a sus docentes y doctorandos. Entre las múltiples acciones acometidas por TechEnglish el pasado curso académico 2014-2015, sobresalen la recopilación de políticas de internacionalización de otras universidades nacionales e internacionales a fin de cotejarlas y elaborar un modelo propio, la observación diagnóstica in situ de profesores voluntarios durante sus clases, y la gestión de seminarios lingüísticos, impartidos por alumnos becarios nativos o bilingües, que mitiguen las carencias detectadas en dichas observaciones.

## **2. Objeciones personales entre la población docente**

Embarcarse a impartir docencia en grados bilingües hace sentir a los profesores universitarios *confusos, sobrecargados y duramente juzgados*. Confusos porque pronto advierten que las “riendas” que deben sujetar al enseñar en inglés son muchas y complejas, y que dominar el vocabulario de la disciplina es desde luego la menor de sus preocupaciones. Como actualizan sus conocimientos leyendo literatura científico-tecnológica especializada, la mayoría son buenos receptores pasivos de la lengua inglesa. ¿Qué es pues, exactamente, lo que deben mantener bajo control? Por una parte, sus *habilidades comunicativas en la lengua general han de ser mínimamente correctas*, a pesar de que, ciertamente, su misión es impartir contenidos, no lengua. Tienen, al menos, que hacerse entender sin “pervertir” el nivel lingüístico que traen sus alumnos acreditados. Esto significa ceñirse a una variante internacionalizada o “transatlántica” del inglés sin incurrir en localismos. O si optan por adoptar un inglés americano o británico, las dos principales variantes geográficas del idioma, evitar mezclas y fluctuaciones.

Recordemos que las dos variantes difieren en sintaxis, vocabulario, ortografía y fonética.

Otro de los temores que asaltan a los docentes es no ser capaces de solventar verbalmente incidencias situacionales dentro del aula, por contar con un *repertorio muy limitado de construcciones polivalentes del habla cotidiana* que les permitan un nivel de interacción aceptable. Este conjunto de construcciones conversacionales se conoce como BICS o “Basic Interpersonal Communication Skills” (Cummins 1996). Con ellas saludamos, damos órdenes, pedimos disculpas, permiso y opinión, preguntamos, criticamos, interrumpimos, agradecemos, persuadimos, reprendemos, expresamos acuerdo o desacuerdo y aprobación o desaprobación, proponemos y sugerimos, etc. Durante la clase solemos cambiar varias veces de registro, pasando de un estilo más conversacional o coloquial basado en BICS y reservado para dirigirse a los alumnos, hacer incisivos y distender el ambiente, a otro más formal para expresar los contenidos de la lección y verbalizar habilidades cognitivas de orden superior, llamadas CALP (Cummins 1996) o “Cognitive Academic Language Proficiency”. Dentro de las CALP incluimos inferencias, resúmenes, comparaciones, argumentaciones, definiciones y clasificaciones, ejemplificaciones, clarificaciones y reformulaciones, etc. Fácilmente podemos encontrarnos sujetando dos o más riendas a la vez en nuestro día a día: pedir que se haga silencio y se vayan repartiendo las fotocopias del problema que queremos introducir, mientras explicamos la ley, principio o razonamiento matemático que lo rige, subrayamos su importancia, y nos disponemos a insertar una anécdota histórica o personal pertinente para avivar la curiosidad o relajar ánimos.

Una tercera faceta de índole lingüística y que alimenta la confusión del docente con respecto a lo que debe conocer para desenvolverse dando clase en inglés, es la *organización retórica* de los textos que maneja. Los profesores hacemos uso de textos muy variados: estrictamente académicos como los manuales técnicos, los apuntes de clase, una ponencia de congreso o una tesis doctoral, y profesionales o “del gremio”, aunque algunos de ellos sean también de naturaleza académica, como los artículos de revistas especializadas y sus “abstracts”. Los géneros o textos profesionales no sólo sirven para enseñar

contenidos técnicos (por ejemplo, los últimos avances biomédicos plasmados en un artículo de investigación o las prácticas experimentales habituales contenidas en un informe de laboratorio), sino también procedimientos o “know-how” claves para el desempeño del oficio: un informe revela los pasos que se han seguido para resolver un problema y la forma de transmitirlo, al examinar una patente nos percatamos de qué aspectos técnicos hay que comunicar de manera tácita o explícita para captar inversores y eliminar competidores a la par que reivindicar propiedad intelectual, y una hoja de contabilidad nos da pie para instruir sobre cómo se registra la actividad mercantil de una empresa y reconstruir su narrativa, definiendo conceptos y señalando aciertos y errores. Cada género textual tiene una estructura retórica particular (en el caso del artículo de investigación, la archisabida secuencia IMRD/C: Introducción-Método-Resultados-Discusión/Conclusión) ligeramente variable conforme a la disciplina y al campo de actividad dentro de ésta, y una audiencia prototípica, según la cual adoptaremos un tono más o menos didáctico (intensificando o disminuyendo la cantidad de glosas y explicaciones para destinatarios no expertos), tentativo o promocional (siendo más o menos prudentes o asertivos en nuestras aseveraciones). Esta conjunción de estructura retórica y audiencia da lugar a unas características léxico-gramaticales más o menos estables, y utilizar textos profesionales en clase para exponer contenidos técnicos, por consiguiente, supone saber cómo se organiza en ellos la información, con qué gramática y léxico asociados y en qué contextos se generan y consumen.

Todos estos factores (i.e. variantes geográficas de la lengua, registros formal e informal, BICS, CALP, rasgos retóricos, léxico-gramaticales y contextos de los géneros textuales de la profesión) confunden y sobrecargan las responsabilidades del profesor. Quedan aún, sin embargo, ciertas cargas añadidas, como los géneros subordinados/subgéneros (Bhatia 2012), insertos en un texto más amplio o importante, y el discurso del canal y del medio de comunicación.

