



UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA



UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA

Dpto. de Lingüística Aplicada

Aplicación de la metodología AICLE para el aprendizaje de  
ELE en China.

Trabajo Fin de Máster

Máster Universitario en Lenguas y Tecnología

AUTOR/A: Li , Rui

Tutor/a: Gil Salom, Daniela Teresa

CURSO ACADÉMICO: 2021/2022

## **Resumen**

Este trabajo expone la situación actual en China de la aplicación de la metodología AICLE para el aprendizaje de lenguas extranjeras y de ELE en particular. Para ello, se realiza un estudio bibliográfico y se propone una actividad siguiendo esta metodología para poder explorar su viabilidad y hacer algunas recomendaciones.

Palabras clave: AICLE; lenguas extranjeras; ELE; China

## **Resum**

Aquest treball exposa la situació actual a la Xina de l'aplicació de la metodologia AICLE per a l'aprenentatge de llengües estrangeres i d'ELE en particular. Per aquest fi, es realitza un estudi bibliogràfic i es proposa una activitat seguint aquesta metodologia per poder explorar la seva viabilitat i fer una sèrie de recomanacions.

Paraules clau: AICLE; llengües estrangeres; ELE; Xina

## **Abstract**

This paper exposes the current situation in China of the application of the CLIL methodology for foreign language learning and CLIL in particular. For this purpose, a bibliographical study is carried out and an activity following this methodology is proposed in order to explore its viability and make some recommendations.

Keywords: CLIL; foreign languages; Spanish as a foreign language

## Agradecimiento

Esta graduación fue mi graduación en el verdadero sentido de la palabra, y nunca más fui un estudiante.

En retrospectiva, no fui un buen estudiante, pero mis padres siempre me apoyaron para que siguiera adelante y, en sus sencillas mentes, el aprendizaje siempre fue lo más importante. Gracias a mis padres.

Gracias a mi tutora Daniela Gil, que me guió cuidadosamente cuando empecé este trabajo, siempre con un estado de ánimo preocupado, y que habló con una voz que me hizo sentir cálido y relajado como la brisa de la primavera.

Gracias a mi abuela, Pan Lanying, no pude verla ni una sola vez más cuando dejé mi ciudad natal, y ahora, eso solo será mi arrepentimiento para siempre. Cuando toda mi familia estaba en contra de que estudiara en el extranjero, ella era la única que me apoyaba, y siempre estará a mi lado.



## **LISTA DE TABLAS**

Tabla 1: Los resultados obtenidos de las búsquedas bibliográficas.....	43
Tabla 2 : Revisión de los resultados de la búsqueda.....	49

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. ENSEÑANZA DE ASIGNATURAS IMPARTIDAS EN UNA LENGUA EXTRANJERA EN LA ESCUELA PRIMARIA.....	14
FIGURA 2 CONTINUUM DE PROGRAMAS BILINGÜES QUE INTEGRAN CONTENIDO Y LENGUA DE THOMPSON AND MCKINLEY (2018).....	15
FIGURA 3: MARCO E INTERPRETACIÓN DE LAS 4C DE COYLE (2010).....	19
FIGURA 4: MARCO DE ZYDARIß (2007).....	20
FIGURA 5: CLIL LINGUISTIC PROGRESSION (COYLE, HOOD Y MARSH, 2010).....	21
FIGURA 6: “ZPD“ FUENTE: <a href="https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.es">HTTPS://CREATIVECOMMONS.ORG/LICENSES/BY-SA/4.0/DEED.ES</a> ..	23
FIGURA 7: RESULTADOS DE LA BÚSQUEDA PALABRA CLAVE CLIL 在中国 (AICLE EN CHINA)	32
FIGURA 8: RESULTADOS DE LA BÚSQUEDA PALABRA CLAVE CLIL 在中国 (AICLE EN CHINA) (CONT.).....	33
FIGURA 9: RESULTADOS DE LA BÚSQUEDA PALABRA CLAVE CLIL IN CHINA.....	34
FIGURA 10: RESULTADOS DE LA BÚSQUEDA PALABRA CLAVE AICLE EN CHINA.....	34
FIGURA 11: RESULTADOS DE LA BÚSQUEDA PALABRA CLAVE AICLE EN CHINA.....	35
FIGURA 12: RESULTADOS DE LA BÚSQUEDA DE LA PALABRA CLAVE AICLE EN CHINA (CONT.)	36
FIGURA 13: RESULTADOS DE LA BÚSQUEDA PALABRA CLAVE CLIL IN CHINA FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.....	37
FIGURA 14: RESULTADOS DE LA BÚSQUEDA PALABRA CLAVE CLIL IN CHINA (CONT.).....	38
FIGURA 15: RESULTADOS DE LA BÚSQUEDA PALABRA CLAVE CLIL IN CHINA.....	39
FIGURA 16: RESULTADOS DE LA BÚSQUEDA PALABRA CLAVE CLIL IN CHINA (CONT.2).....	39
FIGURA 17: RESULTADOS DE LA BÚSQUEDA PALABRA CLAVE CLIL IN CHINA (CONT.3).....	40
FIGURA 18: RESULTADOS DE LA BÚSQUEDA PALABRA CLAVE CLIL IN CHINA (CONT.4).....	40
FIGURA 19: RESULTADOS DE LA BÚSQUEDA PALABRA CLAVE CLIL IN CHINA (CONT.5).....	41

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: RESULTADOS ESTADÍSTICOS DEL AÑO DE LA PUBLICACIÓN .....	49
GRÁFICO 2: RESULTADOS ESTADÍSTICOS DE LENGUAS DE APRENDIZAJE .....	50
GRÁFICO 3: RESULTADOS ESTADÍSTICOS DE NIVEL DE ESTUDIOS DE LOS ESTUDIANTES .....	51
GRÁFICO 4: RESULTADOS ESTADÍSTICOS DE CLASIFICACIÓN POR TIPO DE DOCUMENTO .....	52
GRÁFICO 5: RESULTADOS ESTADÍSTICOS DE CLASIFICACIÓN SEGÚN LA DESTREZA LINGÜÍSTICA .....	53
GRÁFICO 6: RESULTADOS ESTADÍSTICOS DE CLASIFICACIÓN SEGÚN ESTUDIOS TEÓRICOS O EXPERIENCIA DESCRIPTIVA .....	53
GRÁFICO 7: RESULTADOS ESTADÍSTICOS DE CLASIFICACIÓN SEGÚN EL CONTENIDO DE LOS CURSOS UTILIZADOS .....	54
GRÁFICO 8: RESULTADOS ESTADÍSTICOS DE CLASIFICACIÓN SEGÚN EL CURSO .....	55

## **1. INTRODUCCIÓN**

El presente trabajo estudia una de las metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). Descubrí que mi interés por la enseñanza de lenguas, especialmente del español como lengua extranjera (ELE) y por la historia como disciplina, pueden combinarse mediante esta metodología. Esta ha sido mi motivación para llevar a cabo esta investigación. El aprendizaje de ELE en mi país, China, necesita una renovación que permita mejorar sus resultados. Mi investigación parte, por tanto, del interés por conocer cuáles son los problemas detectados en este aprendizaje y qué podría aportar el AICLE para ayudar a resolverlos.

### **1.1. Justificación y objetivos**

La magnitud del aprendizaje de ELE en China ha crecido desde que comenzó su enseñanza formal en el año 1952 (Lu,1992). Sin embargo, la literatura científica al respecto nos indica que la metodología aplicada para su aprendizaje no ha sido suficientemente exitosa o eficaz. Luo (2006) señalaba que, con el modelo de enseñanza utilizado, los estudiantes<sup>1</sup> tenían poca capacidad para aplicar sus conocimientos de la lengua extranjera, no eran conscientes de la importancia de aprenderla y no se motivaban fácilmente, lo que dificultaba la consecución de avances sustanciales en la enseñanza universitaria de lenguas extranjeras. Este modelo ha permanecido estático, señala Camacho (2014); el hábito de aprendizaje en China para dominar una segunda lengua desde la niñez, como único camino para llegar a la meta propuesta, es hacer ejercicios estructurales, intensivos y repetitivos e, incluso, monótonos, pero siempre con mucha constancia y durante todo el tiempo que dura el aprendizaje. En consecuencia, parece necesario cambiar el viejo modelo de enseñanza de lenguas extranjeras en China.

Desgraciadamente, el actual modelo de enseñanza de lenguas extranjeras en China sigue siendo muy homogéneo. Es un fenómeno común que la actual modalidad de enseñanza de lenguas extranjeras en China sea única, en la actualidad, bajo los efectos

---

<sup>1</sup> En este trabajo haremos uso del masculino genérico por razones de economía del lenguaje, aunque incluye también la forma femenina correspondiente.

de la presión docente, la presión por la formación continua y la falta de espíritu de los profesores para cambiar la forma de planificar su docencia y de actuar en el aula. El aprendizaje de lenguas extranjeras en China sigue basándose principalmente en el modelo tradicional, en el que los profesores transmiten conocimientos y el alumnado escucha. En este modelo, aunque el profesor sea capaz de cubrir una gran cantidad de contenidos de los libros de texto de lenguas extranjeras y de explicar el vocabulario y la gramática en un período de tiempo relativamente corto, debido a la falta de interacción en las clases de lenguas extranjeras y a la falta de autonomía de los alumnos para aprender una lengua, el rendimiento en las clases de idiomas extranjeros es relativamente bajo y, especialmente, también es deficiente en lo que a la expresión y comprensión oral se refiere (Fan, 2021).

A medida que la política y economía china se abra más y más fuera de sus fronteras, los intercambios internacionales serán más frecuentes y las necesidades de comunicación se intensificarán. Los estudiantes que se gradúan en las carreras de idiomas extranjeros que dirigen su foco hacia las habilidades o destrezas lingüísticas tradicionales centradas en la escritura y la lectura, ya no satisfacen las necesidades del futuro mercado laboral. Como resultado, el idioma hablado y otras habilidades transversales (*soft skills*) se han convertido en la tendencia de empleo del futuro. Se necesitan modelos de enseñanza nuevos para cambiar la situación actual.

Aparte de superar ligeramente a los estudiantes de otras carreras en cuanto a capacidad y dominio del inglés, es difícil que los estudiantes formados en inglés se comparen con los de otras carreras en cuanto a conocimientos y habilidades profesionales, las ventajas de los estudiantes de lengua inglesa no son evidentes frente a los de otras carreras (Zhang Xuemei y Dai Weidong, 2010). En el caso de los estudiantes de ELE la situación es aún peor.

Sabemos por diferentes estudios (Sánchez, 2008; Huang, 2016; Ho, 2020) que otros modos de enseñanza diferentes al método tradicional, como el Enfoque comunicativo, el Enfoque Basado en Tareas o la Clase Inversa, ya se han introducido en China, pero quizás no han tenido suficiente calado y, por ello, seguimos leyendo trabajos que indican que el aprendizaje de ELE no es tan eficaz como debiera.

Ello nos lleva a plantearnos la siguiente pregunta: ¿Qué otras metodologías se implementan para el aprendizaje de ELE en otros países? El informe del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, “El mundo estudia español 2020”<sup>2</sup> recoge la situación de la enseñanza de esta lengua en 33 países. Junto a las ya mencionadas, se hace referencia a la metodología tradicional, es decir, la metodología de enseñanza tradicional basada en los libros de texto o la metodología de Respuesta Física Total.

La metodología AICLE aparece como recomendada o aplicada ya en 16 de ellos. Estos países son: 1. Andorra 2. Australia 3. Austria 4. Bélgica 5. Canadá 6. Eslovaquia 7. Estados Unidos 8. Finlandia 9. Francia 10. Grecia 11. Irlanda 12. Países Bajos 13. Polonia 14. Portugal 15. Gran Bretaña 16. Rumania. De estos 16 países, 13 son europeos. Los tres países que no son europeos, Estados Unidos, Canadá y Australia son todos países de habla inglesa. En el caso de los países de Asia y África, el libro no menciona nada sobre la metodología AICLE. Nos preguntamos, sin embargo, si no ha sido ya introducida dicha metodología para la enseñanza de la lengua española en China en los últimos años y no se ha reflejado en este informe.

Este interrogante nos conduce a formular el **objetivo general** de este trabajo, que es investigar la presencia actual de la metodología AICLE en China y, en concreto, su implementación en la enseñanza de ELE en este país. Para ello, se realiza una investigación bibliométrica con objeto de poder detectar su presencia en el país asiático, se resaltan sus ventajas e inconvenientes y, teniendo en cuenta los aspectos positivos y considerando los negativos, se propone, a continuación, una actividad para el aprendizaje de ELE aplicando esta metodología. La propuesta didáctica combina el aprendizaje de la asignatura de Historia de España y ELE.

---

<sup>2</sup> <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2020.html>

## **2. MARCO TEÓRICO**

En este apartado presentamos la metodología AICLE, explicando sus orígenes, describiendo sus características, principios básicos y apuntando las diferencias con otros modelos cercanos de enseñanza de lenguas extranjeras. A continuación, recogemos los posibles beneficios e inconvenientes que han surgido al poner esta metodología en práctica.

### **2.1. Origen de la metodología AICLE**

El término AICLE, en inglés CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), fue introducido por primera vez por David Marsh en 1994 en Finlandia (Hanesová, 2015). Marsh trabajó en multilingüismo y educación bilingüe desde la década de 1980. Formó parte del equipo que llevó a cabo el trabajo preliminar que condujo al lanzamiento del término AICLE en 1994.

Do Coyle (2006) comienza apuntando lo que no es CLIL para explicarlo, indicando la combinación del aprendizaje de lenguas y de enseñanza de asignaturas en un contexto específico:

CLIL is not language teaching enhanced by a wider range of content. Neither is it content teaching translated in a different language (code) from the mother tongue. However, in adopting a CLIL approach, there will be elements of both language and subject teaching and learning which are specific to the CLIL classroom as well as emerging CLIL methodologies. (Coyle, 2006, p.1)

Citamos a continuación una explicación más detallada del mismo autor, incluyendo también posibles actividades y técnicas docentes aplicables en esta metodología:

CLIL is a lifelong concept that embraces all sectors of education from primary to adults, from a few hours per week to intensive modules lasting several months. It may involve project work, reexamination courses, drama, puppets, chemistry practicals and mathematical investigations. In short, CLIL is flexible and dynamic , where topics and

subjects – foreign languages and non-language subjects - are integrated in some kind of mutually beneficial way so as to provide value -added educational outcomes for the widest possible range of learners. (Coyle, 2006, p.3)

Se trata, en definitiva, de un nuevo modelo de enseñanza que combina el conocimiento del sujeto y las habilidades de aprendizaje de lenguas extranjeras para lograr un doble propósito (Marsh, 2002). Esta metodología de enseñanza es principalmente popular en Europa debido al gran número de lenguas que se hablan y a la necesidad de tener más oportunidades para comunicarse y trabajar en lenguas extranjeras en diferentes países europeos. Consciente de esta realidad la Unión Europea hace un llamamiento al esfuerzo para mejorar el dominio de las competencias básicas, especialmente mediante la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras desde una edad temprana:

One of the EU multilingualism goals is for every European to speak two languages in addition to their mother tongue. The best way to achieve this would be to introduce children to two foreign languages from an early age. Evidence suggests this may speed up language learning and boost mother tongue skills too.<sup>3</sup>

La Unión Europea apoya así el aprendizaje de idiomas basándose en varias razones:

- a) Por un lado, disponer de mejores habilidades lingüísticas permite a más personas estudiar y/o trabajar en el extranjero y mejorar sus perspectivas laborales.
- b) Por otro lado, hablar otros idiomas ayuda a que las personas de diferentes culturas se entiendan entre sí, algo esencial en una Europa multilingüe y multicultural, para comerciar con eficacia en toda Europa.
- c) En consecuencia, las empresas necesitan personal multilingüe.
- d) Además, la industria lingüística (traducción e interpretación, enseñanza de idiomas, tecnologías lingüísticas, etc.) se encuentra entre las áreas de más rápido crecimiento de la economía.

