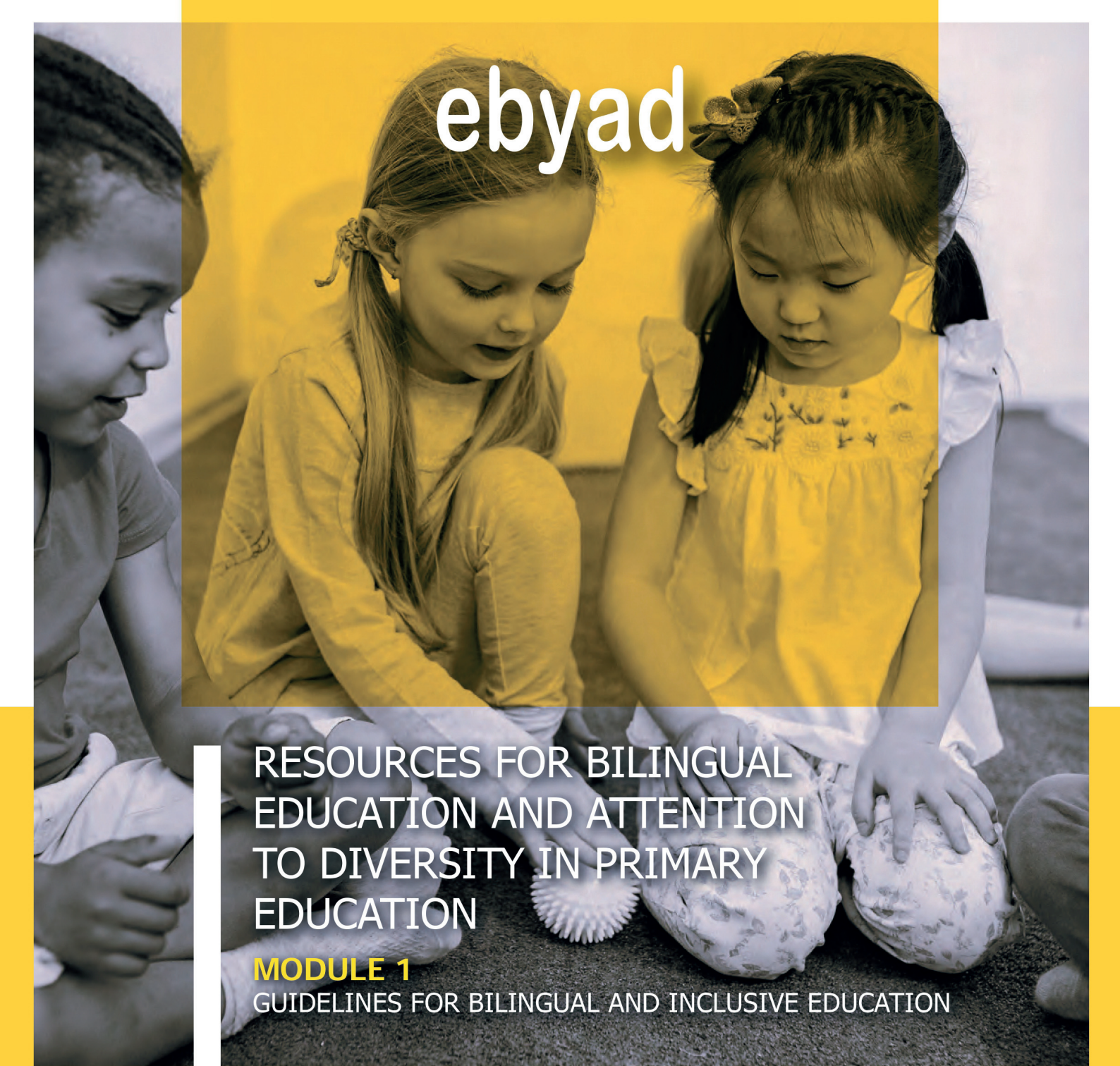




ebyad

RESOURCES FOR BILINGUAL
EDUCATION AND ATTENTION
TO DIVERSITY IN PRIMARY
EDUCATION

MODULE 1

GUIDELINES FOR BILINGUAL AND INCLUSIVE EDUCATION

CHAP
3

THE CLIL TEACHER: IDENTITY, KNOWLEDGE AND TEACHING STRATEGIES

María Ellison. University of Porto (Portugal)
Ramiro Durán-Martínez. University of Salamanca (Spain)

INTRODUCTION

The teacher is the key element in bringing about any change in the education system, being ultimately responsible for implementing the teaching practices and changes required by the educational authorities through the different legislative reforms. The teacher is the one who knows their class best and is in charge of deciding how interactive, collaborative, innovative, experiential, and learner-centred their teaching strategies are. As in many other educational settings where a new reform is implemented (e. g. the use of ICT, inclusive education...) **teachers are instrumental in the success of bilingual education programmes** (Scherzinger & Brahm, 2023).

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a specific methodology for developing bilingual teaching in the European context. CLIL has been described as “a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language” (Coyle et al. 2010, p. 1). It is demanding for teachers as it requires them to adapt their teaching methods and develop further skills and competences. As Marsh et al put it: “Teachers undertaking CLIL will need to be prepared to **develop multiple types of expertise**: among others, in the content subject; in a language; in best practice in teaching and learning; in the integration of the previous three; and, in the integration of CLIL within an educational institution” (2010, p. 5).

CLIL requires considerable introspection as teachers need **to re-examine their professional competences and practice** in order to determine what to adapt and how. Needless to say, this is challenging and for many

teachers will **push them out of their comfort zone** in which they may previously have identified themselves as either a (foreign) language or a content teacher. CLIL is a fusion of the knowledge bases of both, namely the content subject and foreign language subject. The CLIL teacher needs the knowledge of both as well as the pedagogic know-how required to teach content and language simultaneously. It is unsurprising that many teachers do not possess all of these competences and will therefore need to acquire them through continual professional development and experience. **The CLIL teacher needs to be a language-sensitive content teacher or a content-sensitive language teacher.** We can consider this ‘hybridity’ as both a challenge and an added value to professional identity. It is best understood and developed through collaboration between both types of teacher.



CLIL: THE HYBRID TEACHER

A CLIL teacher needs to work with **a new dual pedagogical approach** that integrates the strategies of teaching language from a communicative point of view with the specific techniques of teaching content subjects. At this stage in the history of bilingual teaching, one thing is clear: simply translating the content of a lesson from one language to another does not work as it does not cognitively engage students in the combined learning of content and language which is necessary to enhance their learning.

Every teacher has their own expertise (content or foreign language) which is really valuable in the CLIL classroom. However, the CLIL teacher must develop a hybrid profile that **combines the teaching strategies used by content teachers with those that are characteristic of language teachers**. Depending on their previous background, they will have to familiarise themselves with different procedures, strategies and techniques.

Consequently, the Science teacher teaching through English will need to learn how to facilitate the understanding and production of the foreign language in the CLIL Science class by using language teaching techniques that focus on the specific language of Science, as well as developing the five skills: reading, writing, listening, speaking, and mediation. Similarly, if the CLIL subject is taught by a foreign language teacher, they will need to become familiar with the concepts and strategies for teaching Science, including its specific language.

For successful CLIL implementation, the CLIL teacher needs to aim for **a balance between the linguistic demands and the cognitive demands in the planning of the tasks and the development of materials**. Coyle et al.