Los gráficos, tablas, diagramas, o fotografías y sus comentarios, que figuran en informes, artículos de investigación o presentaciones orales, por ejemplo, tienen un rol secundario (ilustrativo, argumentativo, etc.) en relación al texto en el que se encuentran, pero acarrearán convenciones retóricas y léxico-

gramaticales como cualquier otro género. La misma clase magistral, sin ir más lejos, puede contener, con numerosas finalidades, descripciones, narrativas (e.g. alusiones históricas y anécdotas), argumentaciones, debates, estudios de casos, resúmenes, “demos”, fragmentos de conversación, y resoluciones de problemas y razonamientos abstractos como parte de un procedimiento, igual que las “matrioskas” rusas encierran sucesivas muñecas en su interior. Como todo género, una clase está estructurada en etapas o fases (Young 1994): organizativa (con el objetivo de la lección o sesión, su motivación o importancia y un esquema con la secuenciación de contenidos), ilustrativa (con casos y ejemplos), otra de contenido propiamente dicho (con definiciones, clasificaciones, explicaciones, descripciones, narraciones y argumentaciones, etc.), y una de cierre (con deducciones y recapitulaciones finales y predicciones). Por otra parte, nuestro lenguaje se verá afectado por el canal de comunicación que elijamos (visual o verbal), dependiente a su vez de nuestro estilo como enseñantes (Ogborn et al. 1996). Hay profesores verbalizadores, visualizadores, manipuladores de objetos, y “co-pensadores” que tienden a involucrar a sus estudiantes en la reflexión y resolución de problemas y supuestos. Los tres últimos estilos son especialmente abundantes en las ingenierías. Las mezclas de estilos son habituales y determinan transiciones de un medio de transmisión a otro (e.g. de la pizarra y el PowerPoint o el vídeo de YouTube a distribuir fotocopias, centrar la atención sobre un objeto, o entablar un diálogo). Algunos de esos medios (Hewings 2012) requieren un vocabulario distintivo, como las acciones realizadas con ordenador (e.g. “click”, “delete”, “scroll up/down”, “log on/off”, “google”, etc.).

Descollando entre las causas de sobrecarga enumeradas, soportar el peso del discurso de la clase es sin duda una de las más temidas. Este temor deriva del tradicional modelo “mesiánico” de profesor “de tiza y pizarra” (“chalk-and-talk”, Mason 1994), que monopoliza el turno de habla de una sesión y puede condicionar la percepción de su rendimiento por los alumnos. Este perfil docente eleva al profesor como experto controlador y autoritario, único evaluador y proveedor de materiales y recursos, en contraste con el facilitador y mediador del aprendizaje que demandan los tiempos y en concreto las metodologías bilingües. El grueso de profesores de entornos politécnicos

(Sancho Guinda 2013) responde al modelo mesiánico, cuya praxis gira inconscientemente alrededor de su figura y conocimiento. Su inclinación a asignar trabajos en grupo es baja, así como su fomento de la autonomía de aprendizaje. Su actuación consiste mayoritariamente en lecciones magistrales y correcciones de tests y ejercicios de problemas, que en clase resuelve en solitario frente a la pizarra y de espaldas a los alumnos (aunque puede que lea fórmulas y ecuaciones en voz alta o señale cada paso del razonamiento), habiéndoles invitado previamente a efectuar una resolución conjunta con un engañoso “Ahora vamos a resolver...”. En las clases de este tipo escasean los resúmenes, las preguntas y las apelaciones directas. Son muy expositivas pero apenas interactivas, y la amenidad de las diapositivas de PowerPoint o Prezi y los vídeos de YouTube no derriban los “bustos parlantes”, sean cuales sean. En consecuencia, aguantar el peso discursivo reclama marcar con claridad las transiciones entre ideas, (sub)temas, partes de la lección, y géneros, lo cual se traduce en un dominio obligado del metadiscurso—es decir, de los señalizadores que expresan cronología, contraste, causa-efecto, deducción, oposición, ejemplificación, actitud, etc. y actúan como “micro-encabezamientos” que ayudan a segmentar y comprender el mensaje. Dado que los artículos de investigación, los informes y las ponencias relativas a las ciencias empíricas puras y aplicadas son poco creativos en su uso de léxico y sintaxis, los repertorios de los profesores de contenido, aun con un nivel intermedio de competencia lingüística, son más bien pobres.

Por último, el sentimiento de “sentirse juzgado con dureza” obedece a una sensación de inseguridad originada por la “falacia del hablante nativo” (Klaasen & Räsänen 2006), con la que se nos ha estado bombardeando desde que la enseñanza de la lengua inglesa se institucionalizó en los centros educativos de primaria y secundaria, allá por los últimos años sesenta y primeros setenta. Este mito sigue haciendo estragos en la educación superior, donde debería imperar la calidad de las enseñanzas especializadas y la lengua extranjera tendría que concebirse como un vehículo de comunicación cohesionador, no como un elemento negativo que distorsione la percepción de los alumnos cuando evalúan las competencias pedagógicas y el compromiso de sus profesores (Maum 2002), ni como un riesgo de auto-emborronar el

propio expediente académico con evaluaciones docentes inferiores a las de los profesores de enseñanzas monolingües en la lengua materna. Los docentes sopesan los pros y los contras de dar sus clases en inglés y constatan que los beneficios materiales son pequeños: el esfuerzo adicional no está remunerado, ni tampoco reconocido oficialmente como mérito promocional, no se recompensa con un aumento de créditos o descargas de horarios en todas las instituciones, se corre el riesgo de recibir evaluaciones peores, y en estos tiempos de crisis raramente se brinda al individuo apoyo institucional continuado con estancias útiles, cursos relevantes o ayuda lingüístico-pedagógica personalizada.

### **3. ¿Qué podemos hacer? Algunas reflexiones sobre acciones factibles**

En el ámbito institucional, las universidades deberían comenzar por definir el modelo de internacionalización que desean adoptar. Esta decisión inicial desencadena una avalancha de preguntas: ¿Qué niveles mínimos de entrada y salida van a exigir a los egresados? ¿B1, B2? ¿En todas las destrezas de la lengua—lectura, escritura, comprensión aural y expresión oral y con igual peso? ¿Habrá un nivel umbral de entrada obligatorio o recomendado? ¿Qué acciones dirimirán el nivel de salida? ¿La calificación obtenida en las asignaturas en lengua inglesa o en el grado bilingüe, o una prueba externa? ¿Y quién llevará a cabo y corregirá esa prueba? Puede dejarse en manos de los departamentos y centros de idiomas o de entidades solventes no vinculadas a la institución.