---

<sup>3</sup> <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality/multilingualism/about-multilingualism-policy>

El grupo de trabajo sobre idiomas en la educación y la formación se centró en este tema entre 2011 y 2013. Su análisis comparativo dio lugar a un informe de 2014 sobre métodos innovadores y científicamente probados para acelerar el aprendizaje de idiomas. Los métodos examinados fueron: (1) aprendizaje integrado de contenido y lenguaje (AICLE); (2) aprendizaje de lenguas asistido por ordenador (ALAO).

Una vez reconocido este método como acelerador del aprendizaje de lenguas extranjeras, su implementación se lleva a cabo de forma diferente y con intensidades distintas. Ello se debe a que los contextos en los que se introduce el AICLE son diversos<sup>4</sup>:

- **monolingüe**: estudiantes en el país de origen que aprenden una materia a través de AICLE; algunos estudiantes pueden ser hablantes no nativos (por ejemplo, Eslovenia),
- **bilingüe**: los estudiantes aprenden 30-50+% de sus materias curriculares en un segundo idioma o idioma extranjero (por ejemplo, regiones de España y los Países Bajos),
- **multilingüe**: los alumnos aprenden algunas materias curriculares en tres o más idiomas (País Vasco, Cataluña),
- **plurilingüe**: los estudiantes aprenden varios idiomas, uno o más de los cuales pueden ser a través de CLIL (Australia).

Actualmente, está introducido en otras áreas además de las indicadas por este documento, como por ejemplo, la Comunidad Valenciana en el territorio español. Además, a nivel europeo, es importante mencionar el trabajo de Nikula (2017), quien realiza un estudio detallado del desarrollo y diferentes implementaciones de esta metodología en distintos países europeos desde sus inicios hasta la fecha de su publicación.

Por lo tanto, se puede concluir que la metodología AICLE nació en Europa y se ha desarrollado bastante bien, principalmente debido al contexto europeo, donde hay muchos países, casi todos con su propia lengua. Sin embargo, cada país europeo es pequeño, con poca población y poca superficie, lo que hace que dependa mucho de la comunicación externa, esta es una ventaja natural que tiene Europa. Además del apoyo

---

<sup>4</sup> <https://www.cambridgeenglish.org/Images/22194-tkt-clil-glossary-document.pdf>

político mencionado anteriormente, por ejemplo. Estas diversas razones han propiciado el auge de la teoría AICLE en el continente europeo y su rápido desarrollo.

## **2.2. Definición de la metodología AICLE**

Marsh, junto con sus colaboradores e impulsores de esta metodología aportan definiciones y explican esta metodología, algunas de las cuales las recogemos a continuación.

Según Coyle, Hood y Marsh (2010: 1), el AICLE es un enfoque educativo dual en el que se utiliza una lengua adicional para el aprendizaje y la enseñanza tanto de contenidos como de lenguas. Es decir, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, no se hace hincapié exclusivamente en el contenido, ni en la lengua. Cada uno de ellos está entrelazado, aunque el énfasis sea mayor en uno u otro en un momento dado:

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language. That is, in the teaching and learning process, there is a focus not only on content, and not only on language. Each is interwoven, even if the emphasis is greater on one or the other at a given time (Coyle, Hood and Marsh, 2010, p. 83).

Estos autores sostienen, que el aprendizaje del lenguaje y el aprendizaje de los sujetos se producen simultáneamente.

Georgiou (2012) define el AICLE como un método de enseñanza de contenidos no lingüísticos en una lengua extranjera que permite a los alumnos adquirir competencias lingüísticas y conocimientos del sujeto. En este contexto, la lengua se refiere a una segunda lengua distinta de la materna.

A partir de las definiciones anteriores de AICLE, vemos que se trata esencialmente de la enseñanza de una asignatura y de una lengua extranjera, es una forma de enseñar que

se centra tanto en la lengua extranjera como en la asignatura. El docente utiliza la lengua meta como medio de instrucción para la enseñanza de los contenidos especializados y los contenidos especializados como material para el aprendizaje de la lengua, consiguiendo así tanto avances en los contenidos como en la lengua, con lo que el aprendizaje de la lengua extranjera y de los conocimientos de la materia se produce simultáneamente.

A menudo se cuestiona la diferencia entre esta metodología y otras que, aunque similares, ponen el foco en cuestiones diferentes o se aplican en contextos distintos. En la Figura 1 vemos una de estas comparaciones entre la enseñanza de lenguas extranjeras, en inglés *foreign language teaching*, la enseñanza de lenguas extranjeras en primaria con AICLE, en inglés *CLIL Primary foreign language teaching* y enseñanza de asignaturas en lenguas extranjeras, en inglés *subject teaching in FL*:

Key Features	Foreign language teaching		Subject teaching in FL (CLIL)
	Conventional FL teaching	Content-based language teaching	
Priority in planning	Language	Language	Subject
Taught by:	Language or class teacher	Language or class teacher	Class teacher
Assessed as:	Language	Language	Subject
Viewed as:	Language teaching	Language teaching	Subject teaching
Materials	Language	Language/subject	Subject
Syllabus	Language syllabus: general purposes	Language syllabus: CALP	Content syllabus and CALP
Methodology	FLT methodology	Language-supportive teaching	Language-supportive subject-teaching desirable

Figura 1. Enseñanza de asignaturas impartidas en una lengua extranjera en la escuela primaria (Clegg, 2003)

Otra propuesta para comparar y ayudar a clasificar esta metodología la ofrecen Thompson y Mckinley (2018) la cual queda recogida en la Figura 2. Aquí se presenta una línea con enfoques bilingües similares que difieren dependiendo de la aproximación y tratamiento de la lengua y el contenido: la inmersión, el AICLE, la instrucción basada en el contenido y los fines específicos.

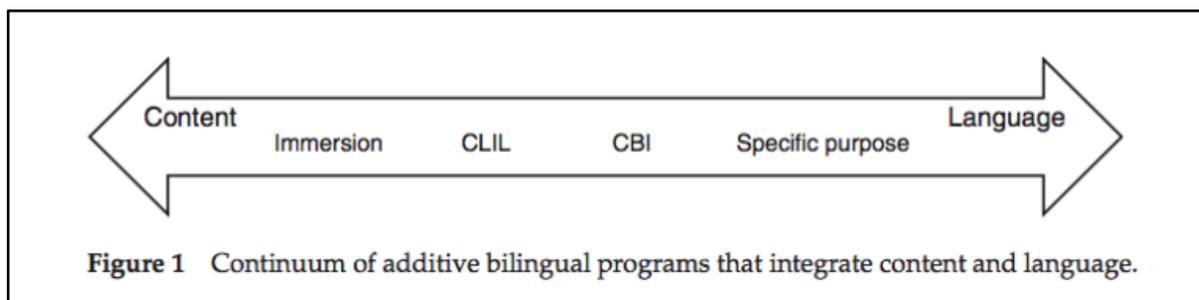


Figura 2 Continuum de programas bilingües que integran contenido y lengua de Thompson and Mckinley (2018)

La inmersión lingüística y el AICLE deben ser consideradas esencialmente orientadas al contenido, es decir el aprendizaje de la lengua está integrado en las clases de los contenidos o asignaturas de diferentes disciplinas. En la inmersión se dedica más tiempo al aprendizaje en la lengua meta o segunda lengua (L2). Por su parte, la instrucción basada en el contenido representa un enfoque más orientado a la lengua, en el que los contenidos se integran en la enseñanza de la lengua. En palabras de Muñoz (2002):

Sin embargo, los programas de inmersión y los programas de AICLE difieren en los objetivos que pretenden conseguir. Mientras que los primeros ofrecen un contacto más intenso con la lengua y persiguen niveles de competencia nativa o casi nativa, los programas de AICLE ofrecen un contacto menos intenso con la lengua meta y pretenden conseguir un nivel de competencia funcional. (Muñoz, 2002, p. 34)

En esencia, AICLE puede considerarse un enfoque poderoso dado que, bien ejecutado, el aprendizaje de los contenidos no sufre y la adquisición de una lengua extranjera en contextos significativos se logra con éxito (Avilés, 2020:11). Esta autora, citando a Mehisto et al. (2008), resalta el objetivo relacionado con AICLE de desarrollar las habilidades de aprendizaje a las del conocimiento de la materia y el dominio de la lengua, superando así la idea de un enfoque dual a un enfoque centrado en el ensayo. Continúa explicando que Según Meyer (2010), "se necesita una metodología holística que trascienda el dualismo tradicional entre el contenido y la enseñanza de idiomas" (2010). AICLE es algo más que el simple aprendizaje de la lengua y el contenido de manera simultánea.

Sin embargo, su implementación ha sido tan heterogénea, que resulta difícil ofrecer una única definición, tal y como afirman Cenoz, Genesee y Gorter (2014), al recoger las diferentes acepciones de importantes representantes de esta metodología:

[...] there are different conceptualizations of CLIL, including views that it is an educational approach that focuses on the classroom-level and specific pedagogical practices, to views that emphasize its foundations in constructivism and L2 acquisition theories (Halbach 2010; Ioannou Georgiou 2012). In some cases, CLIL is defined as a whole program of instruction and in other cases, as isolated lessons or activities conducted in an additional language. As Coyle (2008: 101), one of the most representative and seminal scholars of CLIL, points out 'there is a lack of cohesion around CLIL pedagogies. There is neither one CLIL approach nor one theory of CLIL'. (Cenoz, Genesee y Gorter, 2014, p. 245)

A pesar de los distintos enfoques y diferentes grados de aplicación del AICLE ( todo un concepto de enseñanza para un centro educativo, su aplicación solo en algunas asignaturas, actividades puntuales dentro de una asignatura, etc.), sí podemos confirmar que a la hora de ponerlo en práctica encontramos unas bases y unos elementos comunes, independientemente de la intensidad de su aplicación, sea esta mayor o menor. Estas características generales y principios básicos son los que presentamos a continuación.

### **2.3. Características del AICLE**

Las características básicas de la metodología AICLE, resumidas por Coyle, Holmes y King (2009: 14), indican que implica entornos de aprendizaje con potencial para experiencias y objetivos de enseñanza y aprendizaje multivariables. Esto lleva a una síntesis de buenas prácticas (Marsh, 2012: 4) basada en:

- **contenido** apropiado (significativo, nuevo, relevante);

incorporación de la **comprensión intercultural** (donde la cultura se aplica a un amplio espectro de formas de interpretación diversa);

- **procesamiento** (personalizado, impulsado por pares y respaldado); y
- **progresión** (secuencias de aprendizaje andamiadas en relación con el contenido y el lenguaje, así como las demandas de pensamiento requeridas para la progresión en cada una).

La característica principal del enfoque AICLE es la **integración del aprendizaje de contenidos y de la lengua extranjera**, donde se diseñan dos objetivos que se centran en el dominio por parte del alumno, no solo de los conocimientos lingüísticos, sino también de los conocimientos de la materia. Este diseño tiene importantes implicaciones para el aprendizaje, ya que el contenido de la asignatura enriquece el aprendizaje de la lengua extranjera. El pensamiento y la resolución de problemas en una lengua extranjera a través de AICLE es un medio eficaz para desarrollar el pensamiento en una lengua extranjera y, lo que es más importante, los alumnos son capaces de comprender los conocimientos de la asignatura directamente a través de la lengua extranjera sin necesidad de traducir, evitando la pérdida de información generada por la traducción.

El AICLE hace hincapié en la importancia de la lengua y el conocimiento de la asignatura juntos, y en el desarrollo de las habilidades lingüísticas a través de la adquisición del conocimiento de la asignatura (Marsh, 2000). Se diferencia del modelo tradicional de enseñanza del inglés como lengua extranjera en que su principal objetivo es desarrollar hablantes competentes y seguros de la lengua meta, a la vez que se proporciona a los estudiantes el conocimiento de la asignatura (Mearns 2012). Esto está en el centro de la teoría del AICLE, por lo tanto la aparición de esta metodología ha cambiado la antigua separación entre la enseñanza de las asignaturas y la de las lenguas extranjeras, combinando ambas, de modo que el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera ya no está separado e inconexo. Por eso, el aprendizaje de una lengua extranjera se realiza en un entorno de aprendizaje más concreto en el que los conocimientos culturales y científicos de la sociedad se integran en el aprendizaje de esa lengua extranjera. La característica fundamental del AICLE es, por tanto, que transforma lo que era un modelo de enseñanza puramente de lengua extranjera en otro en el que la adquisición de la lengua extranjera meta se espera conseguir mediante el aprendizaje de la asignatura y

el dominio de la misma mediante el uso de la lengua extranjera meta, que se refuerzan mutuamente.

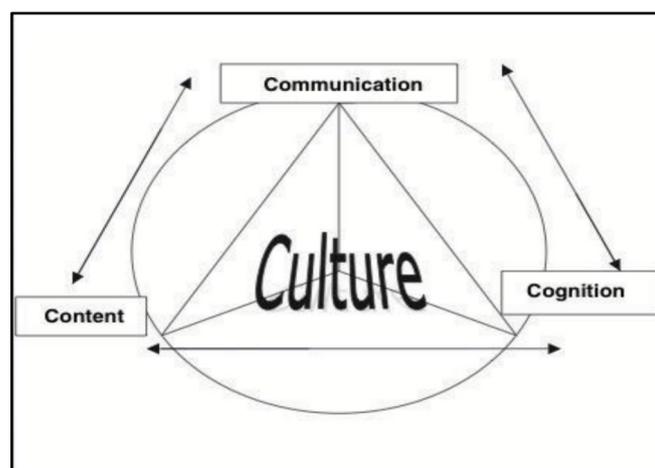
## 2.4. Principios básicos del AICLE

Las características señaladas se basan en unos principios teóricos que fundamentan el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, así como su integración con contenidos específicos de diferentes disciplinas. Esta integración o combinación se facilita mediante la comunicación lingüística y cultural, resaltando el conocimiento y respeto por las distintas culturas, puesto que esta metodología se basa fundamentalmente en la multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad (Bernabé 2012).

Los dos principios esenciales del AICLE son dos: la Teoría de las 4C y la Teoría del andamiaje. Vamos a revisarlos a continuación.

### a) Teoría de las 4C

Coyle (2007) propuso el marco de las 4C para la enseñanza del AICLE. Estas cuatro C corresponden a los conceptos: contenido, comunicación, cognición y cultura (*Content, Communication, Cognition* y *Culture* en inglés). Tal y como se muestra en la Figura 3, la cultura se sitúa en el centro del modelo como marco y objetivo transversal en todo momento.



The 4Cs framework seeks to assure quality in terms of guidance for:		
<b>Content</b>	~	progression in knowledge, skills
<b>Communication</b>	~	interaction, language using to learn
<b>Cognition</b>	~	engagement: thinking & understanding
<b>Culture</b>	~	self and other awareness/citizenship

Figura 3: Marco e interpretación de las 4C de Coyle (2010)

### **Contenido:**

El concepto de “contenido” se refiere a los conocimientos y habilidades que los estudiantes aprenden durante el curso, en este caso, las materias y los temas pueden corresponder a cualquier curso. Se trata de utilizar la lengua extranjera para aprender contenidos no lingüísticos. Los estudiantes no solo adquieren una lengua extranjera, sino que también adquieren la capacidad de integrar el contenido y la lengua en el proceso de utilizar la lengua extranjera resolviendo problemas.