(2010, p. 43) represented this balance in the following Matrix where the progression from an activity with low cognitive and linguistic demands (task A) and an activity with high cognitive and linguistic demands (Task D) is depicted:

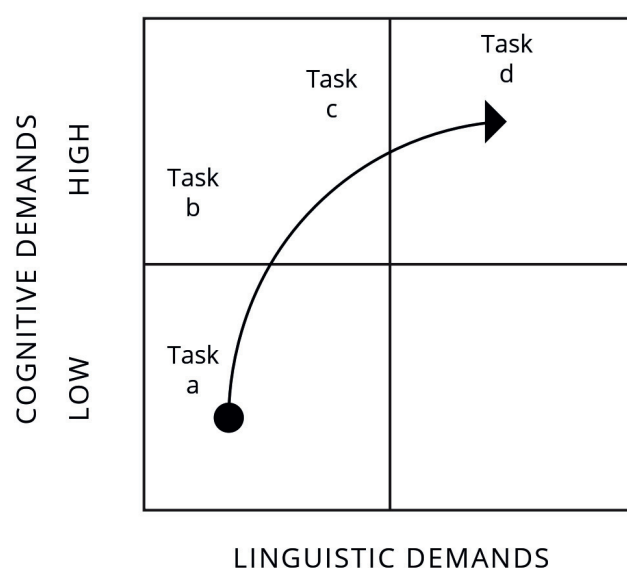


Figure 1.
The CLIL Matrix (Coyle *et al.*, 2010, p. 43)

KEY CONSIDERATIONS FOR CLIL TEACHERS

For teachers to successfully implement CLIL, they must grasp its foundational principles and unique methodology, which will require a shift in their teaching perspective in order to address the professional challenges involved. Three key considerations are highlighted below.

1. PLANNING THROUGH THE FOUR C'S OF CLIL

One of the most characteristic elements of the CLIL approach are the four C's: content, communication, cognition and culture. The 4Cs may be viewed as a holistic approach to education that is compatible both with the integrated nature of primary education and the new, more global, interdisciplinary, competency-based educational trends. CLIL is

characterised by a "planned pedagogical integration" of the 4 Cs (Coyle et al. 2010, p. 6). Drawing on Coyle (2002) and Coyle et al. (2009, 2010), Figure 2 represents the 4Cs as a collection of principles, a curriculum, and a framework for lesson planning. On a macro level, the 4Cs principles can be used to analyse and plan curricula. On a micro level, they can be used to plan didactic units and lessons.

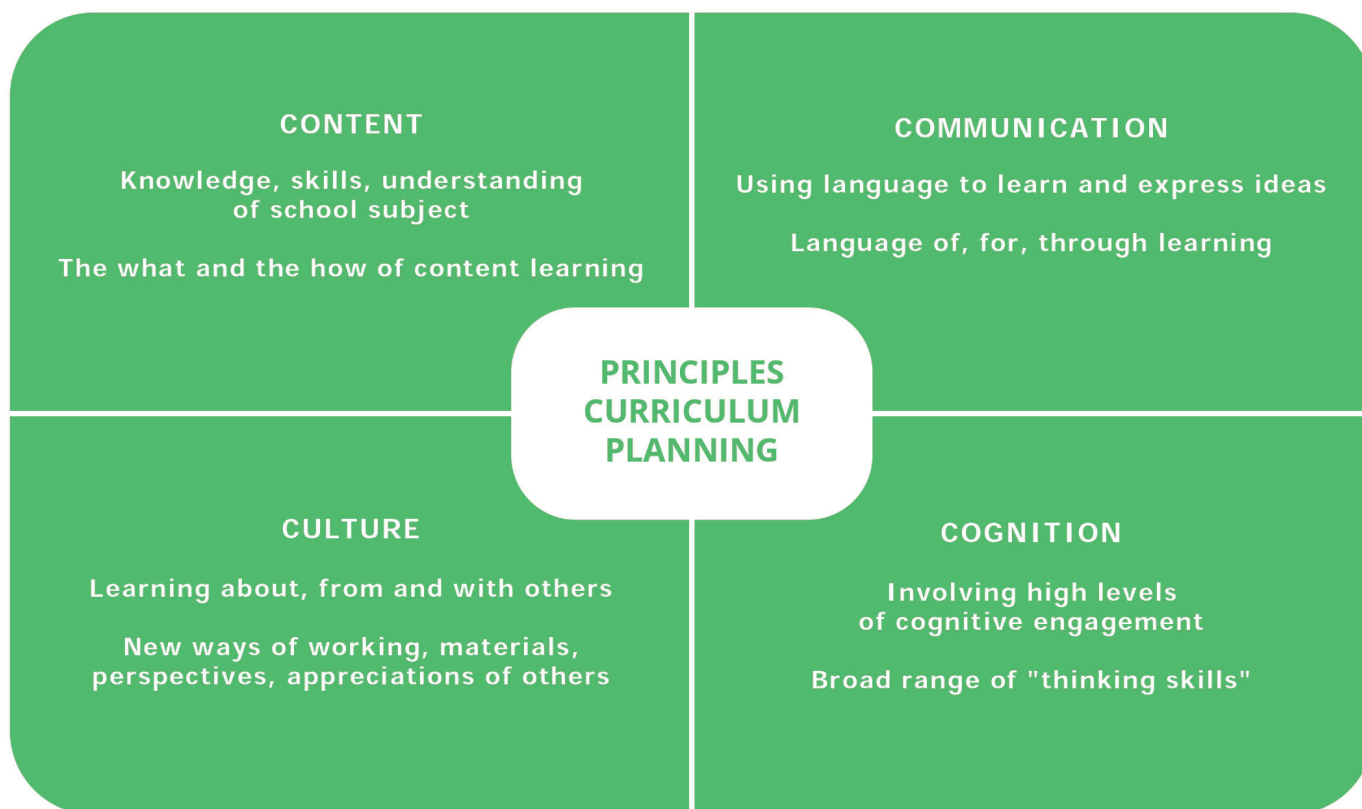


Figure 2. CLIL: the 4 Cs Principles, curriculum and framework for planning (Ellison, 2019)

The knowledge, skills and understanding of a school subject (i.e. **Content**) are worked on through activities in which students need to produce generic and specific academic language (i. e. **Communication**) and through thinking activities, such as classifying, comparing, predicting... in which students are engaged (i.e. **Cognition**). All this is bound

together by a cultural element (i.e. **Culture**), also known as 'Community' in the sense of learning about, from and with others inside and outside the classroom. An example of the 4Cs applied to the digestive system in the curricular area of primary Science is provided in Figure 3 below.

THE DIGESTIVE SYSTEM: THE PROCESS OF DIGESTION	
CONTENT	Understanding the process of digestion
COMUNICATION	Explaining how the digestive system works
COGNITION	Identifying the organs of the digestive system Defining the functions of the different parts of the digestive system Ordering the steps in the process of digestion Explaining the route through the digestive tract
CULTURE	Collaborating and working together

Figure 3. Illustration of the 4 Cs applied to the process of digestion in primary Science

2. LANGUAGE IN CLIL

A. BICS and CALPS

The language of schooling (academic language) is the language used by both students and teachers in the classroom which enables the learning of subject content. In CLIL it is useful to distinguish between Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS) and Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) as described by Cummins (1979). BICS are the language skills needed for everyday communication. These are socially-appropriate and usually non-formal. CALP refers to the language needed to understand and communicate curricular content. Although it is not always possible to separate the two, as both BICS and CALP may be used to facilitate learning, CALP becomes increasingly more important over successive school years as it is the

language of formal assessment. As CALP is no-one's mother-tongue, **teachers need to be able to identify and support the development and use of academic language in the classroom** as successful learning will depend on this.

B. The use of the mother tongue

The use of the mother tongue is a controversial aspect in bilingual teaching. The general perception of its role in the classroom has changed over the years; in past decades the exclusive use of English in the CLIL classroom was favoured, avoiding the use of the L1 at all costs, whereas nowadays there is a more flexible approach.

In order to maximize communication, teachers frequently resort to **translanguaging** (García, 2009) **as a pedagogical strategy** that aims to enhance communication

through the combined use of different elements of the two languages (English and Spanish). This is a common educational practice where the mother tongue plays a fundamental role if used as a scaffolding strategy for the promotion of content acquisition and cognitive development. Effective use of L1 sometimes offers a lifeline for learners who experience more difficulties when participating in a CLIL class.

C. Text types

A key goal of education this century is to develop citizens who are multiliterate. In bilingual education, this takes on an added dimension – that is, the development of literacies through more than one language. This is known as **pluriliteracy** (see Meyer et al, 2015). To develop pluriliteracy in a subject, the CLIL teacher needs to provide opportunities for students to use the different language skills (reading, writing, listening, speaking).