Otro punto crucial es la intensidad y el alcance de la enseñanza bilingüe: ¿Qué porcentaje del grado se impartirá en lengua inglesa? ¿Y de cada asignatura? Porque las habilidades en la lengua materna son tan importantes como en un idioma extranjero, y enseñar un gran volumen de materias en inglés privará a los alumnos de oportunidades para ejercitar su primera lengua. ¿Se espera que los estudiantes mejoren su nivel de entrada, o que solamente lo mantengan para poder cursar el grado con éxito? ¿Son las horas de



instrucción en lengua inglesa suficientes para que suban su nivel de conocimiento del idioma? ¿Se ayuda a los alumnos ya acreditados para que no pierdan su nivel de conocimientos y fluidez hasta que puedan matricularse en asignaturas en inglés? ¿En qué consiste esa ayuda—en cursos virtuales y presenciales, intercambios académicos, actividades en el centro, afluencia de profesores visitantes? ¿Y qué nivel de competencia lingüística se pide a los profesores, B2 o C1? ¿Se puede poner a su disposición un servicio de asesoría lingüística que les asista en la revisión de sus materiales docentes y de su producción investigadora? ¿Se actualizan sus conocimientos lingüísticos y pedagógicos con cursos de formación continua? ¿Y las competencias lingüísticas del personal administrativo y de servicios? ¿Se alienta la cooperación intra- e inter-departamental para crear planes de estudio conjuntos, observar clases, evaluarse mutuamente e impartir asignaturas en equipo? ¿Y los convenios y las redes de actuación docente con otras universidades nacionales y extranjeras, entre facultades y departamentos? ¿Se da la suficiente difusión a las experiencias y logros de innovación educativa? ¿Se está al tanto de nuevas orientaciones pedagógicas que contribuyan a desarrollar enseñanzas eficientes? Constituir una comisión de “vigilancia metodológica” en el terreno de educación bilingüe, con un seguimiento de las publicaciones de impacto más internacionales, sería de gran utilidad.

Al interrogante de cómo implantar una metodología AICLE/CLIL en la universidad, responderé que no es empresa fácil. Afortunadamente, el ideario del Proceso de Bolonia ha dado un giro holístico a la enseñanza superior tradicional con un acusado interés en las destrezas transversales de carácter académico (motivación, pensamiento crítico, autonomía, habilidades lingüísticas en la propia lengua y en otros idiomas), interpersonal (sentido de la iniciativa, multiculturalismo), e instrumental (conocimientos de tecnologías digitales). Se ha producido una “civilización” (Foran 2011) de la educación superior que favorece la cooperación, la interdependencia, la interdisciplinariedad, y el cambio del foco de atención del profesor y del contenido al estudiante, con sus necesidades e idiosincrasias. Por todas estas razones, “civilizar” significa también hacer el aprendizaje más práctico, cimentándolo en tareas que atraigan a los aprendices y precisen su participación en las fases de

preparación, ejecución y comunicación a sus compañeros. En este sentido, las simulaciones profesionales (e.g. reuniones y negociaciones de empresa con diferentes conflictos y roles, comités de evaluación científica de publicaciones y congresos, interacciones médico-paciente o abogado-cliente, juicios y arbitrajes, etc.) aúnan la resolución de una tarea y la práctica de géneros textuales profesionales, con un componente interpersonal variable que comprende la posibilidad de evaluaciones alternativas a la del profesor (por pares, grupos, e incluso automática—codificada telemáticamente en el caso de material escrito).

Las acciones personales que podemos aplicar están íntimamente ligadas a esta concepción de la enseñanza. Ceder responsabilidades y traspasar funciones a los alumnos no es sinónimo de renunciar al rol de arquitecto de su proceso educativo, y de hecho, habrá sesiones, partes de la clase o temas en los que el profesor recobre su papel original de experto que controla, evalúa, y monopoliza el turno de habla. Resulta muy revelador observar a otros colegas cuando enseñan y compararse con ellos para desterrar vicios e incorporar puntos fuertes a nuestro *modus operandi*. En la red (YouTube reúne un número ingente de entradas) se pueden visionar lecciones grabadas en audio y video de cursos en la universidad de Stanford, el MIT (Massachusetts Institute of Technology), y TEDTalks educativas. Se pueden además inspeccionar las transcripciones del corpus MICASE de clases magistrales de la Universidad de Michigan, en el que las muestras están clasificadas por materia y por profesor, según su edad, procedencia cultural (lengua materna), sexo y experiencia docente. Análogamente, gracias al trabajo de los profesores de secundaria, abundan en la red los sitios web con repositorios metadiscursivos clasificados con detalle y de expresiones útiles para la comunicación en el aula.

Para “clilizar”, hay que desprenderse de monopolios discursivos y propiciar que la gestión de las sesiones lectivas recaiga más sobre el alumnado, bien con un modelo radial en el que un tema aglutine explicaciones, discusiones, demos, resoluciones de problemas o resúmenes, o bien con uno secuencial de espacios o franjas fijos adaptables a cualquier tema. Pongamos por caso, uno con una primera franja de “calentamiento” consistente en un test breve sobre contenidos de días anteriores, la resolución de un problema o el comentario de

un gráfico, o en un mapa mental compartido para activar ideas y conocimientos sobre lo que se va a tratar después. En una franja siguiente se explicarían conceptos, se estudiaría un caso o se suscitaría un debate. Una tercera franja final dejaría tiempo para el trabajo por pares o grupos y para una puesta en común que encapsulara la esencia de la lección.

Para concluir, tal vez el mejor antídoto contra la sensación de sentirse juzgado sea una participación responsable que critique constructivamente: instar a los alumnos a tomar nota de las explicaciones que no han funcionado y por qué, para rectificarlas en posteriores sesiones, pedirles que lleven un diario de clase, que construyan un glosario inglés/español de la asignatura que proporcione definiciones y ejemplos, y que contribuyan al mantenimiento del blog trans-generacional que lo aloje y que se legará a futuras promociones. Se les puede encargar también la detección de errores fonéticos y gramaticales y el acuño y recopilación de metáforas y símiles que faciliten la comprensión y retención de conceptos.

Insistiré en que no hay una sola metodología AICLE/CLIL, pero todas se asientan sobre un uso lingüístico consistente, comunicativo y correcto, sobre una cooperación en diversos frentes (entre estudiantes, alumno y profesor, profesores entre sí con la institución en pleno y con otras instituciones), y sobre el desarrollo de competencias y destrezas más allá de los contenidos. En pocos años seremos testigos de la instauración de programas académicos multilingües, que esperamos harán de nuestros alumnos personas más completas, flexibles y solidarias con la realidad que les rodea.