### **Comunicación:**

La “comunicación” significa interacción, el lenguaje de la comunicación es el que se utiliza para construir el conocimiento y para lograr los propósitos de la comunicación. La comunicación es la necesidad de aprender un lenguaje que sea relevante para el entorno de aprendizaje. Este lenguaje debe ser transparente y accesible. La interacción en el entorno de aprendizaje es la base del mismo. Esto repercute cuando el entorno de aprendizaje se desarrolla en el medio de una lengua extranjera (Meyer, 2010). Los alumnos tienen que producir la lengua de la asignatura de forma oral y escrita (Klimova, 2012).

### **Cognición:**

El principio de “cognición” se refiere al proceso de aprendizaje-pensamiento, la cognición se refiere al nivel cognitivo del aprendizaje, el nivel de pensamiento requerido por las tareas AICLE asociadas al contenido. La adquisición de los conocimientos de la asignatura y el dominio de las habilidades de la misma implican el aprendizaje y el pensamiento en un contexto cognitivo, y el AICLE se centra en la capacidad del alumno para relacionar la comprensión conceptual de conceptos concretos o abstractos con el lenguaje (Coyle, 1999).

## Cultura:

El término “cultura” se refiere a la mayor conciencia intercultural que los alumnos necesitan para desarrollar el multilingüismo, la cultura en el marco de las 4C apoya la comprensión intercultural y la ciudadanía global (López, 2015). El AICLE considera que la cultura en sentido amplio no sólo es relevante para el uso de la lengua extranjera, sino que la cultura académica es crucial para las asignaturas que estudian los alumnos, la cultura sustenta la lengua extranjera y la cognición, y es a través de la lengua como los alumnos desarrollan la comprensión conceptual. Tener conciencia transcultural permite a los alumnos aprender y comunicarse sin problemas.

Sin embargo, este marco de las 4C, no es único. Además del presentado anteriormente, Zydatið (2007) propuso otro:

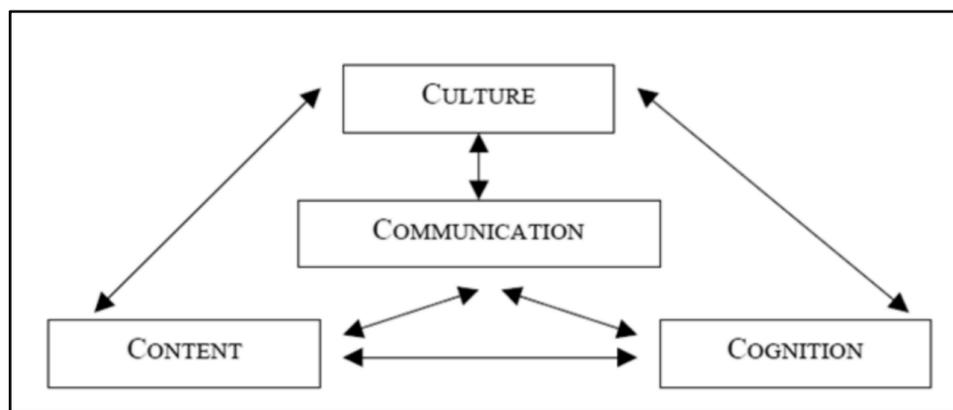


Figura 4: Marco de Zydatið (2007)

En este marco, la comunicación se convierte en el centro de todos los elementos de las 4C. La comunicación se convierte en un elemento central para vincular los tres elementos de la transmisión cultural, la transmisión de contenidos y el desarrollo cognitivo, creando auténticos contextos sociales para el aprendizaje y la práctica de la lengua que son fundamentales para toda la clase.

Un aspecto importante mencionado anteriormente, “el lenguaje en la comunicación” merece una aproximación más detallada. Coyle (2010) propone el Tríptico del Lenguaje (*Language Triptych, LT* en inglés), pensando en términos de lenguaje y lingüística. El marco de las 4C para la enseñanza de la comunicación incluye, así, tres aspectos principales: (1) lengua de aprendizaje, (2) lengua para el aprendizaje, (3) lengua a través

del aprendizaje (*language of learning, language for learning, language through learning* en inglés), representados en la siguiente figura:

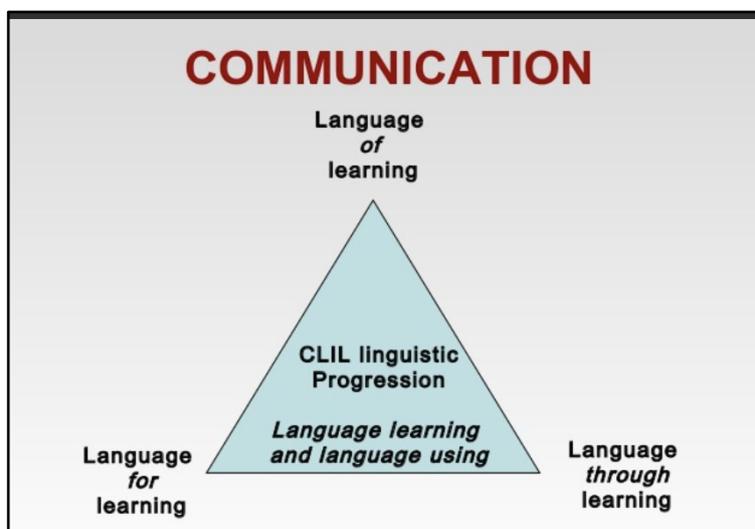


Figura 5: CLIL linguistic progression (Coyle, Hood y Marsh, 2010)

(1) Lengua de aprendizaje: La lengua necesaria para adquirir los conceptos y habilidades de un campo de conocimiento. Los requisitos lingüísticos de estas diferentes disciplinas abarcan mucho más que el vocabulario (Martín, 2016). Por eso, se hace referencia al lenguaje que se utiliza para aprender conceptos y habilidades básicas relacionadas con una materia o tema, como el vocabulario relacionado con el contenido de la asignatura, y el uso de dicho lenguaje para construir el aprendizaje de los contenidos, es una forma eficaz de progresar en el aprendizaje.

(2) Lengua para el aprendizaje: Esto incluye el lenguaje del aula, así como el lenguaje de los procesos académicos y los actos de habla (Martín, 2016). Se refiere a la lengua que los alumnos necesitan para desarrollar eficazmente sus competencias en un contexto de lengua extranjera, por ejemplo, en el trabajo en pareja, las actividades de grupo, las preguntas, los debates y la reflexión. Se puede lograr un aprendizaje de alta calidad si los alumnos pueden comprender y utilizar la lengua para aprender, con la interacción profesor-alumno y alumno-alumno y con el apoyo del profesor.

(3) Lengua a través del aprendizaje: se refiere al lenguaje que los individuos son capaces de aprender en un contexto de lengua extranjera, es decir, el lenguaje que se utiliza al hablar en los debates, al resumir, al formular hipótesis y al hacer preguntas que

suponen un reto cognitivo. Lenguaje producido en el curso del aprendizaje. A medida que se aprenden nuevos significados, se necesita y se adquiere un nuevo lenguaje (Martín, 2016). Por lo tanto, el lenguaje aquí se actualiza continuamente.

### **b) El concepto de andamiaje**

Según Marsh (2012), el AICLE ha involucrado prácticas de enseñanza y aprendizaje que también se adaptan a la diversidad (Alton-Lee, 2003). Al hacerlo, se ha hecho hincapié en el tema de la cognición y en cómo aprenden los individuos. La correlación entre los enfoques de aprendizaje individualizados y los resultados educativos se examina cada vez más como un factor de éxito en la práctica educativa (Hill & Russell, 1999; OECD, 2002; OECD, 2006; Sahlberg, 2011). El modelo dominante en muchas sociedades occidentales ha enfatizado una transmisión de conocimiento donde el experto (el maestro) deposita información y habilidades en el banco de memoria del novato (el alumno). Esto se ha llamado un "modelo bancario" (Freire, 2020) y tiende a ser controlado y dirigido por maestros. Los enfoques constructivistas sociales alternativos al aprendizaje enfatizan "la centralidad de la experiencia del estudiante y la importancia de alentar el aprendizaje activo del estudiante en lugar de una recepción pasiva del conocimiento" (Cummins, 2005: 108).

El aprendizaje socioconstructivista, en esencia, se centra en el aprendizaje interactivo, mediado y dirigido por el estudiante. Este tipo de escenario requiere interacción social entre alumnos y profesores y un aprendizaje estructurado (es decir, apoyado) por parte de alguien o algo más "experto", que podría ser el profesor, otros alumnos o recursos. Cuando los alumnos son capaces de adaptarse a los desafíos cognitivos, es decir, de lidiar con nuevos conocimientos, es probable que participen en la interacción con otros y compañeros "expertos" para desarrollar su pensamiento individual. Vygotsky (1978) introdujo el término "zona de desarrollo próximo" (ZPD) para describir el tipo de aprendizaje que siempre es desafiante pero potencialmente al alcance de los estudiantes individuales con la condición de que se brinde el apoyo, **el andamiaje** y la orientación adecuados. En escenarios formados por enfoques socioconstructivistas, el papel del maestro consiste en facilitar el desafío cognitivo dentro de la ZPD de un individuo. Esto implica que el profesor mantenga un equilibrio entre el desafío cognitivo para los alumnos

y el apoyo adecuado y decreciente a medida que los alumnos progresan” (Coyle, Hood y Marsh 2011: 28-29).

El concepto de andamiaje, equivalente del término inglés "scaffolding" es un concepto clave en las teorías de la educación más vigentes y es también de los conceptos fundamentales en AICLE. Partiendo de esta base, la capacidad de resolución de problemas y otras estrategias se pueden dividir en tres categorías: (1) aquellas que el alumno puede realizar independientemente, (2) aquellas que no puede realizar incluso con ayuda, y (3) aquellas que el alumno puede realizar con ayuda de otros.



Figura 6: “ZPD” Fuente: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.es>

La Figura 6 muestra la Zona de Desarrollo Próximo, la distancia existente entre el nivel real de desarrollo del alumno, determinado por su capacidad de resolver un problema por él mismo y el nivel de desarrollo potencial que el alumno puede conseguir si es ayudado por un adulto o en la interacción con un compañero más capacitado. Es aquí donde juega un papel importante el andamiaje que el profesor prepara para que el alumno vaya tomando control de la situación poco a poco, hasta que alcance el nivel de competencia necesario para realizar la tarea por sí mismo (Pérez, 2005, p. 261).

Hemos visto que el AICLE guarda semejanzas con otros enfoques de aprendizaje de inmersión bilingüe y de enseñanza de lenguas, como es la enseñanza de lengua basada en contenidos (CBLT). El AICLE tiene otro foco de atención:

En el caso de CBLT el contenido se trabaja en la clase de la lengua extranjera objeto (L2) y el énfasis en realidad está en la lengua aunque se vale del contenido. Sin embargo, el enfoque AICLE implica que se enseña lengua y contenido a la vez y en la clase de contenido, compartiendo el foco de atención, tanto en la lengua, como el contenido.

En el caso de la inmersión bilingüe destaca la alternancia de código, es decir, el hecho de que en el AICLE la lengua materna sí puede utilizarse en el aula, así la L1 y la L2 se alternan en algunos momentos del aprendizaje (Lin, 2008).

Por otro lado, hay diferentes contextos en los que se aplica la metodología AICLE y, por tanto, habrá distintas modalidades. Estas variaciones pueden depender de diferentes factores, como por ejemplo<sup>5</sup>:

La duración del programa: en muchos casos el programa se desarrolla a lo largo de toda la etapa, comenzando por el año uno de la misma (de 1º a 4º de ESO), pero en otros programas la duración es modular y no dura necesariamente todo el curso o etapa. Ésta última no suele ser la situación que más se da en España pero sí en otros países como Alemania o Austria.

Uso de la lengua objeto: esta variable determina qué cantidad de la materia en cuestión se enseña en la lengua objeto y esto influye en el tipo de programa. Esta variable oscila entre el 30% y el 50% o incluso 100% de la materia. El uso de la L1 no es un obstáculo para que el estudiante progrese en la L2, sino que hay investigaciones que avalan que la alternancia de código lingüístico puede facilitar el aprendizaje (Lin, 2018).

Áreas que se imparten: esto está directamente relacionado con el vocabulario y con la lengua específica que se utilizará.

Niveles de interacción con la lengua objeto: las oportunidades con las que cuenta el alumno de tomar contacto con la lengua. Así, podemos referirnos a tres tipos de escenario, micro, medio y macro donde la relación sería de menor a mayor contacto.

Todas estas variables configuran escenarios diferentes que condicionan el diseño de los programas a llevar a cabo en los centros.

---

<sup>5</sup> [https://formacion.intef.es/pluginfile.php/116956/mod\\_imsctp/content/1/qu\\_es\\_aicle.html](https://formacion.intef.es/pluginfile.php/116956/mod_imsctp/content/1/qu_es_aicle.html)

En resumen, AICLE comenzó como un enfoque pedagógico hace más de dos décadas (Marsh, 1994) y podemos decir que actualmente está consolidado dentro de las prácticas de aprendizaje de lenguas extranjeras en general y del Inglés como Lengua Extranjera en particular (Marsh, Pérez Cañado y Raéz Padilla, 2015), no solo en Educación Primaria, también en Secundaria y otros niveles educativos como los Ciclos formativos (Hoyos 2011).

## **2. 5. Beneficios y dificultades del AICLE**

Sobre la base de las diversas ventajas mencionadas en el artículo de Pérez-Ibáñez (2012). Los beneficios del enfoque por tareas aplicado al aprendizaje integrado de contenidos los principales beneficios de esta metodología podrían resumirse en los siguientes cuatro puntos:

### **a) Combina aprendizaje de lengua extranjera y materias curriculares**

AICLE subraya que el aprendizaje de otras materias a través de una lengua extranjera no es ni el estudio de una lengua extranjera por sí sola ni el estudio de una materia por sí sola, sino una mezcla de ambos, aprendiendo simultáneamente, aprendiendo otras materias a través de una lengua extranjera, o mejor dicho, de la herramienta lingüística, y teniendo el conocimiento de una lengua extranjera a través de otras materias. AICLE rompe las limitaciones de los libros de texto tradicionales de lenguas extranjeras al romper las fronteras entre las diferentes asignaturas en la escuela y permitir una mezcla de diferentes contenidos de conocimiento.

### **b) Favorece un aprendizaje eficaz**

Como se ha mencionado anteriormente, la dualidad del AICLE permite que el aprendizaje de una lengua extranjera y el aprendizaje de una asignatura no tengan prioridad, ya que la lengua extranjera y la asignatura forman conjuntamente el objetivo de la enseñanza. La lengua extranjera es el medio para el aprendizaje de la asignatura, y la asignatura es el vehículo para el aprendizaje de la lengua extranjera. En el modelo CLIL, el aprendizaje del idioma y de la materia existen simultáneamente.

c) **Contribuye a motivar al alumnado y profesorado**

El AICLE tiene la característica de contribuir a la motivación de alumnos y profesores. Como se ha mencionado en el primer punto, el AICLE es un modelo de enseñanza que rompe las limitaciones de los materiales tradicionales de lenguas extranjeras y las fronteras entre las diferentes materias. Si se adopta el modelo de enseñanza del AICLE, los profesores deben enseñar de forma transversal colaborando con profesores de otras materias. Así se enriquece la experiencia profesional de enseñanza y se obtiene una sensación de éxito en la enseñanza del curso. A la inversa, estos profesores motivados también pueden influir en la motivación de los alumnos y aumentar sus expectativas. Además, según la definición de AICLE mencionada anteriormente, los profesores ya no son una presencia profesional tradicional, sino una presencia compleja, interdisciplinar, que refleja los tiempos. En el modelo AICLE, se espera que los profesores no solo tengan conocimientos en una lengua extranjera, sino también conocimientos especializados sobre otra asignatura, que es el requisito básico para los profesores del modelo AICLE. En el modelo AICLE, se espera que los profesores no solo tengan conocimientos lingüísticos extranjeros, sino también conocimientos especializados sobre otra asignatura, que es el requisito básico para el profesorado que imparta docencia siguiendo esta metodología.

d) **Ofrece un entorno de aprendizaje auténtico**

El AICLE se caracteriza por ofrecer un entorno de aprendizaje auténtico. El modelo de enseñanza AICLE incluye contenidos de asignaturas inmersas en un contexto de una lengua extranjera, como física, historia, geografía, etc., es decir, el contenido de estas asignaturas es un vehículo para que los alumnos aprendan una lengua extranjera. De este se desprende que, aunque el aprendizaje de una lengua extranjera y el aprendizaje de contenidos van de la mano, el aprendizaje de contenidos es más importante porque el aprendizaje de contenidos abarca el aprendizaje de la lengua, que es inevitable siempre que se produce el aprendizaje de contenidos. Este vehículo proporciona un material lingüístico más natural y auténtico y un entorno específico de aprendizaje de lenguas extranjeras, de modo que los alumnos tienen acceso a un entorno de aprendizaje más auténtico, más cercano al modelo de inmersión lingüística.