Teachers need **to identify the text types of their subject and work on them with their students in the classroom** because they will not simply acquire pluriliteracies through exposure. A focus on the specific features of text types (spoken or written) such as the structure and organisation, use of specialised terminology, and language to express cognitive functions (e.g., describing, examining, comparing) will enable learners to understand and produce similar texts, thus developing their literacy.

In Figure 4 we can see some examples of text types commonly used in CLIL practice in primary education:

Science	Geography & History	Physical Education
Scientific Reports	Map Descriptions	Sports Biographies
Experiment Instructions	Country Profiles	Game Rules
Life Cycle Descriptions	Weather Reports	Exercise Routines
Fact Sheets (summaries of scientific facts about animals or plants)	Travel Guides	Health and Nutrition Texts
Observation Logs (records made during experiments or nature walks)	Historical Narratives	Safety Guidelines (texts explaining how to stay safe during physical activities)
	Biographies	
	Timelines	
	Diary Entries	

Figure 4. Examples of text types used in CLIL for primary education

3. CATERING FOR COGNITIVE DEMANDS

CLIL is cognitively demanding for learners because it engages them in thinking processes in another language. In primary education, one of the main concerns expressed by parents and some teachers is related to students' ability to understand

ses in another language. In primary education, one of the main concerns expressed by parents and some teachers is related to students' ability to understand

the key concepts of a specific curricular area (i.e. Science or Maths) using a foreign language. To challenge students in a manageable and cognitively appropriate way, teachers may find Bloom's revised taxonomy useful as it helps them to monitor the level of cognitive demand of classroom activities. This taxonomy supports the gradual progression of cognitive demand from

lower order thinking skills (LOTS) to higher order thinking skills (HOTS), as seen below.

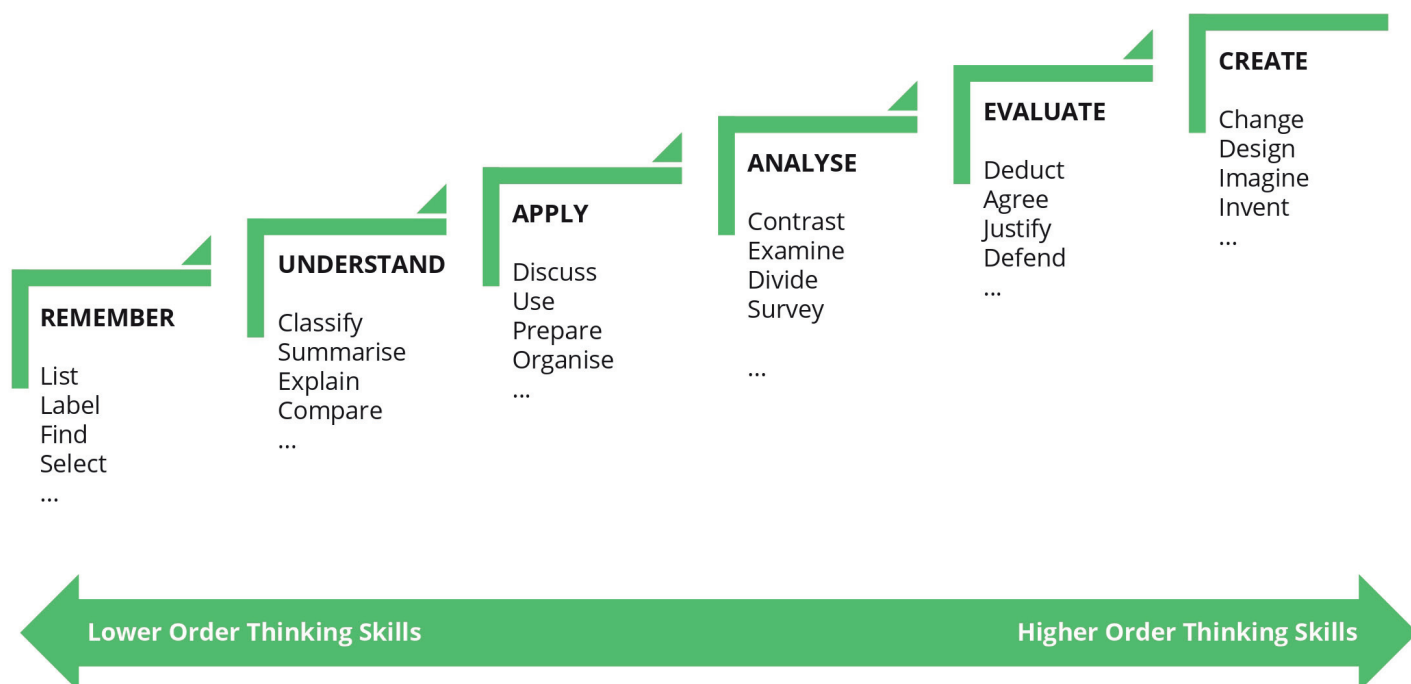
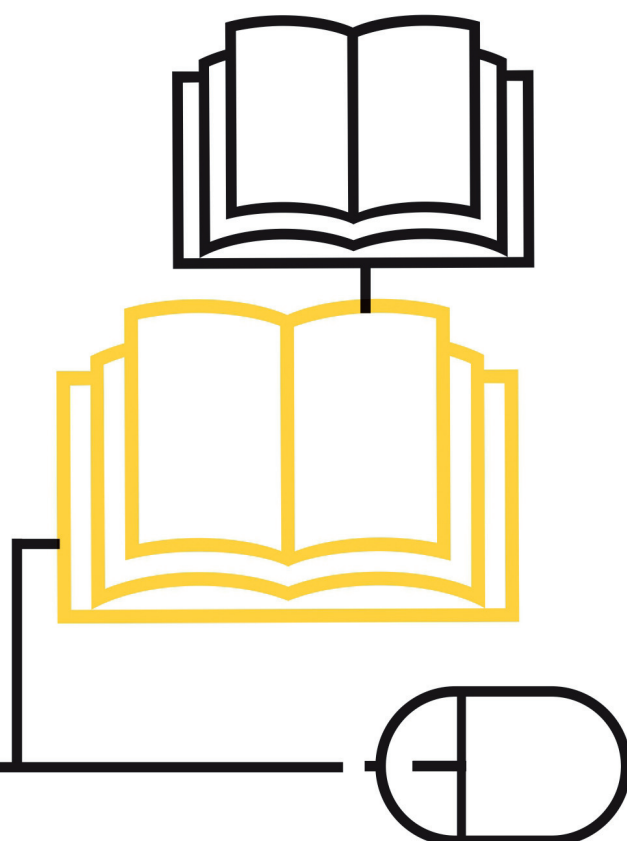


Figure 5. Bloom's revised taxonomy (adapted from Anderson and Krathwohl, 2001)

Together with appropriate scaffolding, this approach allows CLIL educators to create activities that challenge students cognitively while providing the **necessary level of support** for their individual needs: different levels of knowledge, language proficiency, motivation... This is the most effective way to **cater for diversity** in the bilingual classroom.



CHECKLIST: 5 TEACHING STRATEGIES FOR CLIL PRACTICE

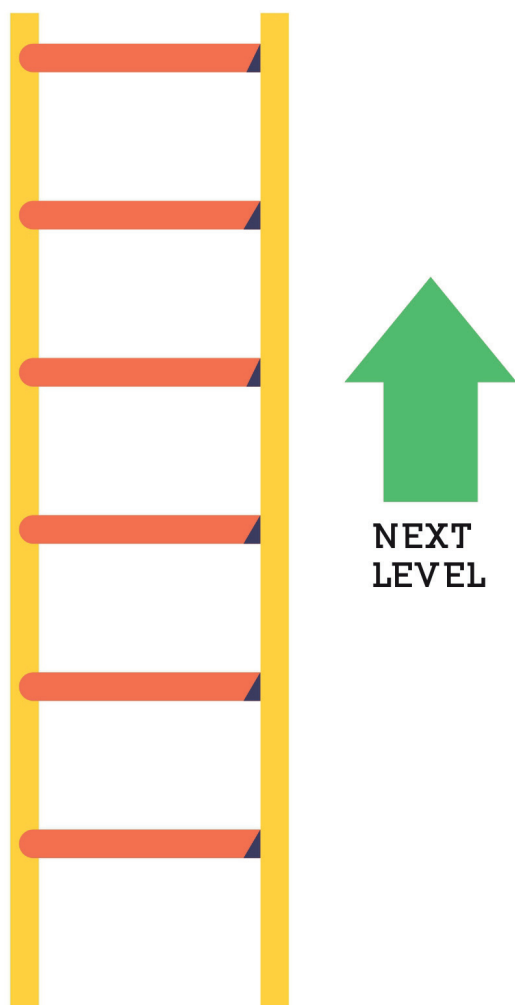
Before teachers go into the CLIL classroom they should ask themselves a series of questions which will help them to determine how prepared they are to start teaching. Figure 6 summarises the main questions teachers should ask themselves. Questions are framed by 5 teaching strategies.