#### **4. Referencias**

Airey, J. (2012). 'I don't teach language'. The linguistic attitudes of physics lecturers in Sweden. En U. Smit & E. Dafouz (Eds.), *Integrating Content and Language in Higher Education. Gaining Insights into English-Medium Instruction at European Universities. Special Issue of AILA Review 25*, 64-79.

Allison, D. Tauroza, S. (1995). The effect of discourse organisation in lecture comprehension. *English for Specific Purposes* 14(2), 157-173.

Bhatia, V.K. (2012). Interdiscursivity in academic genres". En C. Berkenkotter, V.K. Bhatia & M. Gotti (Eds.), *Insights into Academic Genres* (pp. 47-65). Berna: Peter Lang.

Crawford Camiciottoli, B. (2005). Adjusting a business lecture for an international audience: A case study. *English for Specific Purposes* 24, 183-199.

Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Toronto, Ontario: California Association for Bilingual Education.

Foran, D. (2011). CLIL-ized ESP: moving towards communicative competence in tertiary education – A practical demonstration. Ponencia en el congreso internacional X AELFE Conference: *La Investigación y la Enseñanza Aplicadas a las lenguas de Especialidad y a la Tecnología*. Universitat Politècnica de València, 5-7 de septiembre.

Fortanet, I. (2004). The use of 'we' in university lectures: Reference and function. *English for Specific Purposes* 23, 45-66.

Fortanet, I. (2013). *CLIL in higher education . Towards a multilingual language policy*. Bristol: Multilingual Matters.

Klaasen, R.G., & Räsänen, A. (2006). Assessment and staff development in higher education for English-medium instruction: A question-raising article. En R. Wilkinson & V. Zegers (Eds.), *Bridging the assessment gap in English-medium higher education*. Fremdsprachen in Lehre und Forschung 40 (pp. 235-255). Bochum, Alemania: AKS Verlag.

Hewings, A. (2012). Stance and voice in academic discourse across channels. En K. Hyland & C. Sancho Guinda (Eds.), *Stance and voice in academic written genres* (pp. 187-201). Houndmills, Basingstoke, Hampshire, UK: Palgrave MacMillan.

Mason, A. (1994): By dint of: Student and lecturer perceptions of lecture comprehension strategies in first-term graduate study. En J. Flowerdew (Ed.), *Academic listening. Research perspectives* (pp. 199-218). Cambridge: Cambridge University Press.

Maum, R. (Dec 2002). Nonnative-English-speaking teachers in the English teaching profession. *CAL Digests*, document EDO-FL-02-09. 25 May 2013 <<http://www.cal.org/resources/digest/0209maum.html>>

Morell, T. (2004). Interactive lecture discourse for university EFL students. *English for Specific Purposes* 23, 325-338.

Morell, T. (2007). What enhances EFL students' participation in lecture discourse? Student, lecturer and discourse perspectives. *Journal of English for Academic Purposes* 6(3), 222-237.

Musumeci, D. (1996). Teacher-learner negotiation in content-based instruction: Communication at cross-purposes? *Applied Linguistics* 17(3), 286-325.

Nikula, T. (2005). English as an object and tool of study in classrooms: Interactional effects and pragmatic implications. *Linguistics and Education* 16, 27-58.

Ogborn, J., Kress, G., Martins, I. & McGillicuddy, K. (1996). *Explaining Science in the Classroom*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.

Sancho Guinda, C. (2013). Teacher Targets: A model for CLIL and ELF teacher education in polytechnic settings. *Language Value* 5(1), 76-106. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/LanguageV.2013.5.5>

Young, L. (1994). University lectures – Macro-structures and micro-features. En J. Flowerdew, (Ed.), *Academic Listening. Research Perspectives* (pp. 159-176). Cambridge: Cambridge University Press.

# **A BRIEF INTRODUCTION TO CLIL AND ESTABLISHING A CLIL PROGRAMME**

Tobias Landay BA, TKT: CLIL  
University of Murcia

## **Introduction**

In the TEFL arena both learners and teachers are constantly looking for the “next big thing,” i.e. a new way teaching (input) with the goal of increasing and improving students’ production (output).

A term first coined in 1994 by David Marsh and Anne Maljers, CLIL – content and language integrated learning - has become one of the most significant and talked-about innovations in TEFL over the two decades and is now promoted by educationalists and institutions around the world.

“(CLIL) is an educational approach where some content learning (like a topic on global climate, or a subject) is taught in an additional language (such as English language in Korea).” (‘CLIL: An Interview with Professor David Marsh,’ IH Journal 26, Spring 2009)

It is important to note that CLIL not a new method; rather it is the fusion of the teaching of content from the curriculum with the teaching of a non-native language, as well as both thinking and learning skills. This gives learners a new experience but also presents new challenges for both students and teachers.

The main difference between TEFL and CLIL is that with CLIL the primary focus is on the curricular subject, not the language. It offers a more authentic learning experience with a lot more meaningful exposure to the target language.

## Key concepts

It is important to note that there is no “one” CLIL. “It is a single educational approach which involves very different models” (Marsh 2009). It is an idea which can be applied in different ways using a variety of methods. In their book *CLIL: Content and Language Integrated Learning* (2012), Coyle, Hood and Marsh identify three different models of CLIL:

C1: Plurilingual Education, which is not common in the Spanish public education system but may be found in private institutions

C2: Adjunct CLIL, where “language teaching runs parallel to content teaching with specific focus on developing the knowledge and skills to use the language so as to achieve higher-order thinking”

C3: Language-embedded content courses “content programmes are designed from the outset with language development objectives. Teaching is carried out by content and language specialists”

Once a teacher or institution has decided on the type of CLIL course they are going to introduce onto a curriculum, they need to be sure about the aims. For example, these could include:

INTRODUCING new concepts

IMPROVING production, performance (curricular subjects and target language) and confidence

DEVELOPING thinking skills

“The aims depend on the model used. These may be subtle, as in helping youngsters understand the point of learning a language and developing in the youngsters a positive ‘can do’ attitude towards themselves as language learners. This is crucial in places like Spain and Japan where English is often remote from the real lives of young people.” (‘CLIL: An Interview with Professor David Marsh,’ *IH Journal* 26, Spring 2009)

Another key concept is the 4Cs of CLIL: content, communication, cognition and culture

Content can be any subject (or a mix) on the curriculum.