Según Klimova (2012), la metodología del AICLE tiene ventajas e inconvenientes. En cuanto a sus ventajas, recoge las siguientes indicando que permite:

- construir el conocimiento y la comprensión interculturales,
- aprender sobre países/regiones vecinos específicos y/o grupos minoritarios,
- introducir el contexto cultural más amplio,
- desarrollar habilidades de comunicación intercultural,
- preparar para la internacionalización, específicamente la integración en la UE,
- acceder a la certificación internacional,
- crear un mejor ambiente de trabajo,
- mejorar el perfil de la escuela,
- mejorar el conocimiento del idioma y las habilidades de comunicación,
- hacer que los estudiantes aprendan de la misma manera que lo hacen los hablantes nativos,
- profundizar la conciencia tanto de la lengua materna como de la lengua meta,
- desarrollar intereses y actitudes plurilingües,
- complementar otras materias en la escuela y, por lo tanto, profundizar el conocimiento - de los estudiantes, p. de historia, geografía, artes o matemáticas,
- acceder a la terminología de destino específica del tema,
- brindar oportunidades para estudiar el contenido a través de diferentes perspectivas,
- preparar para futuros estudios y/o vida laboral,
- diversificar métodos y formas de práctica en el aula,
- complementar las estrategias de aprendizaje individuales, y
- aumentar la motivación y la confianza de los alumnos tanto en el idioma como en la materia que se enseña.

Pero, sin duda existen ciertas dificultades que impiden al profesorado alcanzar este ideal. El caso checo, que conoce bien la autora, podría servir como ejemplo. CLIL se incluyó en los planes de estudio checos hace una década. Sin embargo, ha enfrentado dificultades desde entonces. Probablemente, el problema más obvio sea el número insuficiente de profesores que sean lingüistas competentes y expertos en los contenidos de las materias. Como revela Key Data on Teaching Languages at School in Europe

(2008: 13): En muy pocos países las autoridades educativas obligan a los profesores a tener cualificaciones especiales para contribuir a una oferta de tipo AICLE. Como resultado, son las escuelas que ofrecen este tipo de oferta las que determinan los criterios de contratación necesarios para garantizar que se contrate a profesores competentes para este fin.

Otros inconvenientes que dificultan el desarrollo del AICLE en la República Checa, pero que seguramente son compartidos por otros países, son los siguientes:

- bajo nivel de conocimiento de los estudiantes de la lengua meta
- estudiantes con competencias lingüísticas mixtas del idioma de destino en una clase,
- estudiantes con habilidades de aprendizaje mixtas en una clase,
- el idioma no se enseña sistemáticamente,
- falta de materiales de aprendizaje adecuados para las materias AICLE seleccionadas,
- estilos de aprendizaje y enfoques de enseñanza inadecuados,
- gran número de estudiantes en una clase,
- los profesores de idiomas pueden tener dificultades para enseñar otras materias,
- renuencia a cooperar con los profesores de la materia, y
- falta de apoyo institucional.

En el caso español, también se han detectado algunas de estas dificultades, tal y como nos indica Harrop (2012):

The CLIL learners can have an imbalanced linguistic development which favours their receptive rather than productive skills, while their motivation is still subject to contextual and social influences. The extra level of difficulty which CLIL entails can leave the weakest learners very vulnerable if insufficient scaffolding is provided for linguistic development, and finally, while CLIL's greatest potential lies in its intercultural dimension, the role of cultural awareness in CLIL models

where English is the vehicular language is less well established.  
(Harrop, 2012, p. 67)

También Yang (2016), en su estudio contextualizado en educación superior en Taiwan, advierte de las dificultades en cuanto al nivel de lengua extranjera por parte de los estudiantes para seguir las clases impartidas en esa lengua.

El trabajo de Pérez-Cañado (2012), que realiza una revisión del desarrollo del AICLE en Europa, también resalta algunas deficiencias relativas al aprendizaje de la lengua extranjera frente a los aprendizajes del contenido, junto con los beneficios que supone esta metodología:

[...] students with average FL talents and interest have also been shown to benefit from CLIL instruction, so that this sort of program seems to make language learning more accessible to all types of achievers. However, pronunciation, syntax, writing (accuracy and discourse skills), informal and nontechnical language, and pragmatics remain largely unaffected, perhaps owing to an insufficient focus on form in CLIL classrooms. Finally, content outcomes have been equally positive: CLIL learners possess the same amount of content knowledge as peers taught in the L1, sometimes even outstripping them. (Pérez-Cañado, 2012, p. 330)

Cuantitativamente, los beneficios de la metodología AICLE para la enseñanza superan a los inconvenientes y, según los resultados anteriores, las desventajas de la teoría AICLE se centran en la falta de pautas para los educadores y la falta de materiales de enseñanza, que no son difíciles de abordar; la teoría AICLE es una teoría nueva y estas cuestiones no son difíciles de abordar con el tiempo.

### **3. METODOLOGÍA**

En esta tercera parte describimos los pasos seguidos para obtener la información sobre el grado de integración del AICLE en China. En primer lugar, hacemos una búsqueda de publicaciones científicas sobre esta metodología en China y a continuación llevamos a cabo un análisis cuantitativo mediante el método de investigación de análisis bibliométrico y una clasificación según diferentes criterios para obtener una ordenación cualitativa del contenido.

#### **3.1. Método de investigación bibliométrica**

Para conocer la presencia e integración de la metodología AICLE en China, consideramos acudir a las publicaciones que la estudian y puedan, por tanto, informarnos de su proceso de implantación, así como de su grado de aceptación. Así pues, hacemos un análisis basado en la bibliometría, que consiste en la aplicación de técnicas cuantitativas al estudio de las características bibliográficas de los documentos publicados (Castillo y Xifra, 2006, p. 7).

Este proceso implicaba dos pasos: la planificación y la ejecución. En primer lugar, se realizó una búsqueda con palabras clave en varios de los sitios de literatura más influyentes (CNKI, Google Scholar, Dialnet, Scopus), se filtraron los resultados obtenidos, se eliminó el contenido que no se ajustaba al tema del trabajo y el contenido duplicado, y el contenido restante se transformó en información cuantitativa.

#### **A) Planificación**

En la primera etapa, la de planificación, se elaboran los detalles de la búsqueda para poder conseguir los artículos necesarios. En esta etapa se dan los siguientes pasos.

Identificación de las fuentes de información: Por diversas razones, los artículos académicos chinos básicamente no se publican en los sitios web de artículos más importantes del mundo, y la gran mayoría de los artículos de China no se pueden encontrar en los motores de búsqueda como Google, por lo que CNKI se incluye como uno de los sitios web de origen. Apoyándose en su producto líder, la base de datos de textos completos de revistas académicas chinas, CNKI está constantemente integrando

y, así, CNKI<sup>6</sup> resulta ser el mayor sitio web de información académica a texto completo, con un monopolio en China, CNKI (Zhao Y Qiu, 2005). Por ello, CNKI es indispensable si se quiere buscar resultados de investigación en China. Google Scholar y Dialnet, así como Scopus, son sitios web académicos influyentes, por lo que también se adoptaron como fuentes de información para este trabajo.

Elaboración de la cadena de búsqueda: De acuerdo con el tema de este trabajo, hay dos palabras clave, AICLE y China, por lo que los caracteres de búsqueda se basarán en estas dos palabras clave, y para garantizar la exhaustividad de la información, la búsqueda se realizará en diferentes idiomas en distintas fuentes de información. Dado que el contenido de los artículos de CNKI está casi exclusivamente en chino, la búsqueda se realizará en CNKI con CLIL 在中国 (AICLE en China). Buscar en Google Scholar como CLIL en China y AICLE en China, en Dialnet como CLIL en China y AICLE en China, (para recoger publicaciones en español y en inglés) y en Scopus como CLIL y China.

## **B) Ejecución**

El primer paso fue buscar artículos relevantes en **CNKI** sin ninguna restricción, utilizando únicamente la **palabra clave CLIL 在中国** (AICLE en China).

Se obtuvieron un total de 19 resultados, incluido un artículo cuyo contenido principal era un estudio sobre la teoría del AICLE en la región europea, por lo que se eliminó este artículo, dando un total de 18 resultados válidos.

El segundo paso fue buscar las **palabras clave CLIL en China y AICLE en China** en **Google Scholar**. Aunque los resultados de la búsqueda sumaron varios miles, la mayoría de ellos no eran relevantes para este trabajo sino para el tema de este trabajo, por lo que se eliminó el contenido duplicado y el no válido (el contenido de los artículos no era relevante para el estudio de AICLE en China). Como existen diferentes sistemas educativos, también se eliminaron los estudios relacionados con Hong Kong, Macao y Taiwán, lo que dio como resultado 26 artículos válidos.

---

<sup>6</sup> <https://www.cnki.net/>

El tercer paso consistió en buscar en **Dialnet** las **palabras clave CLIL in China y AICLE en China**, con lo que se obtuvieron 16 artículos relacionados con el tema. Igualmente, se eliminaron los duplicados y los artículos no relacionados con este trabajo, lo que dio como resultado un total de 8 artículos válidos.

El cuarto paso fue buscar en **Scopus**, de nuevo utilizando las **palabras clave CLIL in China y AICLE en China**, eliminando los duplicados y quitando los artículos que no eran relevantes para el tema de este trabajo, dando como resultado un total de 3 artículos válidos.

A continuación se muestra parte del proceso de búsqueda:

### Primer paso:

Utilizamos únicamente la búsqueda por palabra clave: CLIL 在中国 (AICLE en China).

Las siguientes Figuras 7 y 8 recogen imágenes de parte de los resultados de la base de datos CNKI:



Figura 7: Resultados de la búsqueda palabra clave CLIL 在中国 (AICLE en China)

Fuente: Elaboración propia

<input type="checkbox"/>	3	国内CLIL教学研究回顾与展望	王淑杰; 邢加新	考试与评价(大学英语教研版)	2021-04-15	期刊	2	630				
<input type="checkbox"/>	4	CLIL模式在中国文化英语课程中的应用	吴兰	外语教育与应用	2020-09-30	辑刊		57				
<input type="checkbox"/>	5	CLIL教学模式在中职英语教学中的应用研究	吕梦冉	曲阜师范大学	2020-06-01	硕士		247				
<input type="checkbox"/>	6	CLIL指导下的高中生英语阅读能力研究	王春琳	曲阜师范大学	2020-05-10	硕士	1	309				
<input type="checkbox"/>	7	近十年CLIL教学研究的现状、热点及趋势——基于CiteSpace的可视化分析	刘雨溪	太原城市职业技术学院学报	2019-01-28	期刊	7	597				
<input type="checkbox"/>	8	CLIL教学理念及其对航海英语师资队伍建设的启示	郭小斌; 季海龙	海外英语	2018-12-23	期刊		64				
<input type="checkbox"/>	9	国际教育项目中的外语课程规划研究	曾金涛	上海外国语大学	2018-06-01	硕士	3	301				
<input type="checkbox"/>	10	CLIL在高级汉语综合课教学的应用	ANDREA TANIA B AKTI (林敏芳)	华中师范大学	2018-05-01	硕士	3	284				
<input type="checkbox"/>	11	二语习得视角下CLIL研究的新发展	崔晓霞; 夏金龙	哈尔滨职业技术学院学报	2017-11-15	期刊	4	249				
<input type="checkbox"/>	12	CLIL教学模式对大学英语教学的启示	刘婧	文存阅刊	2017-09-23	期刊		20				
<input type="checkbox"/>	13	CLIL教学法视角下的高校公共英语教学	赵海晶	闽西职业技术学院学报	2015-06-28	期刊	2	151				
<input type="checkbox"/>	14	语言与内容融合学习在欧洲的实践与研究	肖建芳; 刘芳彤	世界教育信息	2015-05-20	期刊	5	251				
<input type="checkbox"/>	15	基于CLIL教学模式的全日制自考英语教学研究	李玲	长春工业大学	2015-04-01	硕士		180				
<input type="checkbox"/>	16	CLIL在双语教学中的运用——以国际法教学为视角	吴岚	和田师范专科学校学报	2014-12-25	期刊	3	230				
<input type="checkbox"/>	17	CLIL教学模式对高职学生英语自主学习能力培养的启示	王晓霞	湖南科技学院学报	2013-06-01	期刊	3	144				
<input type="checkbox"/>	18	浅议“CLIL”对中国高级英语学习者的启示	刘静; 郭敬	北方文学(下半月)	2012-10-25	期刊		112				
<input type="checkbox"/>	19	CLIL教学模式对高校英语专业公共课教学的启示	韦晓云	考试周刊	2011-07-15	期刊		127				

Figura 8: Resultados de la búsqueda palabra clave CLIL 在中国 (AICLE en China) (cont.)

Fuente: Elaboración propia

Con este paso, obtuvimos un total de 19 resultados.

Buscando en inglés y español en Google Scholar, obtenemos muchos resultados, pero debido a la naturaleza del buscador de Google, no todos son válidos, por lo que debemos filtrarlos (Figuras 9 y 10).

CLIL in China 

找到约 8,150 条结果 (用时0.08秒)

**Implementing CLIL for young learners in an EFL context beyond Europe: Grassroots support and language policy in China** [PDF] academia.edu  
 R Wei, J Feng - English Today, 2015 - cambridge.org  
 ... ) serves as an additional language in CLIL. We focus upon Mainland China for two reasons. Firstly, in connection with the extent of grassroots support for CLIL, two large-scale surveys ...  
 ☆ 保存 引引用 被引用次数: 31 相关文章 所有 5 个版本

**Understanding and explaining CLIL and CLIL in China**  
 王苇 - 英语广场(学术研究), 2013 - cnki.com.cn  
 ... Among them is a bilingual model-"content and language integrated learning (CLIL)", which ... to English education in China. After that, major concepts of CLIL and cognitive development ...  
 ☆ 保存 引引用 被引用次数: 1 相关文章 所有 2 个版本

**Mapping out the future: A proposal of a CLIL research agenda in China** [PDF] al-kindipublisher.com  
 H Hu - Journal of English Language Teaching and Applied ..., 2021 - al-kindipublisher.com  
 ... (CLIL) within the border of Chinese academia. In considering the limited amount of empirical research in China, the author problematises the construction of a shared CLIL research ...  
 ☆ 保存 引引用 被引用次数: 2 相关文章 所有 5 个版本

**[PDF] Students' Perceptions on CLIL Implementation in China, Japan and Indonesia** [PDF] nii.ac.jp  
 A Tsagkari - Bulletin of Kagoshima Junshin Junior College, 2019 - k-junshin.repo.nii.ac.jp  
 ... This study examines the implementation of CLIL in Japan, Indonesia and China. As a methodological CLIL is gradually being introduced in some South-east Asian countries (Malaysia ...