Motivation and engagement are necessary conditions for the persistence of learning. In order to enhance motivation in the classroom, students should be offered a variety of activities tailored to their interests. These should be broken down into manageable chunks, which will enable students to know what they have to do (and how to do it) at all times. Here, **scaffolding strategies** become essential as they entail "a type of teacher assistance that helps students learn new

skills, concepts, or levels of understanding that leads to the student successfully completing a task" (Maybin *et al.*, 1992, p. 188).

A multimodal approach to teaching is essential in bilingual education: "Since learners use different ways to take in input, it is useful if input is multimodal at various stages of a lesson or lessons. In the CLIL classroom, it is even more important to exploit as many input modes as possible, both linguistic and non-linguistic, to ensure as many learners as possible understand the input" (Dale *et al.*, 2011, p. 41). Using heterogeneous and flexible **groupings** promotes collaborative learning where students learn from and with their peers.

CLIL draws on socio-constructivist approaches to learning where knowledge construction is achieved through interaction among students in the classroom. This necessitates that students work together on group tasks where there is a reason to use the language in acts of communication and meaning making. **Student-centered approaches**, like Project Based Learning (PBL), are regarded as essential for addressing the diverse learning needs and interests of students, allowing them to actively participate in the teaching and learning process.



ENGAGEMENT AND MOTIVATION
Have you used different activities to fit students' diverse interests? Have you informed students about what they have to do at all times?
SCAFFOLDING
Have you activated students' previous knowledge? Have you provided word, sentence and text level support?
MULTIMODALITY
Have you offered multimodal input to cater for students' diversity? Have you provided students with the opportunity to create their own multimodal texts?
GROUPINGS
Have you used heterogeneous groupings to foster cooperative learning? Have you used flexible groupings (pair, small & large group) to adapt to students' needs?
STUDENT-CENTERED APPROACHES
Have you given the students an active role in the learning process? Have you provided students with the adequate level of intellectual challenge?

Figure 6.
Teaching strategies for instructional practice checklist (Durán-Martínez, & Martín-Pastor, 2023)

With these ten questions in mind, the CLIL teacher will be more confident in preparing and implementing the lesson, more attentive to the needs of the learners and more likely to succeed in the highly demanding context of bilingual teaching.

In short, **the CLIL teacher needs to be a content teacher sensitive to the foreign language or a foreign language teacher sensitive to content.** We can consider this 'hybridity' both a challenge and an added value to their professional identity. Content and language teachers need to collaborate in CLIL to pool their expertise and ensure that content and language are given the desired attention and are supported with the appropriate type and amount of scaffolding (Pavon & Ellison, 2013). This will help to ensure the necessary integration of content and language pedagogies.



BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (eds.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Coyle, D. (2002). Relevance of CLIL to the European Commission's language learning objectives. In Marsh, D. (ed.). *CLIL/EMILE The European Dimension: Action, Trends and Foresight Potential*. European Commission, pp. 27-28.
- Coyle, D., Holmes, B. and King, L. (2009). *Towards an integrated curriculum – CLIL National Statement and Guidelines*. England: The Languages Company on behalf of the Department for Children, Schools and Families.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, pp. 121-129.
- Dale, L., van der Es, W., & Tanner, R. (2011). *CLIL Skills*. European Platform.
- Durán-Martínez, R., & Martín-Pastor, E. (2023). Bilingual education and attention to diversity: Key issues in primary education teacher training in Spain. In Estrada & Zayas (eds.) *Handbook of Research on Training Teachers for Bilingual Education in Primary Schools*. IGI Global, Pp. 155-185. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-6179-2.CH008>
- Ellison, M. (2019). CLIL in the primary school context. In S. Garton & F. Copland. (eds.), *The Routledge handbook of teaching English to young learners*, Routledge. Pp. 247-268.
- Ellison, M. (2022). In the right frame of mind: core issues in professional development for CLIL in Portugal. In M. Ellison, M. Morgado, & M. Coelho. (eds). *Contexts and conditions for successful CLIL in Portugal*. U. Porto Press. Pp. 279-302.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Wiley-Blackwell.
- Maybin, J., Mercer, N., & Stierer, B. (1992). Scaffolding: learning in the classroom. En K. Norman (Ed.), *Thinking Voices. The Work of the National Oracy Project*, Hodder & Stoughton. Pp. 186-195.
- Meyer, O., Halbach, A., & Coyle, D. (2015). *A pluriliteracies approach to teaching and learning: Putting a pluriliteracies approach into practice*. Council of Europe.
- Pavón, V., & Ellison, M. (2013). Examining teacher roles and competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *Linguarum Arena*, 4, pp. 65-78.
- Scherzinger, L., & Brahm, T. (2023). A systematic review of bilingual education teachers' competences. *Educational Research Review*, 39. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100531>

USEFUL READINGS

Ellison, M. (2019). CLIL in the primary school context. In S. Garton, & F. Copland. (eds.). The Routledge handbook of teaching English to young learners. Routledge. Pp. 247-268.

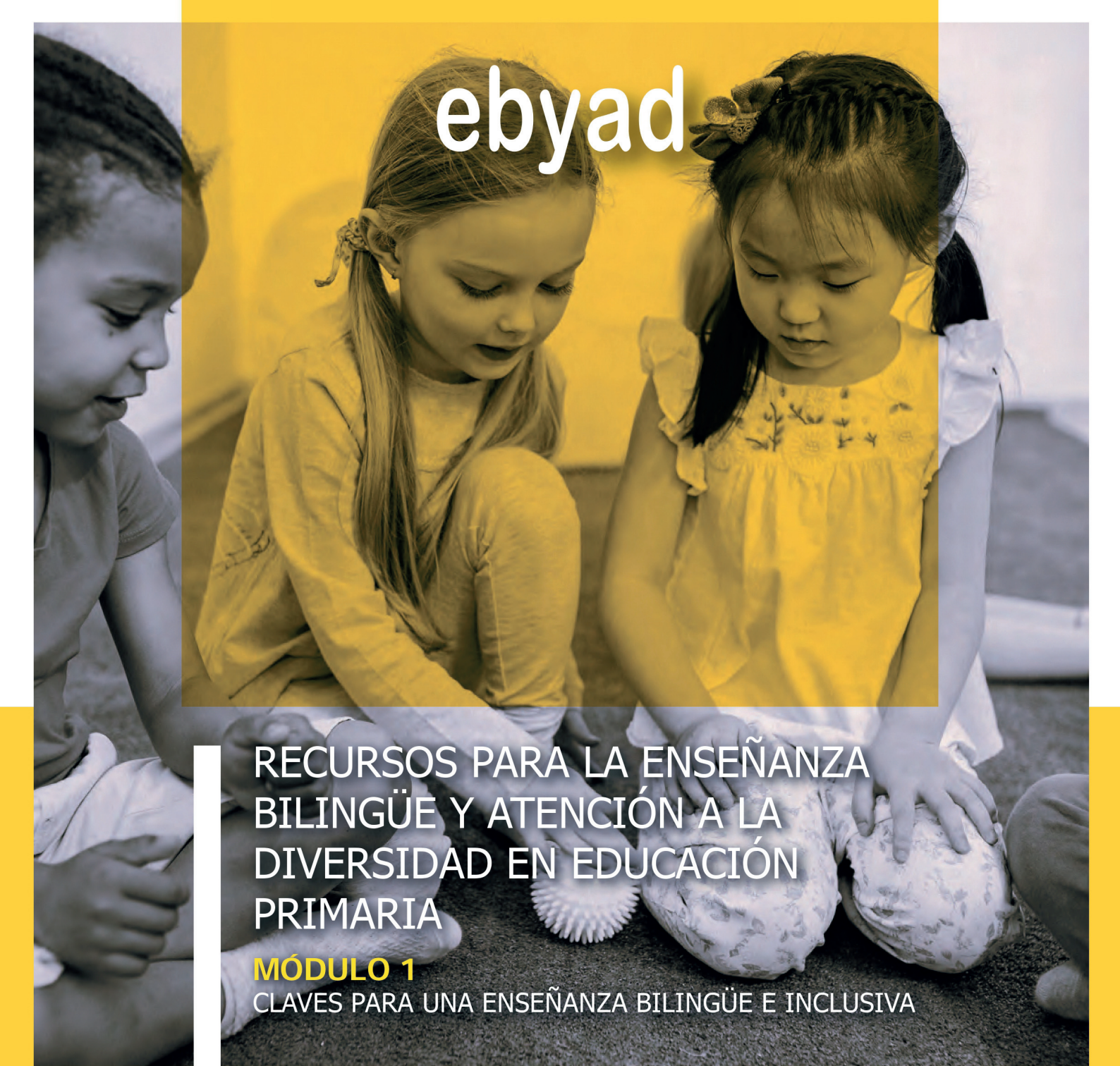
A comprehensive overview of key critical issues on CLIL implementation at primary level, including definitions of key concepts, a section on scaffolding strategies and a series of recommendations for CLIL implementation in the classroom.