Communication can be written and oral. We must encourage participation by increasing STT and therefore decreasing TTT. Self-evaluation, peer and group feedback are important.

CLIL promotes cognitive skills which challenge learners, such as reasoning, creative thinking etc.

Culture is the process of understanding ourselves and other cultures. Learners need knowledge of those in different countries to develop positive attitudes and awareness and the concept of citizenship.

### **Beginning a CLIL Programme**

“Successful CLIL practice is likely to require teachers to engage in alternative ways of planning for effective learning.” (Coyle, Hood and Marsh, 2012)

As is pointed out in this book, starting small is important to the process of beginning to plan a CLIL course. The first step should involve identifying the key people in the institution and establishing shared objectives. Just because CLIL is a flexible concept, it does not mean that we can adopt an “anything goes” attitude, nor should we assume that greater exposure to the target language (input) directly corresponds with more and better production (output).

Examples of shared objectives are:

“I want my classroom to be interactive.”

“I plan on using CLIL to teach my students about a different culture.”



“In CLIL classes I am going to expose my students to authentic materials in the target language.”

It is vital to consider the learner’s experience and moreover the benefits of, for example teaching them science in English. To that end, four key words can define the beneficial process of CLIL on a curriculum: motivate, involve, challenge and enable.

Motivating learners is often the greatest challenge in any learning environment, and is especially true in primary and secondary education. How can teachers motivate students? Essentially, any answer to this question (and there are many) is that the teacher must involve learners in the learning process. It is true that there are many classrooms in which the only resources that the teacher uses are the board and the book. This seems strange given that, nowadays, most classrooms are equipped with a computer, projector, the Internet, a DVD player and more. This gives the teacher access to limitless resources. With younger learners, other resources such as toys and games, songs, cards and anything performance-based will also involve them, thereby increasing their motivation.

Thirdly, it is important to challenge learners. What’s the point in giving them tasks that they will find easy? Challenges need to be appropriate to the learner and can vary not just from class to class but from student to student. CLIL is interesting in that learners can often surprise the teacher in terms of what they find challenging. A student who finds the language component difficult might be confident with the content, and vice-versa.

Finally, the aim of these three steps is to enable students. That is the purpose of both TEFL and CLIL; to enable learners to communicate in another language. CLIL classes aim to educate students about the content of the curriculum, but this can be done in L1. Ultimately, CLIL is about encouraging “positive attitude changes in learners towards learning a language, and towards themselves as language learners.” (Marsh 2009)

## **Delivering a CLIL lesson**

### Planning

This is a crucial stage of delivering a coherent CLIL lesson and enabling students' output. Teachers must consider learning outcomes, i.e. what should students know and be able to do after the lesson that they couldn't before?

Before the lesson teachers need to examine the content material and make sure that it is appropriate. In order to engage students, it is vital that the teacher explains their objectives and also provides things such as key vocabulary and meaningful activities that fit with the objectives previously decided. Finally, planning a plenary to finish the class will give learners time to reflect on the activities and objectives as well as assimilate new information that they have learned.

### Resources

All of this planning is great, but teachers need to support learning objectives and curriculum content with the right resources. The Internet is especially useful - why spend time explaining something when there's a great YouTube video with that does it much better and engages your students? Multi-media resources have all sorts of positive effects on the learner, from helping them to understand key concepts better to enabling collaboration and personalising the learning experience.

### Scaffolding

Scaffolding refers to the steps teachers take to support learners so that they can understand new content and learn new skills, especially when they are dealing with new and unfamiliar content. It is temporary in that learners can later use these skills in different contexts without support. The amount needed not only varies from student to student but subject to subject.

Scaffolding is crucial in ensuring that learners feel successful in the tasks they do. Without this, learners will be demotivated and unengaged. It can take a wide range of forms – from choosing the language we use in class to breaking down tasks into smaller steps. Of particular use in CLIL classrooms are language tools such as word banks, glossaries and writing frames which would not be necessary in an L1 environment but here enable students to communicate in a meaningful way.

### Developing learning strategies

This is about the way in which learners learn new subject content.

“Effective learners are aware of how they learn and think about which learning strategies they use for different tasks. More able learners use a wide range of learning strategies.” (Bentley, 2010)

Teachers need to encourage students to use different strategies and find the ones that work for them. This means that students need time to reflect on strategies after using them in order to enable them to build on their learning strategies in the future.

### **Monitoring and evaluating learners**

#### Strategies for assessment

One of the challenges that CLIL teachers face is knowing how and what to assess. For example, should assessments focus on content or language or both?

A lot of factors can influence the answer – for example, which model of CLIL programme students are undertaking. However, the factors which do not change are as follows:

teachers must be clear about the reason for and focus of assessment

students must be made aware of the reason and focus

Once these goals are clearly defined, teachers need to decide on the assessment criteria. These are the statements which determine the performance of the student in relation to the learning outcomes.

#### Formative vs. summative assessment

Summative assessment is the formal type of assessment – typically a standardised test or exam – at the end of a unit or course. Perhaps more interesting in a CLIL course is formative assessment, i.e. the continuous, informal assessment which tells us how well students are learning subject content and provides feedback which can influence teaching methods and the course in general. This can take many forms: speaking to students, looking at their books and other written work, portfolio work, oral work and presentations, group work as well as self-assessment and peer-assessment.

Common to both types of assessment is the criteria used, for example a list of 'can do' statements. It is important that students understand the nature of the assessment and the types of answers expected from them. These could be open or closed, short or extended, objective or subjective and so on. CLIL teachers should support learners using scaffolding techniques. For example, students might respond better to exams where the instructions are in L1 or where questions are closed.

#### **Conclusion**

CLIL is still in its infancy and data regarding its results remains scarce. When poorly introduced, for example without clear objectives or without explaining the objectives to learners, students' uncertainty about the purpose of the CLIL course can have a negative effect on their motivation.