Figura 9: Resultados de la búsqueda palabra clave CLIL in China  
 Fuente: Elaboración propia

AICLE en China 

找到约 870 条结果 (用时0.07秒)

**您是不是要找: AIGLE en China**

小提示: 只搜索中文(简体)结果, 可在 学术搜索设置. 指定搜索语言

**[PDF] AICLE y expresión escrita en E/LE: análisis de necesidades, revisión de materiales y propuesta didáctica para el contexto chino** [PDF] uc3m.es  
 F Song - 2018 - e-archivo.uc3m.es  
 ... escrita en AICLE. 2) En cuanto a la parte práctica, esta tesis constituye la primera investigación completa del enfoque AICLE en el contexto de la enseñanza del español en China. ...  
 ☆ 保存 引引用 被引用次数: 1 相关文章 所有 5 个版本

**Construcción de la red colocacional del español: una hipótesis para la enseñanza de las colocaciones españolas a los alumnos chinos**  
 N Li - 2017 - ebuah.uah.es  
 ... Utilizamos el modelo AICLE para trabajar con diversos contenidos y poder utilizar una ... , memplex colocacional, atención a la forma, AICLE, enseñanza de español en China chinos. ...  
 ☆ 保存 引引用 被引用次数: 1 相关文章 所有 2 个版本

**Una selección bibliográfica sobre el método AICLE (Aprendizaje Integrado de Conocimientos curriculares y Lengua Extranjera)** [PDF] uniriioja.e  
 AF Fontecha - Contextos Educativos. Revista de ..., 2001 - publicaciones.uniriioja.es  
 ... les en la búsqueda de información acerca del método AICLE. La selección está formada por páginas sobre proyectos específicos de AICLE, organismos europeos e instituciones con ...  
 ☆ 保存 引引用 被引用次数: 34 相关文章 所有 9 个版本

Figura 10: Resultados de la búsqueda palabra clave AICLE en China  
 Fuente: Elaboración propia

Realizamos los mismos pasos para buscar en Dialnet. Primero en español, (Figuras 11 y 12) y, a continuación, en inglés (Figuras 13 y 14).

**Buscar documentos**

AICLE en China Buscar

**Filtros**

Tipo de documento

- Tesis (4)
- Libro (3)
- Artículo de revista (1)

8 documentos encontrados

Relevancia 20

**Aicle y expresión escrita en e/le:** análisis de necesidades, revisión de materiales y propuesta didáctica para el contexto chino  
**Fei Song**  
Tesis doctoral dirigida por Yuko Morimoto ([dir. tes.](#)), María Angeles Martín del Pozo ([codir. tes.](#)). Universidad Carlos III de Madrid (2018).  
[Resumen](#)

**Construcción de la red colocacional del español:** una hipótesis para la enseñanza de las colocaciones españolas a los alumnos chinos  
**Ni Li**  
Tesis doctoral dirigida por Belén Almeida Cabrejas ([dir. tes.](#)). Universidad de Alcalá (2017).  
[Resumen](#) | Tesis en acceso abierto en: [TESEO](#) e [e\\_Buah](#)

**El enfoque léxico en la enseñanza de chino lengua extranjera:** un diseño metodológico para la educación superior  
**Isabel María Balsas Ureña**  
Tesis doctoral dirigida por Javier Martín Ríos ([dir. tes.](#)). Universidad de Granada (2018).  
[Resumen](#) | Tesis en acceso abierto en: [DIGIBUG](#)

Figura 11: Resultados de la búsqueda palabra clave AICLE en China  
Fuente: Elaboración propia

**Combining TBLT and CLIL to teach English and Chinese in Foreign Language contexts**  
 Guirong Chen  
 Tesis doctoral dirigida por Luisa María González Rodríguez (dir. tes.). Universidad de Salamanca (2017).  
 Resumen | Tesis en acceso abierto en: GREDOS 

---

**Editorial**  
 Antoni Nomdedeu Rull  
 Revista Internacional de Lengüas Extranjeras = International Journal of Foreign Languages, ISSN-e 2014-8100, Núm. 14, 2020  
 Resumen | Texto completo 

---

**El mundo estudia español. 2016**  
 Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Subdirección General de Documentación y Publicaciones, 2016  
 Resumen | Texto Completo Libro 

---

**El mundo estudia español. 2016. Traducciones**  
 Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Subdirección General de Documentación y Publicaciones, 2017  
 Resumen | Texto Completo Libro 

---

**El mundo estudia español. 2018**  
 Ministerio de Educación y Formación Profesional, Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones, 2018  
 Resumen | Texto Completo Libro 

Figura 12: Resultados de la búsqueda de la palabra clave AICLE en China (cont.)  
 Fuente: Elaboración propia

**Dialnet** [Buscar](#) [Revistas](#) [Tesis](#) [Congresos](#)

**Buscar documentos**

CLIL in China **Buscar**

▼ **Filtros**

Tipo de documento Relevancia ▾ 20 ▾

Artículo de revista (5)

Tesis (3)

**8 documentos encontrados**

**The CLIL model of teaching in the College English curriculum in China: policies, perceptions, and practices**  
 Shujing Li  
 Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile, ISSN-e 0717-1285, ISSN 0718-5758, N°. Extra 9, 2021 (Ejemplar dedicado a: Didáctica de lenguas extranjeras en China: situación actual y perspectivas para el futuro), págs. 1-19  
[Resumen](#) | [Texto completo](#)

**Trilingual education for ethnic minority groups in China with special reference to trilingual CLIL education in Europe: an Exploratory Study**  
 Ruilin Wu  
 European journal of language policy, ISSN 1757-6822, Vol. 9, N°. 2, 2017, págs. 203-226  
[Resumen](#)

**Combining TBLT and CLIL to teach English and Chinese in Foreign Language contexts**  
 Guirong Chen  
 Tesis doctoral dirigida por [Luisa María González Rodríguez \(dir. tes.\)](#). Universidad de

Figura 13: Resultados de la búsqueda palabra clave CLIL in China  
 Fuente: Elaboración propia

**Exploring teacher scaffolding in a CLIL-framed EFL intensive reading class: A classroom discourse analysis approach**  
 Dongying Li, Lian Zhang  
 Language teaching research, ISSN 1362-1688, Vol. 26, Nº. 3, 2022, págs. 333-360  
 Resumen

**Aicle y expresión escrita en e/le:** análisis de necesidades, revisión de materiales y propuesta didáctica para el contexto chino  
 Fei Song  
 Tesis doctoral dirigida por Yuko Morimoto (dir. tes.), María Angeles Martín del Pozo (codir. tes.). Universidad Carlos III de Madrid (2018).  
 Resumen

**Improving bilingual higher education:** training university professors in content and language integrated learning  
 Birgit Strotmann, Victoria María Bamond Lozano, José M. López Lago, María Bailén Andriño, Sonia Bonilla, Francisco Montesinos Marín  
 Higher learning research communications: HLRC, ISSN-e 2157-6254, Vol. 4, Nº. 1, 2014, págs. 91-97  
 Resumen | Texto completo

**Content-based language teaching:** Convergent concerns across divergent contexts  
 Roy Lyster, Susan Ballinger  
 Language teaching research, ISSN 1362-1688, Vol. 15, Nº. 3, 2011 (Ejemplar dedicado a: Content-based Language Teaching), págs. 279-288  
 Resumen

**Motivations, identities and selves in the here-and-now of learners of a foreign language**  
 Elizabeth Machin  
 Tesis doctoral dirigida por Carmen Pérez Vidal (dir. tes.), Elsa Tragant Mestres de la Torre (codir. tes.). Universitat Pompeu Fabra (2020).  
 Resumen | Tesis en acceso abierto en: TDX

Página 1 de 1 | Tesis | Libro | Artículo

Figura 14: Resultados de la búsqueda palabra clave CLIL in China (cont.)  
 Fuente: Elaboración propia

Una búsqueda de palabras clave en Dialnet, AICLE en China y CLIL en China, arrojó 16 resultados, de los cuales 8 se obtuvieron en inglés y 8 en español. Realizamos los mismos pasos para buscar en Scopus, lo que se muestra en las Figuras 15 a 19).

编辑 保存 设置通知

**搜索提示**  
显示以下项目的搜索结果: TITLE-ABS-KEY (coil AND china)

在搜索结果内搜索...

文献 辅助文献 专利 查看 Mendeley Data (19)

分析搜索结果 显示所有摘要 排序对象: 日期(降序)

全部 导出 下载 查看引文概览 查看施引文献 保存到列表

文献标题	作者	年份	来源出版物	施引文献
<input type="checkbox"/> 1 Exploring teacher scaffolding in a CLIL-framed EFL intensive reading class: A classroom discourse analysis approach	Li, D., Zhang, L.	2022	Language Teaching Research 26(3), pp. 333-360	8
<a href="#">查看摘要</a> <a href="#">pdf(Buscador)</a> <a href="#">upv.es</a> <a href="#">View at Publisher</a> <a href="#">相关文章</a>				
<input type="checkbox"/> 2 Motivations to enrol in EMI programmes in China: An exploratory study	Iwaniec, J., Wang, W.	2022	Applied Linguistics Review 待刊论文	3

开放获取 限制范围 排除

All Open Access (4) >

Gold (2) >

Green (4) >

详细了解

年份

2022 (2) >

Figura 15: Resultados de la búsqueda palabra clave CLIL in China  
Fuente: Elaboración propia

<input type="checkbox"/> 2017 (2) >	<input type="checkbox"/> 3 Medium of instruction in Hong Kong secondary schools: integrating L1 in English-medium classrooms	Cheng, A.	2020	Asian Englishes pp. 1-7	1
<input type="checkbox"/> 2016 (1) >	<a href="#">查看摘要</a> <a href="#">pdf(Buscador)</a> <a href="#">upv.es</a> <a href="#">View at Publisher</a> <a href="#">相关文章</a>				
<input type="checkbox"/> 2015 (1) >	<input type="checkbox"/> 4 Global developments in literacy research for science education (Book)	Tang, K.-S., Danielsson, K.	2018	Global Developments in Literacy Research for Science Education pp. 1-401	16
<input type="checkbox"/> 2013 (2) >	<a href="#">查看摘要</a> <a href="#">pdf(Buscador)</a> <a href="#">upv.es</a> <a href="#">View at Publisher</a>				
<input type="checkbox"/> 2012 (1) >	<input type="checkbox"/> 5 Effects of content and language integrated learning class design based on the first principle of instruction theory: A case study	Hao, H., Susono, H., Yamada, M.	2018	Proceedings of the 15th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in the Digital Age, CELDA 2018 pp. 201-207	1
<input type="checkbox"/> 2011 (1) >	<a href="#">查看摘要</a> <a href="#">pdf(Buscador)</a> <a href="#">upv.es</a> <a href="#">相关文章</a>				
<input type="checkbox"/> 2010 (1) >	<input type="checkbox"/> 6 3rd Annual International Symposium on Emerging Technologies for Education, SETE 2018 held in conjunction with ICWL 2018	[无可用作者姓名]	2018	Lecture Notes in Computer Science (including subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics) 11284 LNCS	0
收起 <a href="#">查看全部</a>	<a href="#">查看摘要</a> <a href="#">pdf(Buscador)</a> <a href="#">upv.es</a>				

作者姓名

Leung, C. (2) >

Ballinger, S. (1) >

Cao, J. (1) >

Cheng, A. (1) >

Danielsson, K. (1) >

[查看更多](#)

学科类别

Social Sciences (13) >

Figura 16: Resultados de la búsqueda palabra clave CLIL in China (cont.2)  
Fuente: Elaboración propia

<input type="checkbox"/> Computer Science (2) >	<input type="checkbox"/> 7 Trilingual education for ethnic minority groups in China with special reference to trilingual CLIL education in Europe: An Exploratory Study	Wu, R.	2017	European Journal of Language Policy 9(2), pp. 203-226	0
<input type="checkbox"/> Mathematics (1) >	<a href="#">查看摘要</a> <a href="#">pdf [Buscador]</a> <a href="#">upvies</a> <a href="#">View at Publisher</a> <a href="#">相关文章</a>				
<b>文献类型</b> ^					
<input type="checkbox"/> Article (8) >	<input type="checkbox"/> 8 Early language learning: Complexity and mixed methods (Book)	Enever, J., Lindgren, E.	2017	Early Language Learning: Complexity and Mixed Methods pp. 1-316	9
<input type="checkbox"/> Book (2) >	<a href="#">查看摘要</a> <a href="#">pdf [Buscador]</a> <a href="#">upvies</a> <a href="#">View at Publisher</a>				
<input type="checkbox"/> Book Chapter (2) >					
<input type="checkbox"/> Conference Paper (1) >	<input type="checkbox"/> 9 Intersections between law and language: Disciplinary concepts in second language legal literacy	Hartig, A.J.	2016	Studies in Logic, Grammar and Rhetoric 45(1), pp. 69-86	2
<input type="checkbox"/> Conference Review (1) >	<a href="#">查看摘要</a> <a href="#">pdf [Buscador]</a> <a href="#">upvies</a> <a href="#">View at Publisher</a> <a href="#">相关文章</a>				
查看更多	<a href="#">开放获取</a>				
<b>来源出版物名称</b> ^					
<input type="checkbox"/> Language Teaching Research (2) >	<input type="checkbox"/> 10 Effects of CLIL on EAP learners: Based on sample analysis of doctoral students of science	Gao, G., Cao, J.	2015	International Journal of Applied Linguistics and English Literature 4(5), pp. 113-123	2
<input type="checkbox"/> Applied Linguistics Review (1) >	<a href="#">查看摘要</a> <a href="#">pdf [Buscador]</a> <a href="#">upvies</a> <a href="#">View at Publisher</a> <a href="#">相关文章</a>				
<input type="checkbox"/> Asian Efl Journal (1) >	<a href="#">开放获取</a>				
<input type="checkbox"/> Asian Englishes (1) >					
<input type="checkbox"/> Early Language Learning Complexity (1) >					

Figura 17: Resultados de la búsqueda palabra clave CLIL in China (cont.3)  
Fuente: Elaboración propia

查看更多	<input type="checkbox"/> 11 Chinese-English bilingual education in China: Model, momentum, and driving forces	Wei, R.	2013	Asian EFL Journal 15(4), pp. 184-200	5
<b>出版阶段</b> ^	<a href="#">查看摘要</a> <a href="#">pdf [Buscador]</a> <a href="#">upvies</a> <a href="#">相关文章</a>				
<input type="checkbox"/> 最终 (14) >	<input type="checkbox"/> 12 American content teachers' literacy brokerage in multilingual university classrooms	You, X., You, X.	2013	Journal of Second Language Writing 22(3), pp. 260-276	10
<input type="checkbox"/> 待刊论文 (1) >	<a href="#">查看摘要</a> <a href="#">pdf [Buscador]</a> <a href="#">upvies</a> <a href="#">View at Publisher</a> <a href="#">相关文章</a>				
<b>关键字</b> ^					
<input type="checkbox"/> CLIL (4) >	<input type="checkbox"/> 13 Introduction: English in the Curriculum – Norms and Practices (Book Chapter)	Leung, C., Street, B.V.	2012	English - A Changing Medium for Education pp. 1-21	7
<input type="checkbox"/> Content And Language Integrated Learning (CLIL) (3) >	<a href="#">查看摘要</a> <a href="#">pdf [Buscador]</a> <a href="#">upvies</a> <a href="#">View at Publisher</a> <a href="#">相关文章</a>				
<input type="checkbox"/> Content And Language Integrated Learning (2) >	<input type="checkbox"/> 14 Content-based language teaching: Convergent concerns across divergent contexts	Lyster, R., Ballinger, S.	2011	Language Teaching Research 15(3), pp. 279-288	70
<input type="checkbox"/> Immersion (2) >	<a href="#">查看摘要</a> <a href="#">pdf [Buscador]</a> <a href="#">upvies</a> <a href="#">View at Publisher</a> <a href="#">相关文章</a>				
<input type="checkbox"/> Academic Literacy (1) >	<a href="#">开放获取</a>				
查看更多					
<b>归属机构</b> ^					
<input type="checkbox"/> King's College (2) >					

Figura 18: Resultados de la búsqueda palabra clave CLIL in China (cont.4)  
Fuente: Elaboración propia

查看更多

开放获取

查看摘要  [pdf](#) [@iustec](#) [upvies](#) [View at Publisher](#) 相关文献

15 Assessing Language and Content: A Functional Perspective (Book Chapter) Mohan, B., Leung, C., Slater, T. 2010 *Testing the Untestable in Language Education* pp. 217-240 16

查看摘要  [pdf](#) [@iustec](#) [upvies](#) [View at Publisher](#) [🔗](#) 相关文献

显示: 200  个结果/每页 1 [^ 页首](#)

查看更多

Figura 19: Resultados de la búsqueda palabra clave CLIL in China (cont.5)  
Fuente: Elaboración propia

Este paso es como el de la búsqueda anterior, con búsquedas separadas en inglés y en español, que arrojan todos los resultados mostrados en las imágenes.