Ioannou-Georgiou, S., & Pavlou, P. (2011). (eds.) Guidelines for CLIL implementation in primary and pre-primary education. European Commission.

A useful publication with theoretical and practical insights from primary and pre-primary CLIL classrooms. It includes chapters about assesment, the role of L1 in the CLIL classroom, tips for the development of CLIL materials and for the use of stories in the CLIL classroom.

Meyer, O., Halbach, A., & Coyle, D. (2015). A pluriliteracies approach to teaching and learning: Putting a plurilliteracies approach into practice. Council of Europe.

A step-by-step guide to understanding and implementing a pluriliteracies approach in the classroom and across educational levels. The authors explain that this approach puts subject literacy development in different languages at the centre of learning and by doing so it helps students both to develop their deep learning and to use their transferable skills to solve complex tasks.



ebyad

RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA
BILINGÜE Y ATENCIÓN A LA
DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN
PRIMARIA

MÓDULO 1

CLAVES PARA UNA ENSEÑANZA BILINGÜE E INCLUSIVA

CAP 3

EL PROFESOR DE ENSEÑANZA BILINGÜE: IDENTIDAD, CONOCIMIENTOS Y ESTRATEGIAS DOCENTES

María Ellison. Universidad de Oporto (Portugal)
Ramiro Durán-Martínez. Universidad de Salamanca (España)

INTRODUCCIÓN

El profesorado es el elemento clave para llevar a cabo cualquier cambio en el sistema educativo, siendo el responsable último de poner en marcha las prácticas docentes promovidas por las autoridades educativas a través de las diferentes reformas legislativas. El profesor es quien mejor conoce su aula y decide, en último término, cómo de interactivas, colaborativas, innovadoras, experienciales y centradas en el alumno son sus clases. Por todos estos motivos, y al igual que en muchos otros contextos educativos en los que surgen cambios y reformas (por ejemplo, el uso de las TIC, la educación inclusiva...), **el profesorado es el elemento fundamental para el éxito de los programas de enseñanza bilingüe** (Scherzinger, & Brahm, 2023).

El **Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras** (AICLE en español y CLIL en inglés) es una metodología específica para desarrollar la enseñanza bilingüe en el contexto educativo europeo. AICLE se ha descrito como «un enfoque educativo dual en el que se utiliza una lengua adicional para el aprendizaje y la enseñanza tanto de contenidos como de lenguas» (Coyle *et al.*, 2010, p. 1). Es exigente para el profesorado, ya que requiere que adapte sus métodos de enseñanza y desarrolle nuevas habilidades y competencias. Como dicen Marsh *et al.* (2010):

Los profesores que imparten AICLE tendrán que estar preparados para **desarrollar múltiples tipos de competencias**: entre otras, en el contenido de la asignatura; en una lengua; en las prácticas de enseñanza y aprendizaje más eficaces; en la integración de las tres anteriores; y en integración del AICLE dentro de una institución educativa (p. 5).

AICLE requiere una introspección considerable, ya que el profesorado debe **reexaminar sus competencias y prácticas profesionales** para determinar qué adaptar y cómo. Huelga decir que se trata de un reto y que para muchos profesores supondrá **salir de su zona de confort**, en la que antes se identificaban bien como profesores de lenguas (extranjeras) o bien como profesores de contenidos. AICLE es una fusión de las dos áreas de conocimiento: la asignatura de contenidos y la asignatura de lengua extranjera. El docente de enseñanza bilingüe necesita los conocimientos específicos de ambas, así como los conocimientos pedagógicos necesarios para enseñar simultáneamente contenidos y lenguas. Cabe esperar que muchos profesores no posean estas competencias, y que tengan que adquirirlas a través de su formación continua y de la experiencia.



AICLE: EL PROFESOR HÍBRIDO

Un profesor que participa en programas de enseñanza bilingüe necesita trabajar con un **nuevo enfoque pedagógico dual** que integre las estrategias de la enseñanza de la lengua extranjera desde un punto de vista comunicativo con las técnicas específicas de la enseñanza de materias de contenido no lingüístico. A estas alturas de la historia de la enseñanza bilingüe una cuestión está clara: limitarse a traducir los contenidos de una asignatura como, por ejemplo, *Science* del español al inglés no funciona como estrategia docente, ya que no involucra cognitivamente al alumnado en el aprendizaje combinado de contenidos y lengua extranjera, lo que resulta imprescindible para posibilitar el proceso de aprendizaje.

Cada profesor tiene sus propios conocimientos (de contenidos o de lenguas extranjeras) que son realmente valiosos para el aula de enseñanza bilingüe. Sin embargo, el profesor AICLE necesita desarrollar un perfil híbrido que **combine las estrategias de enseñanza utilizadas por los profesores de contenidos con las propias de los profesores de idiomas**. Dependiendo de su formación previa tendrá que familiarizarse con los procedimientos, estrategias y técnicas características del área en el que no está especializado.

En consecuencia, el profesor de Ciencias que enseñe a través del inglés tendrá que aprender a facilitar la comprensión y producción de la lengua extranjera en la clase de *Science* utilizando técnicas de enseñanza de idiomas centradas en el lenguaje específico de las ciencias naturales, así como desarrollando las cinco destrezas: lectura, escritura, comprensión oral, expresión oral y mediación. Del mismo modo, si la asignatura es impartida por un profesor de lengua extranjera, éste deberá familiarizarse con los conceptos y

estrategias específicas de la enseñanza de las ciencias, incluida su terminología específica.