Further to this, one of the biggest problems is the confidence of the teacher. As demand for native speakers in the private sector grows, CLIL – now being introduced in public institutions in many European countries including Spain – shifts the dynamic. Often teachers with a knowledge of L1 are preferred, as L1 is important in the CLIL classroom in a way that it is not important in TEFL. However, it is vital that these teachers feel confident speaking and teaching in the target language. This is not just about ability, but also attitude. Learners will detect that if teacher has a negative attitude towards the course and they themselves may adopt a negative attitude towards learning.

Delivering quality CLIL lessons with confidence will motivate the learners. In turn, they will become involved in the course and this will give teachers the opportunity to challenge them and ultimately enable them. That should be the goal of all teachers.

### **Bibliography**

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

Coyle, Hood and Marsh (2012), *CLIL: Content and Language Integrated Learning* (Cambridge University Press)

## **ANEXO I**

### **PROPUESTAS PARA LA INCLUSIÓN DE ACTIVIDADES EN INGLÉS EN LAS ASIGNATURAS DE CONTENIDO**

Autoras: Natalia Carbajosa y Camino Rea

Universidad Politécnica de Cartagena

Este folleto ha sido elaborado por el equipo docente que, a lo largo del curso 2009-2010, se ha ocupado de la planificación de asignaturas en inglés, y está destinado a todos los profesores de la UPCT. En él encontraréis propuestas de actividades en inglés fáciles de llevar a la práctica en vuestras asignaturas, sin que éstas supongan necesariamente una carga de trabajo extra por vuestra parte.

Entendemos que la mayoría de los profesores de la UPCT, por sus propias carencias o por tratarse de asignaturas muy complejas, no ven el modo de impartir sus sesiones enteramente en inglés, pero sí de incluir ejercicios puntuales con los que el alumno se familiarice con el uso de la lengua como una herramienta más, tal como ocurre con las tecnologías. Desde aquí os animamos a que hagáis la experiencia y os emplazamos, a finales del primer cuatrimestre del curso 2010-2011, a compartir los resultados, proponer mejoras y profundizar en aspectos como la evaluación de tales actividades, la necesidad una formación previa en destrezas concretas, etc.

Queremos resaltar, además, que un número creciente de colegios e institutos de la región está implantando la enseñanza bilingüe. El hecho de que nuestra universidad incluya una oferta extensa de actividades en inglés en las asignaturas de contenido puede constituir un poderoso elemento de captación de los alumnos que cursan dichas enseñanzas, quienes además suelen estar muy motivados en este sentido.

Resumimos, a continuación, las propuestas aludidas:

## **1. Actividades de comprensión y expresión escrita**

### 1.1. Bibliografía

Todos ofrecéis bibliografía en inglés a los alumnos a comienzo de curso. Esta actividad consistiría en que los alumnos lean una fuente concreta (un artículo, un capítulo de libro) y redacten un resumen del contenido en inglés. Si queréis que la actividad sea dirigida, se les pueden dar unas pautas básicas: resumen del tema principal, lista de palabras clave, esquema brevemente desarrollado de la estructura del artículo, etc. Es conveniente darles referencias de diccionarios online, tanto técnicos como generales, así como listas de vocabulario académico.

### 1.2. Vocabulario

Esta es una actividad muy básica, consistente en que los alumnos busquen el significado de una lista de palabras o conceptos en inglés que deben manejar. No les pediremos la traducción de dichos conceptos sino la *definición*. Ello les obliga a usar diccionarios monolingües y a fijar las mínimas estructuras gramaticales por las que se construye una definición.

Una variante muy interesante de la actividad anterior sería darles un texto con las palabras clave de la unidad sustituidas por huecos en blanco, y dejar que ellos las coloquen en su sitio. Existen herramientas informáticas que nos permiten desglosar textos de este modo por niveles de dificultad.

### 1.3. Problemas

Algunos de vosotros les facilitáis a los alumnos el enunciado del problema en inglés. Pues bien: se trataría simplemente de que también lo resuelvan en inglés. Existen materiales de referencia que explican cómo expresar formulaciones matemáticas, listas de unidades de medida, etc., que pueden servir de ayuda.

#### 1.4. Prácticas de laboratorio

La práctica se les da en inglés y la tienen que entregar, por supuesto, en inglés. También en este caso se encuentran métodos online de escritura técnica, con explicaciones muy sencillas, a los que los alumnos pueden acudir como paso previo.

## **2. Actividades de comprensión y expresión oral**

### 2.1. Vídeos

Trabajar con vídeos es una excelente opción para la comprensión oral. Como bien sabréis, la cantidad de vídeos disponibles en la red sobre cualquier tema académico (lecciones magistrales, casos prácticos, con y sin subtítulos) es ingente. Una vez elegido el vuestro, se puede trabajar con él de varias maneras. Lo más frecuente es usarlo al final de una unidad, cuando los alumnos ya han asimilado los conceptos de la misma. Diez minutos finales de una clase viendo un vídeo relacionado con lo que ya saben suele ser una actividad gratificante. Si queréis que, además de verlo, trabajen con él, preparad un guion con preguntas de respuesta dirigida, huecos que rellenar con información relevante, etc. Si el vídeo es demasiado complejo para el nivel de idioma de la clase, se puede trabajar previamente con la transcripción. Siempre que se pueda, es preferible que los vídeos se escuchen individualmente, con cascos y pantalla de ordenador propia, si es que les damos la opción de que paren el vídeo y vuelvan a escuchar lo que les interese.

### 2.2. Conferencias o videoconferencias

Aprovechad cualquier oportunidad posible para que escuchen una lección entera impartida en inglés por un experto y, si es posible, formulen alguna pregunta. Si el tema de la conferencia es complejo, sería conveniente trabajar previamente con un guion de la misma y preparar de antemano las preguntas. Existen materiales online sobre cómo tomar notas y sacar el máximo provecho de la información.



### 2.3. Presentaciones orales

Si los alumnos manejan bibliografía mayoritariamente en inglés, lo lógico es que las presentaciones orales que preparen también sean en inglés. De nuevo, existen magníficas herramientas de ayuda, como diccionarios de pronunciación y métodos concisos sobre cómo preparar, exponer y evaluar una presentación oral.