## 4. RESULTADOS

Se recopilaron todos los resultados obtenidos de las búsquedas bibliográficas y se obtuvieron los siguientes datos:

Base de datos	Número de publicaciones
CNKI	18
Google Scholar	35
Dialnet	13
Scopus	15

Tabla 1: Los resultados obtenidos de las búsquedas bibliográficas

Fuente: Elaboración propia

Sumando las búsquedas realizadas en las cuatro bases de datos, obtuvimos un total de 81 resultados.

### 4.1. Publicaciones recogidas

La siguiente Tabla 2 recoge todas las publicaciones incluyendo el título, autor y año de publicación, habiendo eliminado los resultados recurrentes:

Núm	Título	Autoría
1	Un estudio de los efectos del modelo de enseñanza AICLE sobre la ansiedad de los estudiantes de secundaria ante la escritura en inglés	Wang Shujie,2021
2	La aplicación del modelo AICLE en el curso de inglés de cultura china	Wu Lan,2020

3	Revisión y perspectiva de la investigación sobre la enseñanza del AICLE en China	Wang Shujie,2021
4	Un estudio sobre la planificación curricular de las lenguas extranjeras en los programas de educación internacional	Zeng Jintao,2018
5	Un estudio sobre la capacidad de lectura en inglés de los estudiantes de secundaria bajo la guía de AICLE	Wang Chunlin ,2020
6	Situación actual, puntos calientes y tendencias de la investigación sobre la enseñanza del AICLE en la última década - Un análisis visual basado en CiteSpace	Liu Yuxi ,2019
7	Un estudio sobre la aplicación del modelo de enseñanza AICLE en la enseñanza del inglés en secundaria	Lv Mengran ,2020
8	La aplicación de AICLE en la enseñanza de la integración de la lengua china avanzada	Lin Minfang, 2018
9	El modelo de enseñanza AICLE y sus implicaciones para la enseñanza pública de lenguas extranjeras en China	Luo Qiaoli, 2006
10	Un estudio sobre la enseñanza del inglés para estudiantes autodidactas a tiempo completo basado en el modelo de enseñanza AICLE	Li Ling ,2015
11	Nuevos avances en la investigación del AICLE desde la perspectiva de la adquisición de segundas lenguas	Cui Xiaoxia ,2017

12	El uso del AICLE en la enseñanza bilingüe: una perspectiva sobre la enseñanza del derecho internacional	Wu Lan,2014
13	La enseñanza pública del inglés en las universidades desde la perspectiva de la pedagogía AICLE	Zhao Haijing,2015
14	La filosofía de la enseñanza del AICLE y sus implicaciones para la construcción de profesores de inglés marino	Guo Xiaobin,2018
15	Implicaciones del modelo de enseñanza AICLE para cultivar la capacidad de aprendizaje independiente del inglés de los estudiantes de formación profesional superior	Wang Xiaoxia ,2013
16	Las implicaciones del modelo de enseñanza AICLE para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en los cursos públicos de las universidades	Wei Xiaoyun,2011
17	Las implicaciones del AICLE para los estudiantes avanzados de inglés en China	Liu Jing,2012
18	Implicaciones del modelo de enseñanza AICLE para la enseñanza del inglés en la universidad	Jing Liu,2017
19	Implementing CLIL for young learners in an EFL context beyond Europe: Grassroots support and language policy in China	R Wei, J Feng,2015
20	Understanding and explaining CLIL and CLIL in China	Wangwei,2012

21	Mapping out the future: A proposal of a CLIL research agenda in China	H Hu,2021
22	Students' Perceptions on CLIL Implementation in China, Japan and Indonesia	Tsagkari,2019
23	Chinese-English bilingual education in China: Model, momentum, and driving forces	R Wei,2013
24	CLIL in China—Drawbacks and Development Approaches	Xue Xiaolin,2018
25	Integrating Content and Language in Business English Teaching in China: First Year Students' Perceptions and Learning Experience	ER Martyn, 2018
26	Integrated English in China—An effective CLIL model of foreign languages and cultures learning	JF Xiao,2016
27	Analyzing the Effects of CLIL Method in Teaching Business English Writing in China	H Rong, SM Nair,2021
28	A Proposal for Teaching MTI Courses in China through a CLIL Approach: Using the Lesson on “Intellectual Property Law” as an Example	N Ren ,2020
29	Towards an Integrated Approach to Cabin Service English Curriculum Design: A Case Study of China Southern Airlines' Cabin Service English Training Course	Xiaoqin, Z Wenzhong,2016
30	Cultivation of Students' Critical Thinking Ability through CLIL Mixed Teaching Model—A Case Study of “An Introduction to English Literature”	S Duan,2019

31	Localizing immersion education: A case study of an international bilingual education program in south China	T Xiong, A Feng,2018
32	Technology-enhanced content and language integrated learning in Chinese tertiary English classes: Potentials and challenges	K Zhao, C Lei,2017
33	Most Effective Practices for Content and Language Integrated Learning at Hyde Academy, Beijing, China	BT Nitschneider , 2017
34	Exploring Content and Language Integrated Learning (CLIL) teaching materials in Chinese universities: teachers' and students' perceptions and reflections	C Yining,2021
35	Exploring the Affordances of WeChat for Reflective Purposes on a CLIL Module Whilst Assessing Chinese University Students' Participation and Interaction	G Muddeman,2020
36	Developing subject knowledge co-construction and specific language use in a technology-enhanced CLIL programme: effectiveness and productive patterns	K Zhao, J Zhou, B Zou,2021
37	Research on Application of CLIL Interactive Mode in College English Teaching	S Da,2019
38	Research and Practice of English Major Writing Class for the Coordinated Development of Language, Critical Thinking and Discipline Competence under CLIL ...	T Dong, J Zhang , 2020

39	Research on the Effect of CLIL Teaching Mode in the Course of Bilingual Teaching of E-Government	X Hu, K Wu, J Wang,2016
40	Study on the Application of CLIL in English Teaching of Acupuncture and Moxibustion	C Liu, X Wang,2013
41	The Teaching Practice of the Cross-Border E-Commerce to Business English Majors in Vocational and Technical Colleges: A Study Based on the Theory of CLIL	J Yi,2016
42	A study on the Reform of College English classroom under the background of big data	X Yang, 2019
43	Investigating policy and implementation of English medium instruction in higher education institutions in China	H Rose, J McKinley, X Xu, 2020
44	Exploring the problems of learning science in the English medium: a study on high school students' perceptions and attitudes in China	C Lu, WWM So, YC Lee, YY Yeung, 2021
45	Aicle y expresión escrita en e/le: análisis de necesidades, revisión de materiales y propuesta didáctica para el contexto chino	Fei Song, 2018
46	Construcción de la red colocacional del español: una hipótesis para la enseñanza de las colocaciones españolas a los alumnos chinos	Ni Li, 2017
47	Combining TBLT and CLIL to teach English and Chinese in Foreign Language contexts	Guirong Chen,2017
48	The CLIL model of teaching in the College English curriculum in China: policies, perceptions, and practices	Shujing Li, 2021

49	Trilingual education for ethnic minority groups in China with special reference to trilingual CLIL education in Europe: an Exploratory Study	Ruilin Wu, 2017
50	Exploring teacher scaffolding in a CLIL-framed EFL intensive reading class: A classroom discourse analysis approach	Dongying Li, Lian Zhang, 2022
51	Improving bilingual higher education: training university professors in content and language integrated learning	Birgit StrotmannVictoria María Bamond Lozano, José M. López Lago, María Bailén Andrino, Sonia Bonilla, Francisco Montesinos Marín ,2014
52	Content-based language teaching: Convergent concerns across divergent contexts	Roy Lyster, Susan Ballinger,2011
53	Effects of content and language integrated learning class design based on the first principle of instruction theory: A case study	Hao, H., Susono, H., Yamada, M.,2018
54	Effects of CLIL on EAP learners: Based on sample analysis of doctoral students of science <i>Open Access</i>	Gao, G., Cao, J.,2015
55	Chinese-English bilingual education in China: Model, momentum, and driving forces	Wei, R.,2013

Tabla 2: Revisión de los resultados de la búsqueda

Fuente: Elaboración propia

## 4.2. Clasificación de las publicaciones recogidas

A continuación, presentamos la clasificación de los datos obtenidos según distintos criterios: año de la publicación, lenguas de aprendizaje, nivel de estudios de los estudiantes, clasificación por tipo de documento, clasificación según la destreza lingüística, clasificación según estudios teóricos o experiencia descriptiva, clasificación según el contenido de los cursos utilizados

### a) Año de la publicación

Según los resultados obtenidos anteriormente, el primer documento sobre el uso de la metodología AICLE en China apareció en 2006. Como puede observarse en el Gráfico 1, la investigación sobre la teoría del AICLE en China se detuvo durante unos años después de la aparición del primer artículo, a partir de entonces, el número de artículos relevantes publicados cada año aumentó gradualmente, lo que indica que la investigación sobre el AICLE en China comenzó muchos años después en comparación con Europa, pero la investigación relevante ha ido aumentando.

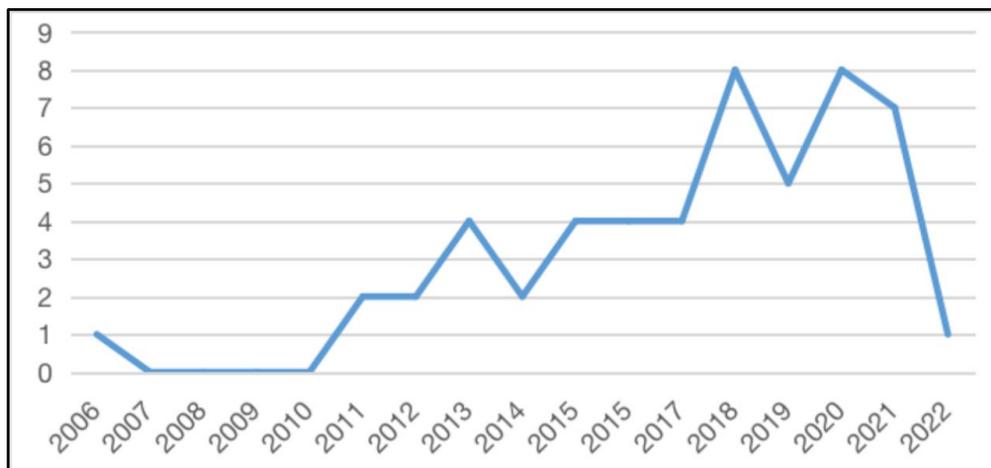


GRÁFICO 1: Resultados estadísticos del año de la publicación  
Fuente: Elaboración propia

### b) Lenguas de aprendizaje

Los resultados obtenidos anteriormente se clasificaron según la lengua de instrucción para obtener este siguiente Gráfico 2. Del gráfico obtenido se desprende que el inglés es la lengua extranjera más popular en China. Como ya se ha dicho al principio de este trabajo, el inglés es una asignatura obligatoria para los alumnos chinos desde la escuela

primaria. Es mayor el número de personas que aprenden inglés como lengua extranjera y, por tanto, es mayor número de estudios sobre la enseñanza del inglés, esto es lógico.

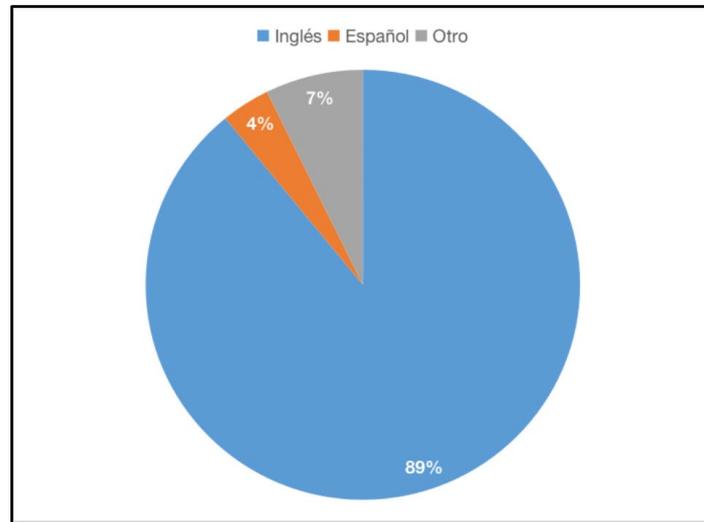


GRÁFICO 2: Resultados estadísticos de lenguas de aprendizaje  
Fuente: Elaboración propia

Los chinos dicen que la demanda determina el mercado, y la demanda de aprender inglés es la más alta de todas las necesidades de aprendizaje de lenguas extranjeras, por eso, es natural que exista la mayor cantidad de investigación teórica sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés. Según el gráfico obtenido, el 89% del estudio de la metodología AICLE se basa en el inglés. Aunque el procedimiento de búsqueda anterior utilizó el español para encontrar artículos sobre la metodología del AICLE en China, sólo el 4% de los artículos estaban en español y sólo el 7% en otros idiomas.

### c) Nivel de estudios de los estudiantes

A continuación, contamos a los alumnos según su nivel, es decir, los clasificamos según la etapa de aprendizaje en la que se encuentran:

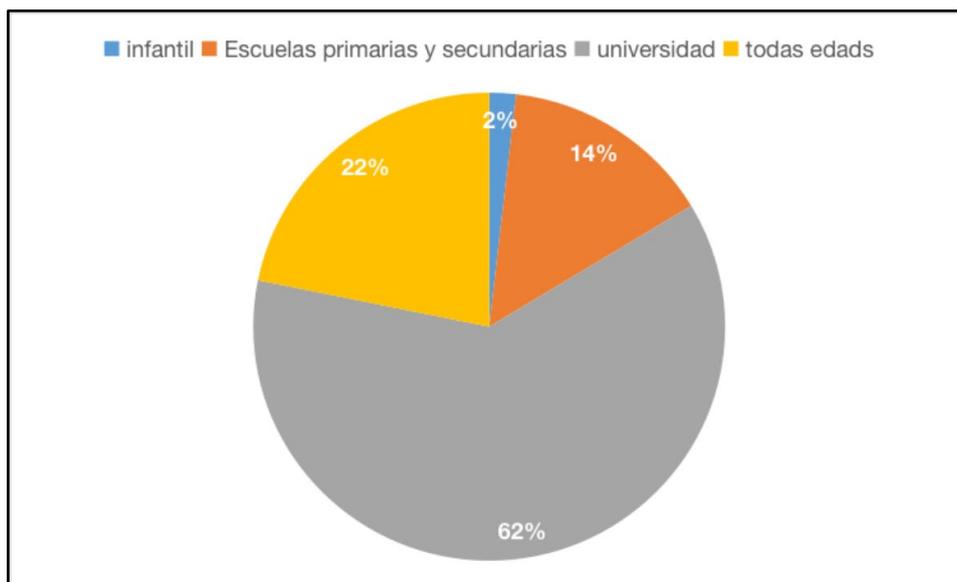


GRÁFICO 3: Resultados estadísticos de nivel de estudios de los estudiantes  
Fuente: Elaboración propia

El segundo gráfico concluye que la enseñanza de AICLE en China se centra principalmente en los cursos en los que el inglés es la lengua de enseñanza. El tercer gráfico, Gráfico 3, muestra que el 62% de la investigación se centra en el nivel universitario y que toda la investigación por debajo del nivel universitario sigue sumando menos que la investigación de nivel universitario. Por lo tanto, es razonable sugerir, que la enseñanza del AICLE en China se centra en el nivel universitario y que la principal lengua de enseñanza es el inglés.