Para que la implantación de la enseñanza bilingüe tenga éxito el profesorado debe tener como objetivo conseguir **un equilibrio entre las exigencias lingüísticas y las exigencias cognitivas en la planificación de las tareas y en el desarrollo de los materiales** a utilizar en el aula. Coyle *et al.* (2010, p. 43) representaron este equilibrio en la siguiente matriz donde se muestra la progresión desde una actividad con bajas demandas cognitivas y lingüísticas (tarea A) a una actividad con altas demandas cognitivas y lingüísticas (tarea D):

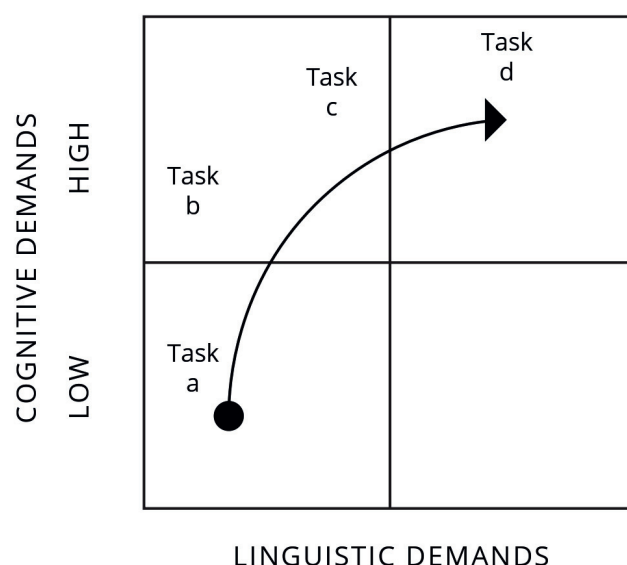


Figura 1.
The CLIL Matrix (Coyle *et al.*, 2010, p. 43)

CONSIDERACIONES CLAVE PARA EL PROFESORADO AICLE

Si el profesorado quiere aplicar con éxito el enfoque AICLE debe comprender sus principios fundacionales y su metodología específica, lo que posiblemente requerirá un cambio en sus planteamientos docentes para hacer frente a los retos profesionales que la enseñanza bilingüe conlleva. A continuación, se destacan tres consideraciones clave.

1. PLANIFICACIÓN CON LAS CUATRO CS

Uno de los elementos más característicos del enfoque AICLE son las cuatro Cs: contenido, comunicación, cognición y cultura. Las cuatro Cs pueden considerarse un enfoque educativo holístico que resulta compatible

tanto con la naturaleza integrada de la educación primaria como con las nuevas tendencias educativas, más globales, interdisciplinarias y basadas en competencias. El AICLE se caracteriza por una «integración pedagógica planificada» de las 4 Cs (Coyle *et al.*, 2010, p. 6). Basándose en Coyle (2002) y Coyle *et al.*, (2009, 2010), la Figura 2 representa las 4Cs como un conjunto de principios, una programación didáctica y un marco para la planificación de las clases. A nivel macro, los principios de las 4Cs pueden utilizarse para analizar y planificar currículos y planes de estudios. A nivel micro, pueden utilizarse para planificar unidades didácticas y sesiones de aula.



Figura 2. AICLE: las 4 Cs. Principios, currículos y marcos para la planificación (Ellison, 2019)

Los conocimientos, las destrezas y la comprensión de una materia escolar (es decir, el **Contenido**) se trabajan mediante actividades en las que el alumnado debe producir un lenguaje académico tanto genérico como específico (es decir, la **Comunicación**) y mediante actividades de pensamiento, como clasificar, comparar, predecir..., en las que

los alumnos participan (es decir, la **Cognición**). Todo ello está unido por un elemento cultural (**Cultura**), también asociado al término Comunidad en el sentido de aprender sobre, de y con otros dentro y fuera del aula. En la Figura 3 se ofrece un ejemplo de las 4Cs aplicado al sistema digestivo en el área de Ciencias de primaria.

EL SISTEMA DIGESTIVO: EL PROCESO DE LA DIGESTIÓN	
CONTENIDO	Comprender el proceso de la digestión
COMUNICACIÓN	Explicar el funcionamiento del sistema digestivo
COGNICIÓN	Identificar los órganos del aparato digestivo Definir las funciones de las diferentes partes del sistema digestivo Ordenar las etapas del proceso digestivo Explicar el recorrido por el sistema digestivo
CULTURA	Colaborar y trabajar juntos

Figura 3. Ejemplo de las 4 Cs aplicadas al proceso de la digestión en Ciencias (Educación Primaria)

2. LA LENGUA EN AICLE

A. BICS and CALPS

El lenguaje de aula (o lenguaje académico) es la lengua que utilizan tanto los alumnos como los profesores en el aula y que permite el aprendizaje de los contenidos de las asignaturas. En el aula bilingüe resulta útil distinguir entre las Habilidades Comunicativas Interpersonales Básicas (BICS) y el Dominio Cognitivo del Lenguaje Académico (CALP), tal y como lo hace Cummins (1979). Las BICS son las destrezas lingüísticas necesarias para la comunicación cotidiana. Son socialmente apropiadas y habitualmente su registro no es formal. El CALP se refiere al lenguaje necesario para comprender y comunicar contenidos curriculares. Aunque no siempre es posible separar ambas, ya que tanto BICS como CALP pueden utilizarse para facilitar el aprendizaje, el CALP va adquiriendo cada vez más importancia a lo largo de los sucesivos cursos escolares, ya que es el lenguaje de la

evaluación formal. Dado que el CALP no es la lengua materna de nadie, **los profesores deben ser capaces de identificar y apoyar el desarrollo y el uso del lenguaje académico en el aula**, ya que de ello dependerá, en buena parte, el éxito del aprendizaje del alumnado.

B. El uso de la lengua materna

El uso de la lengua materna (o L1) es un aspecto controvertido en la enseñanza bilingüe. La percepción general de su papel en el aula ha cambiado a lo largo de los años: en décadas pasadas se favorecía el uso exclusivo del inglés en el aula AICLE, evitando a toda costa el uso de la L1, mientras que en la actualidad existe un enfoque más flexible.

Con el propósito de maximizar la capacidad comunicativa del alumnado, los profesores recurren con frecuencia al **translanguaging** (García, 2009) como **estrategia pedagógica** que pretende potenciar la comunicación

mediante el uso combinado de las dos lenguas (inglés y español). Se trata de una práctica educativa habitual en la que la lengua materna desempeña un papel fundamental si se utiliza como estrategia de andamiaje para la promoción de la adquisición de contenidos y el desarrollo cognitivo. El uso eficaz de la L1 actúa en ocasiones como un salvavidas para el alumnado que experimenta más dificultades cuando participa en el aula de enseñanza bilingüe.

C. Tipos de texto

Uno de los objetivos clave de la educación de este siglo es formar ciudadanos plurilingües. En la enseñanza bilingüe este propósito adquiere una dimensión añadida: el desarrollo de la alfabetización a través de más de una lengua. Es lo que se conoce como **plurialfabetización** o *pluriliteracy* en inglés (véase Meyer *et al.*, 2015). Para desarrollar la plurialfabetización en una asignatura, el pro-

fesor debe ofrecer oportunidades a los alumnos para que utilicen las distintas destrezas lingüísticas (leer, escribir, escuchar, hablar) en diferentes idiomas. Los profesores deben **identificar los tipos de texto característicos de su asignatura y trabajarlos con sus alumnos en el aula**, porque la plurialfabetización no se adquiere simplemente a través de la exposición. Prestar atención a las características específicas de los tipos de texto (hablados o escritos), a su estructura y organización, al uso de terminología especializada y al lenguaje para expresar funciones cognitivas (por ejemplo, describir, examinar, comparar) permitirá al alumnado comprender y producir textos similares, desarrollando así su plurialfabetización.

En la Figura 4 podemos ver algunos ejemplos de tipos de texto utilizados habitualmente en el aula de enseñanza bilingüe de educación primaria:

Science	Geography & History	Physical Education
Informes científicos	Descripción de mapas	Biografías deportivas
Instrucciones para experimentos	Fichas de países	Reglas de juego
Descripciones del ciclo vital	Informes meteorológicos	Rutinas de ejercicio
Hojas informativas (resúmenes de datos científicos sobre animales o plantas)	Guías de viaje	Textos sobre salud y nutrición
Registros de observación (realizados durante experimentos o paseos por la naturaleza)	Relatos históricos	Pautas de seguridad (textos que explican cómo llevar a cabo actividades físicas de manera segura)
	Biografías	
	Líneas temporales	
	Entradas de diario	

Figura 4. Ejemplos de tipos de textos utilizados en el aula de enseñanza bilingüe

3. RESPONDER A LAS EXIGENCIAS COGNITIVAS

La enseñanza bilingüe es cognitivamente exigente para los alumnos porque los hace

activar procesos de pensamiento en otro idioma. En educación primaria, una de las principales preocupaciones expresadas por las familias y algunos profesores está

relacionada con la capacidad del alumnado para comprender los conceptos clave de un área curricular específica (por ejemplo, Ciencias o Matemáticas) utilizando una lengua extranjera. Para plantear retos a los alumnos de forma asumible y adecuada desde el punto de vista cognitivo, el profesorado puede encontrar útil la taxonomía revisada de Bloom, ya que puede ser una herramien-

ta que contribuya a controlar el nivel de exigencia cognitiva de las actividades de clase. Esta taxonomía apoya la progresión gradual de la demanda cognitiva desde las destrezas de pensamiento de orden inferior (LOTS) hasta las destrezas de pensamiento de orden superior (HOTS), como se ve a continuación.