### 2.4. Conversaciones entre iguales

Esta es, sin duda, la actividad más difícil de llevar a cabo. Si no están en clase de inglés, a los alumnos les resulta muy artificial usar dicha lengua entre ellos. Os proponemos, sin embargo, que si tenéis un número aceptable de alumnos extranjeros en clase, de programas Erasmus u otros, organicéis alguna actividad de grupo en la que sea necesario expresarse, y pongáis en cada grupo a un alumno extranjero. En este caso, los alumnos suelen estar más abiertos, por deferencia al hablante no nativo de español, a usar el inglés.

## **3. Otras acciones relacionadas con la docencia en inglés**

Para una mayor optimización de las actividades anteriormente expuestas, os invitamos a emprender las siguientes acciones:

- Utilizar, cuando sea necesario, las infraestructuras de las aulas multimedia, disponibles en 2 de los 3 campus de la UPCT en la actualidad (Antiguones y CIM).
- Realizar una encuesta inicial que sirva para evaluar cuántos alumnos procedentes de bachilleratos bilingües y/o extranjeros cursan la asignatura, así como otros parámetros como el nivel general de la clase y la predisposición hacia el uso del idioma. Sería interesante elaborar un formato de encuesta que sirviera para todos.
- Explicitar, en la medida de lo posible, el desarrollo de las competencias de idiomas en las guías docentes de cada asignatura.

## ANEXO II

### SIGNPOSTING

(Adapted from Sarosy, P. & Kathy Sherak. (2007). *Lecture Ready. Strategies for Academic Listening, Note-taking, and Discussion*. Oxford: Oxford University Press.)

#### ORAL STRATEGIES.

1. Language that signals **the topic and big picture** (an overall perspective or view) **of a talk/speech**: At the beginning of a lecture, the speaker usually tells you the topic, or what the lecture is going to be about. The speaker also tells you the big picture, the general plan of the lecture. The picture is a kind of map for students to follow that shows how the speaker will present the material in the lecture. Often, a speaker uses an expression that tells you specifically how he or she will present the material in the lecture.

#### **Topic lecture language:**

Our topic today is...

I want to talk about...

I'm going to talk about...

We're going to discuss ...

I'll give you an overview of ...

What I want to talk about today is...

Today I'm going to focus on...

We're going to look at...

**Big picture/general plan lecture language:** how the material is presented in the lecture.

I'm going to cover ... and then ...

We'll discuss a few examples of/types of ...

We'll start out with ..., and then look at...

First we'll look at ..., then ..., and finally we'll move on to...

Today, I'm going to look at two aspects of ...

Now, what I'd like to do is discuss the causes of ...

We'll look at several ways that ...

I'll be covering two areas in today's lecture ...

2. Language that signals a **transition**: Language to signal a new idea, or the end of one idea and the beginning of a new idea. During a speech, speakers will give you signals to help you follow this organization. They will use specific words and phrases when they move from one idea to another. These transitions tell you that a new idea is coming or that they have finished one idea and are beginning another idea.

Signal a new idea.

Now...

Let me start with...

First, let's look at/take a look at ...

Next, let's talk about ...

I want to focus on ...

What I want to discuss now is ...

Signal the end of one idea and the beginning of another idea.

Let's move on to ...

Now that we've talked about ..., let's talk about ...

That's enough about...Let's go on to/Let's go on to the next point.

How can we explain this? Well, ...

What does this all mean? Let's look at ...

3. Language that signals a **definition**: Speakers often use new words as they explain information or ideas. They also use a variety of expressions to signal a definition for those words.

That is, ...

In other words, ... X, meaning ....

By X, I mean ...

What do I mean by X? Well, I mean ...

What I mean when I say X is ... Let me define that: ...

The definition of that is ... X is the term for ...

The term for this is X.

4. Recognize language that signals an **example**: Speakers usually give many examples during a lecture. These examples of specific things help students understand general ideas.

For example, ...

Here are some examples: ... Take X, for example ...

For instance, ...

..., such as ...

Here is a perfect example of what I mean. Let's look at a couple of examples of...

To illustrate, let's look at ...

Let me give you an example ...

5. Recognize language that signals an **explanation**: Speakers usually give many explanations during their lectures. They describe complex processes and ideas in a way that makes them easier to understand.

Let me explain ...

What I mean is ...

Let me show you what I mean ...

Let's look at how this works ...

How does this work? Let me clarify ...

I want to show you how ... works.

So I hope you can see how this explains ...

6. Recognize language that signals when information is **important**: During a lecture, a speaker will often communicate that he or she is making an important point and that you should pay special attention to it. When this happens, be sure to write the information down.

This is important/key/crucial ...  
It's important to note that ...  
I want to point out/ to stress that ...  
I'll say that again: ...  
Let me repeat that, ...  
I want you to notice that ...  
The bottom line is ...  
Here's the bottom line: ...

### **OTHER EXPRESSIONS**

#### **Lecture language for generalizations and support:**

This leads us to believe...  
I hope you can see...  
Let me back this up with a story/some findings ...  
We can infer from this that...  
What can we infer from this?  
This shows/proves/demonstrates that ...

#### **Repetition language lecture:**

In other words, ..  
What I mean is ...  
So, what I'm saying is...  
That is, ...  
Which is to say, ...  
As I said, ...  
Let restate that: ...  
Let me say that another way: ...

#### **Cause and effect language lecture:**

##### Cause

What's the cause of this? Well, ...  
Why is this? Well, ...

This comes from (the fact that) ...

This is due to ...

The reason(s) for this is ...

One explanation is ...

This is caused by ...

This came as a result of ...

### Effect

This leads to ...

As a result, ...

One effect of this is ...

This produces/results in ...

Consequently, ...

After (cause), then ...

If (cause), then ...

### **Comparison lecture language:**

#### Comparison

Similarly, ...

Likewise, ...

In the same way/fashion, ...

Both X and Y ...

Like S, Y is ...

Also, ...

What do X and Y have in common?

#### Contrast

On the other and/side, ...

On the contrary, ....

In contrast, ...

Compared to X, Y is less/more ...

While/Whereas X..., Y...

Unlike X, Y ...

The difference between X and Y is/lies in ...

### **Citation language lecture:**

#### Paraphrasing (not exact words)

(Source) states/says/suggests/argues/believes that...

In (title), (source) states/says/suggests that ...

According to (source), ...

To paraphrase (source), ...

#### Quoting (exact words)

(Source) says, and I quote, '.....'

In the words of (Source), '.....'

To quote (Source), '.....'