#### d) Clasificación por tipo de documento

En el siguiente Gráfico 4, clasificamos los tipos de documentos :

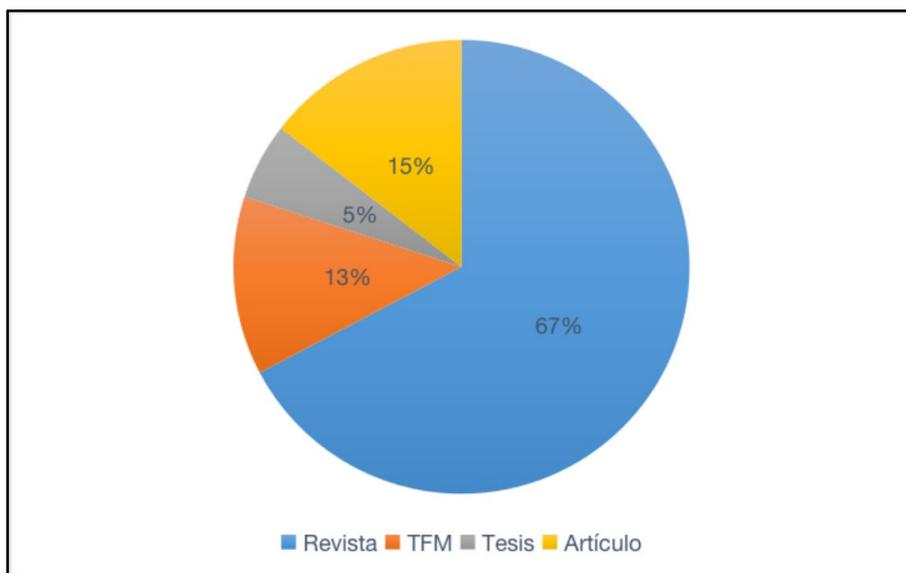


GRÁFICO 4: Resultados estadísticos de clasificación por tipo de documento  
Fuente: Elaboración propia

Como puede verse en este gráfico, el 67% de los documentos son revistas, el 15% son artículos, el 13% son TFM y sólo el 5% son tesis. Este 5% de los documentos están escritos por doctores de fuera de China continental. Ello nos indica que por el momento, la investigación sobre la metodología AICLE en China no es muy profunda hasta ahora, que la mayoría de los resultados de la investigación se basan en estudios muy simples, y no muchos estudiantes de doctorado se centran en esta metodología.

#### e) Clasificación según la destreza lingüística

De este siguiente Gráfico 5 se puede concluir que, en lo que respecta a los indicios de las destrezas lingüísticas en el AICLE, la investigación del AICLE chino se ha centrado más en la mejora de las destrezas en su conjunto que en una en particular, es decir, en las cuatro destrezas de escuchar, hablar, leer y escribir más que en una sola destreza.

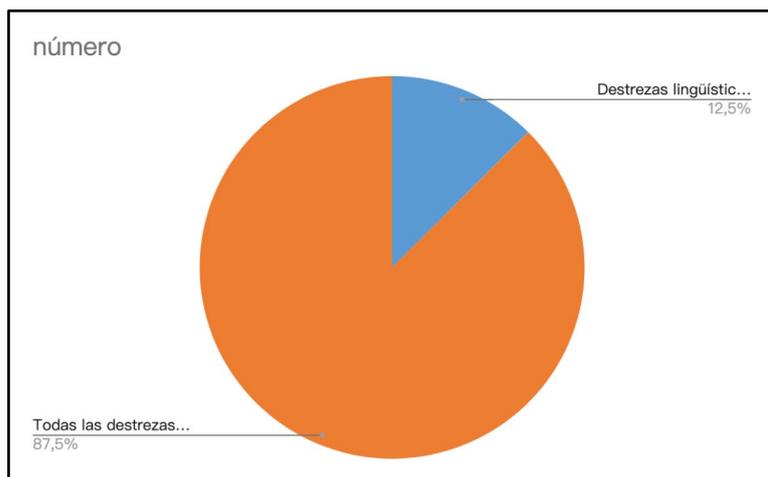


GRÁFICO 5: Resultados estadísticos de clasificación según la destreza lingüística  
Fuente: Elaboración propia

f) Clasificación según estudios teóricos o experiencia descriptiva

Otro criterio para clasificar los documentos fue si el documento es un estudio teórico o una descripción de experiencias. Los resultados obtenidos hicieron que se clasificaran en dos grupos: un 45% de documentos eran trabajos con estudios empíricos y un 55% de los documentos versaban sobre estudios teóricos.

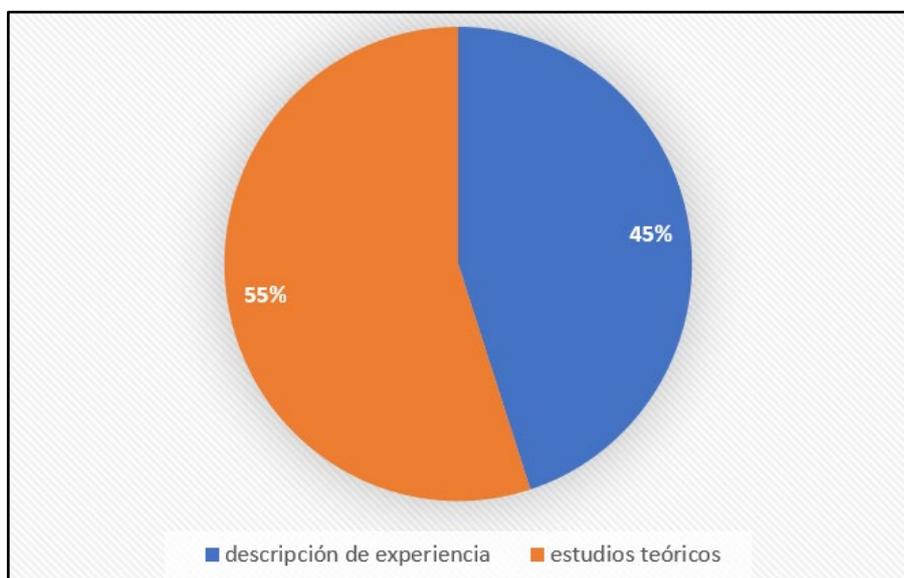


GRÁFICO 6: Resultados estadísticos de clasificación según estudios teóricos o experiencia descriptiva  
Fuente: Elaboración propia

Como puede verse en este gráfico, la proporción de todos los artículos sobre experiencia descriptiva y estudios teóricos es más o menos la misma, salvo que, en la actualidad, hay un poco más de estudios teóricos sobre la metodología AICLE en China.

g) Clasificación según el contenido de los cursos utilizados

Por último, los cursos se clasifican según su contenido, es decir según la temática del curso utilizado:

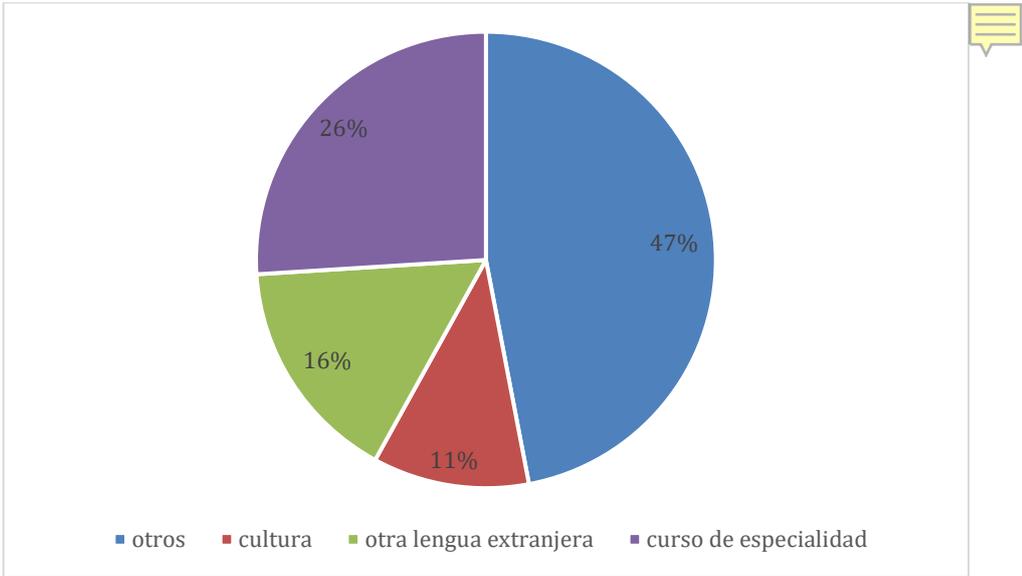


GRÁFICO 7: Resultados estadísticos de clasificación según el contenido de los cursos utilizados  
Fuente: Elaboración propia

En esta clasificación, “otros” representa el 47% del total. Dentro de esta categoría, se han clasificado como “otros” los estudios puramente teóricos, es decir, los documentos que no abordan ningún contenido específico del curso. El 26% del contenido de los cursos se refiere a una profesión específica, como las asignaturas de negocios, del derecho y de otras asignaturas profesionales, seguido por el mayor porcentaje de cursos de idiomas extranjeros en metodología AICLE, es decir, el aprendizaje de una segunda lengua extranjera utilizando la segunda lengua extranjera como lengua de enseñanza, con un 16%. Por último, el menor porcentaje son los cursos de cultura siguiendo la metodología AICLE, con un 11% solamente.

De ellos, el 26% de los documentos que aplican la metodología de AICLE a la especialidad profesional se clasifican por separado, lo que da lugar al siguiente gráfico:



GRÁFICO 8: Resultados estadísticos de clasificación según el curso  
Fuente: Elaboración propia

En este Gráfico 8, las asignaturas de lengua extranjera + negocios representan la mitad, el cincuenta por ciento, y las demás asignaturas combinadas representan el cincuenta por ciento. Esto nos lleva a la conclusión de que el uso de la metodología AICLE en China en la actualidad está muy presente en los cursos de negocios.

## **5. PROPUESTA DE ACTIVIDAD SIGUIENDO LA METODOLOGÍA AICLE**

En este último capítulo, proponemos una actividad siguiendo la metodología AICLE y apoyándonos en la plantilla ofrecida por Pérez Torres (2009), quien se basa en la experiencia práctica a la hora de diseñar unidades y conversaciones con expertos y compañeros. También ha tenido en cuenta la teoría de las 4 Cs de Do Coyle, expuesta en numerosas publicaciones, tales como Coyle, Hood, y Marsh, (2010).

El diseño de las actividades de este trabajo sigue la teoría de las 4c, basada en el aula de historia de China, y se eligen los descubrimientos geográficos de la historia de España como contenido de la lección, para que los alumnos puedan aprender y comprender el proceso de los grandes descubrimientos de la historia de la humanidad y el proceso de conversión de España en una potencia mundial, para que los alumnos aprendan a reflexionar y comprender el proceso del choque de civilizaciones y los resultados, y a través del aula de historia, y al mismo tiempo el ELE, por supuesto, el principal contenido de aprendizaje del aula, se basa en el tema de la historia.

### **5.1. Contexto de la actividad propuesta**

**Asignatura:** Clase de Historia de España

**Título de la unidad:** El descubrimiento de América y la colonización

**Libro de texto :** Historia de España –Tema VI El descubrimiento de América y la colonización (ISBN 978-7-5600-9778-7), Autora: Li Jie Año de publicación: 2010

**Estudiantes:** estudiantes de secundaria de la asignatura optativa de Historia de España

**Nivel de español de los estudiantes :** DELE B2

## **5.2. Programación de la actividad propuesta**

**Tiempo de estudio** : 10 horas

### **5.2.1. Objetivos de la enseñanza :**

Esta actividad persigue los siguientes objetivos de enseñanza:

- Desarrollar las habilidades lingüísticas generales de los estudiantes (escuchar, hablar, leer y escribir).
- Permitir que los alumnos adquieran nuevo vocabulario, comprendan el significado de las palabras y aprendan a utilizar este vocabulario recién aprendido.
- Conocer la historia de los descubrimientos geográficos, por qué España se convirtió en el primer Imperio del Sol.
- Aprender pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto de indicativo del español a través del texto.
- Ser capaz de pensar de forma independiente y de debatir con otros, de expresar sus ideas de forma eficaz y lógica en las actividades de clase y de compartir sus ideas con los demás, discutiendo los aspectos positivos y negativos de los descubrimientos geográficos.
- Aumentar la comunicación entre el profesor y los alumnos, incrementar la interacción entre los alumnos y proporcionar un aula donde los alumnos puedan expresarse libremente.
- Comprender mejor las razones de los grandes descubrimientos geográficos a nivel mundial.

### **5.2.2. Plan de enseñanza :**

El plan de enseñanza sigue el principio de las 4C del AICLE:

#### **Contenido:**

- Texto - Historia de España - El descubrimiento de América y la colonización
- Nuevo vocabulario relacionado con la historia y la geografía
- Elemento gramaticales: pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto

### **Cognición:**

- Ayudar a los alumnos a comprender el nuevo vocabulario, incluidas las combinaciones fijas y los significados especiales de algunas palabras, así como algunas palabras relacionadas con la navegación y la geografía.
- Pensar y expresar el contenido del texto y las preguntas relacionadas.
- Responder a las preguntas del profesor, dando ejemplos y expresando sus propias ideas.

### **Comunicación:**

- Nuevo vocabulario para aprender: superioridad, almirante, armadura, flota, epidemia, bautizar, viruela, desembocadura, desembarcar, istmo, etc.
- Vocabulario y frases al servicio del aprendizaje:
  - Preguntas: ¿Podría hablar de ...? / Tengo una pregunta para ti... / ¿Cuál es su opinión sobre ...? / ¿Qué opinión tienes?
  - Respuestas: Opinar que ... / Considerar que ... / Siento que ... / Supongo que ... / A mi modo de ver / A mi juicio ... / Diría que ... / Encuentro que ... / Como dice... / Estoy de acuerdo con ...cuando afirma que... / Creo que ...tiene razón en que... /Es verdad que...Sin embargo... / Aunque... a mí me parece que... / A pesar de eso opino que... / No es del todo cierto que...
- Conocimientos lingüísticos adquiridos durante el curso:
  - Combinaciones de palabras
  - Uso del vocabulario
  - Significado del vocabulario
  - Gramática: el pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto del indicativo

### **Cultura:**

Al conocer el proceso por el que España se convirtió en el primer Imperio del Sol del mundo, los alumnos conocerán los viajes de Colón y la conquista española de las Américas y debatirán el significado, tanto positivo como negativo, de la colonización de las Américas por parte de los países europeos, pidiéndoles que den su opinión y reflexionando sobre la actuación de China en la historia colonial.

### **5.2.3. Evaluación:**

Con esta actividad, se plantean los siguientes objetivos de evaluación y se esperan los siguientes resultados.