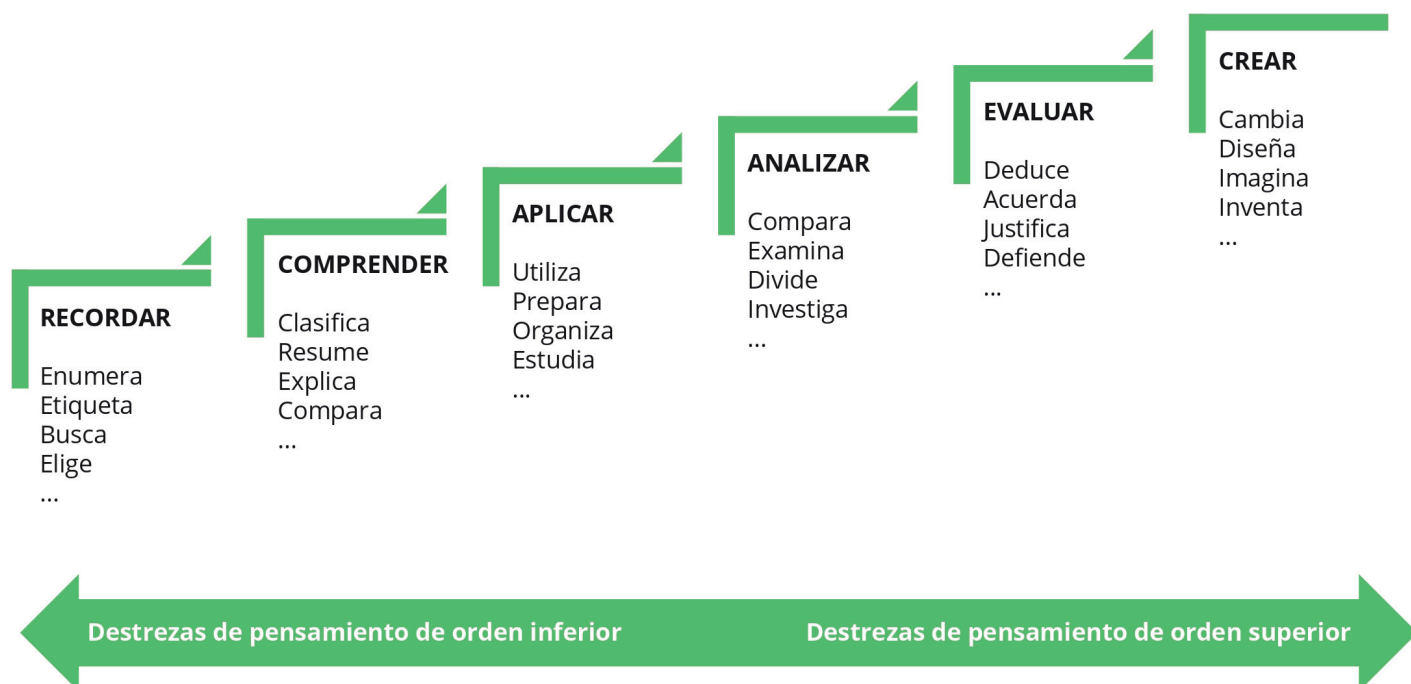
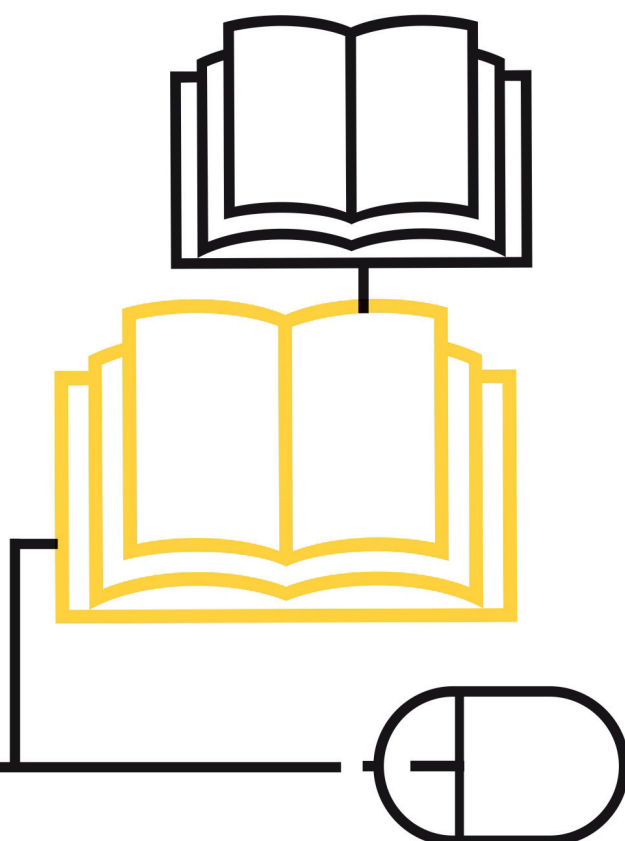


Figura 5. Taxonomía revisada de Bloom (adaptada de Anderson, & Krathwohl, 2001)

Junto a un andamiaje adecuado, esta herramienta permite a los docentes AICLE crear actividades que supongan un reto cognitivo para el alumnado y, al mismo tiempo, les proporcionen el nivel de apoyo necesario para sus necesidades individuales: diferentes niveles de conocimiento, dominio de la lengua, motivación... Esta estrategia resulta la manera más eficaz de atender a la diversidad en el aula bilingüe.



CINCO ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA PRÁCTICA DE AICLE

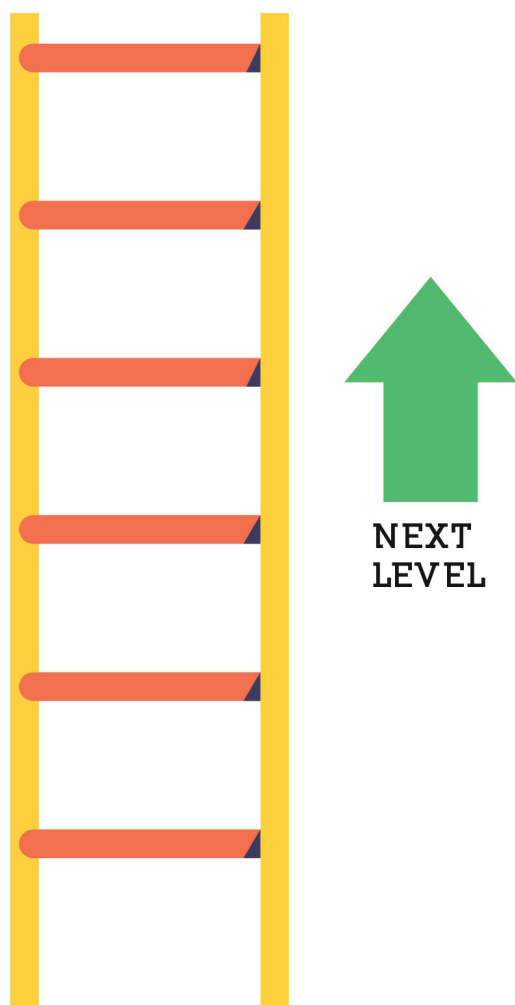
Antes de entrar en el aula de enseñanza bilingüe, los profesores deben plantearse una serie de preguntas que les ayudarán a determinar hasta qué punto están preparados para empezar a enseñar. La Figura 6 resume las principales preguntas que el profesorado debería plantearse, preguntas que se enmarcan en cinco estrategias de enseñanza.