This is what (Source) calls '.....'

## ANEXO III

### RECURSOS ON LINE PARA LA DOCENCIA EN INGLÉS.

<http://www.englishforacademicstudy.com/> de la editorial Garnet. Recursos para trabajar/ practicar vocabulario, gramática, expresión oral y escrita, comprensión oral y escrita, y pronunciación en el registro académico.

<http://www.monash.edu.au/lis/lionline/index.xml> Recursos para trabajar todas las destrezas en general y en particular, en el ámbito académico para diferentes áreas: *arts and design, business and economics, engineering, information technology, science, etc...*

<http://www.nottingham.ac.uk/alzsh3/acvocab/index.htm> Vocabulario académico: *The Academic Word List*, Averil Coxhead (2000). Especialmente recomendado *AWL highlighter* y *AWL gapmaker*.

<http://www4.caes.hku.hk/epc/> Inglés para la comunicación profesional. *English for professional communication: Introduction, research, resumes, telephoning, presentation, reporting, etc.*

<http://www.howjsay.com/> Diccionario de pronunciación

<http://www.phrasebank.manchester.ac.uk/> Es un recurso general para la redacción académica. Su objetivo es proporcionar ejemplos de algunos de los "nuts and bolts" (elementos básicos, intrínquilis) de la escritura organizada de acuerdo a las principales secciones de un trabajo de investigación (*Introducing work; referring to sources; describing methods; reporting results; etc*). Otras frases se enumeran en las funciones comunicativas más generales de la escritura académica (*Being critical; compare and contrast; describing trends; signalling transition; etc*). El recurso es particularmente útil para los escritores que tienen que informar de su trabajo de investigación.

<http://www2.open.ac.uk/students/skillsforstudy/index.php> Skills for OU Study. Recurso que permite practicar las diferentes habilidades necesarias para realizar estudios superiores.



Assignments (preparing assignments, types of assignments, etc); Core skills (time management skills, reading and writing maths, giving presentations, etc); ongoing skills (notetaking techniques, making the most of your learning style, etc); revising and examinations (revision techniques, examinations, managing stress, etc); and computing skills.

<http://englishforuniversity.com/> English for University. Com está elaborado por un profesor universitario que imparte docencia a estudiantes internacionales y quiere que mejoren las destrezas lingüísticas de sus alumnos en inglés.

Read some articles, follow some links and sign up for regular posts to your inbox and get to grips with your Academic English skills!

<http://ocw.mit.edu/courses/> Material auténtico para la enseñanza de las asignaturas de contenido del MIT Open Courseware.

<http://www.lanqua.eu/introduction> CLIL en la Educación Superior.

**Language network for quality assurance (LANQA)** is a three-year project with the support of the Lifelong Learning Erasmus Network programme of the European Union. LanQua ofrece una visión del panorama general actual de los idiomas en la Educación Superior accesible en un documento titulado *Frame of Reference*.

This Frame of Reference constitutes an overview of languages in Higher Education in the areas of language learning, intercultural communication, literature and culture together with the fields of language teacher education and **content and language integrated learning (CLIL)** (<http://www.lanqua.eu/theme/content-language-integrated-learning-clil>). The purpose of this document is to provide a general map of languages in European higher education, to provide a tool for the languages community to support curriculum development, quality enhancement and assurance, and to inform prospective students, employers and other stakeholders.

<http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01->

[2014/coyle\\_hood\\_marsh\\_clil\\_toolkit\\_pp\\_48-73.pdf](http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/coyle_hood_marsh_clil_toolkit_pp_48-73.pdf)

The CLIL Tool Kit: Transforming theory into practice, capítulo 4 de Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). CLIL: Content and language integrated learning. Cambridge: CUP.

<https://clilingmesoftly.wordpress.com/>

by Erwin M. Gierlinger, professor en University College of Education de Upper-Austria en Austria. Ha estado involucrado en CLIL durante varios años como profesor, educador e investigador. Comparte sus propias ideas, materiales, proyectos y creencias, y las de otros, sobre CLIL en su blog. Any comments, ideas and living experiences with this way of learning a language and teaching content are more than welcome.



## ANEXO IV. LECTURE READY

This is a information from a the professors Sarosy, P. & Kathy Sherak. It contains information for students enrolled in her course.

(Adapted from Sarosy, P. & Kathy Sherak. (2007). *Lecture Ready. Strategies for Academic Listening, Note-taking, and Discussion*. Oxford: Oxford University Press.)

### SYLLABUS

#### **Psychology 210: Introduction to Social Psychology**

##### **OBJECTIVES**

Social psychology is the study of the way people think, feel, and behave in social situations. The purpose of this course is to

- teach students the basic principles of social psychology
- show the importance of social psychology
- prepare students for further study in social psychology

##### **GENERAL INFORMATION**

Instructor's name: Dr. Jennifer Lindely

Office, phone, and email: PH (373), 555-1233, [jlindley@unop.edu](mailto:jlindley@unop.edu)

Office hours: MW 1:00-2:00, other time by appointment

##### **TEXTBOOKS**

*Time across cultures*, by Dr. Gabriel Chan.

*Social life: Studies in social psychology*, by Dr. Maggie Baird.

##### **REQUIREMENTS AND ASSIGNMENTS**

4 exams on lectures and reading assignments: 2 quizzes, 1 midterm exam, 1 final exam

1 class presentation

2 one-page opinion papers

Attendance (This includes how much you participate in class discussions.)

### **GRADING POLICY**

Course components

Quizzes 20%

Midterm exam 20%

Final exam 20%

Papers and presentation 20%

Attendance 15%

### **EXPECTATIONS**

- Attend class regularly
- Do the reading assignments
- Turn in assignments when they are due (on or before due date)
- Do your own work
- Participate in discussions: share your ideas and listen to other students' ideas
- Contact me if you have any problems or questions.

## **ANEXO V. PRÓXIMAS ACREDITACIONES B1 Y B2**

### **Información sobre las próximas convocatorias de B1 y B2<sup>2</sup>**

Consultése:

<http://www.upct.es/servicioidiomas/es/noticias/acreditaciones-b1-y-b2/>

---

<sup>2</sup> Información publicada en la página web de la UPCT: <http://www.upct.es/servicioidiomas/es/noticias/acreditaciones-b1-y-b2/> Consultada el 15.10.2015