La **motivación y el compromiso** son condiciones necesarias para la continuidad del aprendizaje. Para aumentar la motivación en el aula, resulta conveniente ofrecer al alumnado una variedad de actividades adaptadas a sus intereses. Estas deben dividirse en «trozos» manejables, que permitan a los estudiantes saber lo que tienen que hacer (y cómo hacerlo) en todo momento.

Aquí, las **estrategias de andamiaje** se vuelven esenciales, ya que suponen «un tipo de apoyo del profesor que ayuda a los alumnos a aprender nuevas habilidades, conceptos o niveles de comprensión que conducen al alumno a completar con éxito una tarea» (Maybin *et al.*, 1992, p. 188).

Un **enfoque multimodal de la enseñanza** (videos, imágenes, audios, mapas mentales, pósters, organizadores gráficos...) resulta esencial en la educación bilingüe: «Dado que los alumnos utilizan distintas formas de asimilar el input, resulta útil que este sea multimodal en las distintas fases de una clase o clases. En el aula AICLE resulta todavía más importante explotar tantos modos de input como sea posible, tanto lingüísticos como no lingüísticos, para garantizar que el mayor número de alumnos comprendan el *input*» (Dale *et al.*, 2011, p. 41). El uso de **agrupamientos** heterogéneos y flexibles fomenta el aprendizaje colaborativo en el que los alumnos aprenden de y con sus compañeros.

El AICLE se basa en enfoques socio constructivistas del aprendizaje en los que la construcción del conocimiento se logra a través de la interacción entre el alumnado en el aula. Para ello resulta necesario que trabajen juntos en tareas de grupo en las que haya un motivo para utilizar la lengua en actos de comunicación y creación de significado. **Los enfoques centrados en el alumno**, como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), se consideran esenciales para abordar las diversas necesidades e intereses de los estudiantes, permitiéndoles participar activamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.



COMPROMISO Y MOTIVACIÓN
¿Has utilizado diferentes actividades para adaptarte a los diversos intereses de los alumnos? ¿Has informado a los alumnos de lo que tienen que hacer en cada momento?
ANDAMIAJE
¿Has activado los conocimientos previos de los alumnos? ¿Has proporcionado apoyo a nivel de palabra, frase y texto?
MULTIMODALIDAD
¿Has ofrecido información multimodal para atender a la diversidad de alumnado? ¿Has ofrecido a los estudiantes la oportunidad de crear sus propios textos multimodales?
AGRUPAMIENTOS
¿Has utilizado agrupamientos heterogéneos para fomentar el aprendizaje cooperativo? ¿Has utilizado agrupamientos flexibles (por parejas, en pequeño y gran grupo) para adaptarse a las necesidades de los estudiantes?
STUDENT-CENTERED APPROACHES
¿Has dado a los alumnos un papel activo en el proceso de aprendizaje? ¿Has proporcionado a los estudiantes el nivel adecuado de desafío intelectual?

Figura 6. Lista de comprobación de estrategias de enseñanza para la práctica docente (Durán-Martínez, & Martín-Pastor, 2023)

Con estas diez preguntas en mente, el profesor AICLE tendrá más confianza a la hora de preparar y poner en marcha su clase, estará más atento a las necesidades de los alumnos y tendrá más probabilidades de tener éxito en un contexto tan exigente como el de la enseñanza bilingüe.

En resumen, **el profesor AICLE necesita ser un profesor de contenidos sensible a la lengua extranjera o un profesor de lengua extranjera sensible a los contenidos**. Podemos considerar esta «hibridez» tanto un reto como un valor añadido a su identidad profesional. La mejor forma de entenderla y desarrollarla es mediante la colaboración entre el profesorado con estos dos perfiles: el profesorado de contenido y el de lengua deben poner en común sus conocimientos y garantizar que tanto el contenido como la lengua reciban la atención deseada y que se utilicen los tipos y cantidades de andamiaje adecuados (Pavón y Ellison, 2013) [véase el

capítulo Andamiaje]. Esto ayudará a garantizar la necesaria integración de las metodologías específicas de la enseñanza de los contenidos con los de la lengua extranjera.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (eds.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Coyle, D. (2002). Relevance of CLIL to the European Commission's language learning objectives. En Marsh, D. (ed.). *CLIL/EMILE The European Dimension: Action, Trends and Foresight Potential*. European Commission, pp. 27-28.
- Coyle, D., Holmes, B. and King, L. (2009). *Towards an integrated curriculum – CLIL National Statement and Guidelines*. England: The Languages Company on behalf of the Department for Children, Schools and Families.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, pp. 121-129.
- Dale, L., van der Es, W., & Tanner, R. (2011). *CLIL Skills*. European Platform.
- Durán-Martínez, R., & Martín-Pastor, E. (2023). Bilingual education and attention to diversity: Key issues in primary education teacher training in Spain. En Estrada, & Zayas (eds.) *Handbook of Research on Training Teachers for Bilingual Education in Primary Schools*. IGI Global, Pp. 155-185. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-6179-2.CH008>
- Ellison, M. (2019). CLIL in the primary school context. En S. Garton, & F. Copland. (eds.), *The Routledge handbook of teaching English to young learners*, Routledge. Pp. 247-268.
- Ellison, M. (2022). In the right frame of mind: core issues in professional development for CLIL in Portugal. En M. Ellison, M. Morgado & M. Coelho. (eds). *Contexts and conditions for successful CLIL in Portugal*. U. Porto Press. Pp. 279-302.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Wiley-Blackwell.
- Maybin, J., Mercer, N., & Stierer, B. (1992). Scaffolding: learning in the classroom. En K. Norman (Ed.), *Thinking Voices. The Work of the National Oracy Project*, Hodder, & Stoughton. Pp. 186-195.
- Meyer, O., Halbach, A., & Coyle, D. (2015). *A pluriliteracies approach to teaching and learning: Putting a pluriliteracies approach into practice*. Council of Europe.
- Pavón, V., & Ellison, M. (2013). Examining teacher roles and competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *Linguarum Arena*, 4, pp. 65-78.
- Scherzinger, L., & Brahm, T. (2023). A systematic review of bilingual education teachers' competences. *Educational Research Review*, 39. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100531>

PARA SABER MÁS

Ellison, M. (2019). CLIL in the primary school context. En S. Garton, & F. Copland. (eds.). *The Routledge handbook of teaching English to young learners*. Routledge. Pp. 247-268.

Este libro proporciona una visión global de las principales cuestiones clave en la aplicación del enfoque AICLE en la enseñanza primaria, incluyendo definiciones de conceptos clave, una sección sobre estrategias de andamiaje y una serie de recomendaciones para su puesta en práctica en el aula.

Ioannou-Georgiou, S., & Pavlou, P. (2011). (eds.) *Guidelines for CLIL implementation in primary and pre-primary education*. European Commission.

Una útil publicación que presenta conceptos teóricos e ideas prácticas dirigidas a las aulas AICLE de primaria e infantil. Incluye capítulos sobre evaluación, el papel de la L1 en el aula de enseñanza bilingüe, consejos para la elaboración de materiales y para el uso de cuentos en el aula AICLE.

Meyer, O., Halbach, A., & Coyle, D. (2015). *A pluriliteracies approach to teaching and learning: Putting a pluriliteracies approach into practice*. Council of Europe.

Una guía paso a paso para comprender y aplicar el enfoque de la plurialfabetización en el aula y a través de los diferentes niveles educativos. Los autores explican que este enfoque sitúa en el centro del aprendizaje el desarrollo de la alfabetización en distintas lenguas y, al hacerlo, ayuda al alumnado tanto a desarrollar su aprendizaje en profundidad como a utilizar sus competencias transferibles para resolver tareas complejas.