Objetivos de evaluación:

- Conocer el proceso del descubrimiento geográfico y el proceso por el que España se convirtió en el primer Imperio del Sol.
- Ser capaz de utilizar sus conocimientos recién adquiridos de la lengua para debatir y expresar sus ideas con su profesor y sus compañeros de clase.
- Crear un buen ambiente en la clase.
- Aumentar la propia iniciativa de los alumnos.

Resultados esperados:

- Los alumnos son capaces de practicar bien.
- Los profesores observan las actividades y la comunicación de los alumnos en el aula.
- Los alumnos participan activamente en la realización de las tareas.
- Los alumnos son capaces de responder a las preguntas del profesor.

Herramientas de enseñanza:

- PPT de contenidos relacionados con los grandes descubrimientos geográficos.
- Libro de texto.
- Pizarra, tiza y ordenador.

Este plan de clases se basa en la Historia de España. La actividad pedagógica diseñada tiene una duración de 10 horas, con una duración de 2 horas cada una, para un total de 5 lecciones. Esta actividad didáctica contiene una gran cantidad de geografía, pero se enseña como una lección de historia, ya que es imposible evitar una gran cantidad de vocabulario geográfico en el proceso de descubrimiento geográfico. Por esta razón, las lecciones no pueden impartirse de una sola vez y el texto debe dividirse en subsecciones. El plan de clases está diseñado en torno al texto y el contenido de esta actividad no puede enseñarse sin él.

### 5.3. Pasos específicos de la enseñanza

#### Primera y segunda hora:

- El primero paso: Introducción al curso

El profesor pasa lista y utiliza un PowerPoint para mostrar algunas preguntas de reflexión. (Como esta actividad didáctica está centrada en el libro de texto, no cubre la lectura de fondo de los personajes principales del libro de texto. El profesor hace preguntas que pueden estar relacionadas con el trasfondo de los personajes principales o pueden desarrollarse según los intereses de los alumnos). Por ejemplo:

El profesor pide a los alumnos que trabajen en grupos. Cada uno consta de cuatro, para buscar información en Internet y discutirla. A continuación, explica en el grupo las cuestiones pertinentes (los alumnos pueden elegir las preguntas que les interesen):

- Conocer la vida de Cristóbal Colón y considerar por qué le apasionaba la navegación.
- Conocer la vida de Isabel I la Católica y considerar por qué apoyó los viajes de Colón.
- Conocer los antecedentes históricos del Tratado de Tordesillas.
- Conocer la situación geográfica de Cabo Verde y la de los países de América, como Cuba, Chile y México.

El objetivo de las cuatro cuestiones no es que los alumnos las respondan con fluidez, sino despertar su interés y atención por el tema y adquirir conocimientos básicos sobre el texto. Se siguen dos pasos para abordar estas cuestiones.

- a) Primero se deja que los alumnos expliquen a partir de la información y la comprensión que han encontrado, y luego el profesor la complementa.
- b) El profesor hace una breve introducción al tema (en PowerPoint o en la pizarra) y guía a los alumnos hacia el texto.

- El segundo paso: Introducción al texto

El profesor hace que los alumnos escuchen la grabación del texto, que abarca el primer capítulo (P110):

*A finales del siglo XV, el mundo conocido por los europeos experimentó una enorme ampliación como consecuencia de los descubrimientos geográficos portugueses y castellanos. Portugal y España emprendieron estos viajes por varios motivos. En primer lugar, los dos países tenían nuevas ambiciones territoriales después de finalizar su Reconquista. En segundo lugar, en la Edad Media, el comercio europeo con Oriente se realizaba a través del Mediterráneo y Asia central. Pero en 1453 los turcos conquistaron Constantinopla y obstaculizaron las vías tradicionales de comercio con Oriente. Por eso, se hizo necesario encontrar nuevas vías marítimas para acceder a los productos de lujo del Oriente. En tercer lugar, se difundieron libros que sostenían que la Tierra era redonda. En cuarto lugar, la nueva mentalidad de la época promovió el afán de aventuras, fama y riqueza, unidas al deseo de extender la fe católica por nuevos territorios. Por último, en el aspecto técnico, mejoró la orientación en el mar, con la generalización de la brújula y del astrolabio, progresó la cartografía y se construyeron nuevos barcos, como la carabela.*

*Los navegantes portugueses fueron los primeros en aventurarse hacia el Sur por el Atlántico. En los sucesivos viajes de exploración, Bartolomé Dias dobló el cabo de Buena Esperanza en 1488 y en 1498 Vasco da Gama llegó a la India. Durante gran parte del siglo XVI los portugueses monopolizaron el comercio de la seda y las especias entre Europa y el Extremo Oriente. (Edición ilustrada de la historia de España, P108-109) .*

1. El profesor guía a los alumnos para que escuchen la grabación del texto, llamando la atención sobre algunos vocabularios importantes y otros que los alumnos no dominan todavía. El profesor recuerda a los alumnos que deben marcar las partes importantes del libro de texto, así como las partes que no puedan entender, para poder hacer preguntas al profesor más tarde.
2. Explicación del texto: Tras escuchar la grabación, el profesor comienza a explicar el contenido del texto.

Al tratar el texto, el profesor lo lee mientras explica el significado y el uso de algunas de las palabras principales. Además de hablar del contenido lingüístico, el profesor puede utilizar la manera de pregunta para guiar a los alumnos en su pensamiento y ampliar el tema. Por ejemplo, ¿por qué comenzaron los viajes portugueses y españoles en el siglo XV? ¿Por qué los países europeos querían encontrar una nueva ruta para llegar a Oriente? ¿Cuáles eran los principales productos comercializados por los países europeos con Oriente en aquella época? ¿Por qué estos productos comerciales de Oriente eran populares entre los países europeos?

El vocabulario puede explicarse con la ayuda de multimedia, por ejemplo: PPT, vídeos, imágenes, Internet, etc., utilizando los métodos y el lenguaje más sencillos posibles para evitar que los alumnos cometan errores. Además, los profesores deben proporcionar una variedad de ejemplos para aplicar el vocabulario a diversos contextos y enseñar a los alumnos a utilizarlo. A la hora de explicar el vocabulario, el profesor debe intentar dirigir un debate en lugar de limitarse a explicar, y los alumnos deben aprender a dar ejemplos. Deben darse ejemplos de conjugaciones regulares de verbos en el pretérito imperfecto y el pretérito perfecto simple del indicativo para que los alumnos practiquen. El profesor puede crear un ambiente de conversación en el aula haciendo preguntas para suscitar la iniciativa de los alumnos.

- El tercer paso: Revisar y asignar las tareas

El profesor utiliza las preguntas de reflexión anteriores para revisar y resumir. Si hay tiempo suficiente, el profesor puede permitir que los alumnos resuman ellos mismos. Asigna los deberes, que consisten en estudiar la conjugación del pretérito perfecto simple y del pretérito imperfecto:

trabajar —trabajé, trabajaste, trabajó, trabajamos, trabajasteis, trabajaron

comer —comí, comiste, comió, comimos, comisteis, comieron

vivir —viví, viviste, vivió, vivimos, vivisteis, vivieron

trabajar —trabajaba, trabajabas, trabajaba, trabajábamos, trabajabais, trabajaban

comer— comía, comías, comía, comíamos, comíais, comían

vivir— vivía, vivías, vivía, vivíamos, vivíais, vivían

Ejercicio de comprensión del contenido:

- Portugal y España comenzaron sus descubrimientos marítimos en el siglo\_\_ (XVI).
- La toma de \_\_ (Constantinopla) por los turcos bloqueó las rutas comerciales entre Oriente y Occidente.
- Dias llegó a \_\_ (Cabo de Buena Esperanza) y Da Gama a \_\_ (India).

### **Tercera y cuarta hora:**

El profesor guía a los alumnos para que escuchen la grabación del texto, anotando el vocabulario importante y el que los alumnos no dominan. El profesor recuerda a los alumnos que deben marcar las partes importantes del libro de texto, así como las partes que no entienden, para poder hacer preguntas al profesor. Se escucha primero la grabación del capítulo:

*Cristóbal Colón, un marinero de origen genovés, concibió la idea de llegar a Asia navegando hacia el Oeste por el Atlántico. Después de ser rechazado por el rey de Portugal, llegó a España y expuso sus planes a los Reyes Católicos, quienes accedieron a financiar la expedición y firmaron con Colón las Capitulaciones de Santa Fe en 1492. En ellas se fijaban los derechos de los reyes y de Colón. El marinero recibía los títulos de almirante y virrey de las tierras que descubriera, así como la décima parte de todos los beneficios obtenidos.*

*El 3 de agosto de 1492 Colón salió del puerto de Palos con una flota de tres carabelas llamadas la Santa María, la Pinta y la Niña. Después de hacer una escala en las islas Canarias se dirigió hacia el Oeste. El 12 de octubre del mismo año llegó a una isla de las Bahamas, a la que bautizó con el nombre de San Salvador. También exploró otras islas como Cuba y La Española. A principios de 1493 regresó a España.*

*Colón realizó tres viajes más. En ellos exploró las Antillas, la desembocadura del río Orinoco y el istmo de América central. Cuando murió, Colón seguía convencido de que*

*las tierras a las que había llegado eran la India. Por eso, a los nuevos territorios se les dio el nombre de las Indias españolas y sus habitantes fueron llamados indios. Los Reyes Católicos solicitaron al Papa la soberanía de las tierras descubiertas por Colón para explorarlas y evangelizarlas. Para determinar la pertenencia de los territorios descubiertos y por descubrir y evitar conflictos con Portugal, en 1494 Castilla y Portugal firmaron el Tratado de Tordesillas. Este documento trazaba un meridiano imaginario (llamado el meridiano papal) a 370 leguas al Oeste de las islas de Cabo Verde. Las tierras situadas al Oeste de esta línea serían para Castilla y las al Este, para Portugal. Como consecuencia Portugal se estableció en Brasil. Otros navegantes siguieron explorando las tierras descubiertas por Colón. Américo Vespucio recorrió las costas sudamericanas y fue el primero en defender la existencia de un nuevo continente: América. Núñez de Balboa cruzó a pie el istmo de Panamá y descubrió el océano Pacífico. Su expedición confirmó que América era un nuevo continente y que para llegar a Asia había que continuar navegando hacia el Oeste. Fernando de Magallanes y Juan Sebastián Elcano dieron la primera vuelta al mundo, demostrando definitivamente que la Tierra es redonda. (Edición ilustrada de la historia de España, P109-111) .*

Tras escuchar la grabación, el profesor explicará el texto. Antes de estudiar un nuevo contenido, repasa las reglas del pretérito perfecto simple y del imperfecto aprendidas en la lección anterior.

Orden de explicación del texto.

El texto se explica en el mismo orden: lectura del texto - explicación de vocabulario/gramática - vuelta al texto. Cuando el profesor lee el texto y encuentra algunas partes importantes, se explica el vocabulario o la gramática y se practica directamente. Después de la intervención del profesor, los alumnos vuelven al texto para reforzar su comprensión de esta parte. Hay tres pasos para enseñar el texto:

a) Explicar a los alumnos el uso del pretérito imperfecto.

b) Preguntar a los alumnos por qué los monarcas de otros países se negaron a financiar los planes de navegación de Colón. ¿Por qué creyó Colón que podía llegar a los países orientales navegando hacia el oeste? ¿Qué opina del fenómeno de que los reyes tengan que pedir permiso al Papa para conseguir nuevas tierras? ¿Cuáles crees que fueron las ventajas e inconvenientes de los métodos portugueses y españoles para dividir el mundo?

c) Proporcionar una breve explicación ampliada de los conocimientos geográficos pertinentes, por ejemplo, la ubicación específica de varios países mencionados en el texto. Explicaciones extensas de los antecedentes históricos relevantes, por ejemplo, la posición del Papa en los países europeos de la época y la situación general de los países europeos.

Después de cada pasaje del texto, el profesor guía a los alumnos para que lo resuman y, de la forma más sencilla posible, escribe en la pizarra la época de cada acontecimiento histórico y los protagonistas del mismo para facilitar su comprensión.

Notas explicativas sobre la gramática - Uso del pretérito imperfecto (los ejemplos se eligen del libro de texto, esto es mejor, porque es posible facilitar una mejor comprensión cuando los alumnos estudien el texto):

- El pretérito imperfecto indica un acto o fenómeno, etc., que ya ha tenido lugar antes del habla y que no es relevante para el presente. Ejemplo:

Hablaba mal de Alfonso en la reunión.

- En el eje temporal, el pretérito perfecto simple es un eslabón cerrado en el pasado y, por tanto, suele ir acompañado de adverbios de tiempo que indican el pasado, como ayer, la semana pasada, hace tres años, etc.

Ejemplo: "A finales del siglo XV, ..., Portugal y España emprendieron estos viajes por varios motivos."

- El pretérito perfecto simple expresa una serie de acciones o sucesos completados en sucesión en algún momento del pasado.

Ejemplo: “Después de ser rechazado por el rey de Portugal, llegó a España y expuso sus planes a los Reyes Católicos.”

Ejercicio de rellenar huecos para reforzar la gramática:

Pero en 1453 los turcos \_\_\_\_(conquistar) Constantinopla y \_\_\_\_(obstaculizar) las vías tradicionales de comercio con Oriente.

Por último, en el aspecto técnico, \_\_\_\_(mejorar) la orientación en el mar, con la generalización de la brújula y del astrolabio, \_\_\_\_(progresar) la cartografía y se \_\_\_\_(construir) nuevos barcos, como la carabela.

El 3 de agosto de 1492 Colón \_\_\_\_(salir) del puerto de Palos con una flota de tres carabelas llamadas la Santa María, la Pinta y la Niña.

A principios de 1493 \_\_\_\_(regresar) a España.

El profesor debe dar suficientes ejemplos del vocabulario y añadir algunos pequeños ejercicios sencillos para que los alumnos lo entiendan mejor. El profesor debe explicar las colocaciones habituales y el uso de estas palabras. Esto tiene varias ventajas: los alumnos comprenderán mejor el libro de texto de historia, mejorarán su vocabulario y ejercitarán su pensamiento.

Revisar y asignar las tareas

El profesor realiza un breve repaso y aplica algunas preguntas de reflexión para resumir. Si hay tiempo suficiente, el profesor puede pedir a los alumnos que resuman ellos mismos.

Asignar los deberes:

1. Hacer oraciones utilizando el pretérito perfecto simple que se ha aprendido hoy.
2. Piensa en cuáles fueron las bases necesarias para que Colón descubriera América.

3. Piensa por qué Colón habría creído erróneamente que había llegado a la India cuando ya existían líneas que conectaban Europa y Oriente y la comunicación entre ambas partes ya se producía.

### **La quinta y sexta hora**

- El primer paso: Guía del profesor

El profesor guía simplemente a los alumnos para que resuman los puntos principales del texto, se pueden utilizar preguntas para introducirlos en una nueva fase del texto.

El profesor comprueba la prelectura de los alumnos y les pide que respondan y reflexionen sobre algunas preguntas (algunas de las cuales han quedado en el trabajo posterior a la lección anterior).

- El segundo paso: Explicación del texto

El profesor guía a los alumnos para que escuchen juntos la grabación. El profesor debe prestar atención a algunos usos importantes del vocabulario y a algunas palabras desconocidas que los alumnos aún no dominan. El profesor recuerda a los alumnos que deben marcar las partes importantes del libro de texto y las partes que los alumnos no pueden entender para que puedan hacer preguntas al profesor después de la clase.

*En el siglo XVI se procedió a la conquista del continente americano. Fue una empresa rápida gracias a la superioridad militar y científica de los conquistadores, quienes utilizaban armaduras protectoras, armas de fuego y caballos, animales desconocidos por los indios, a los que causaban terror. A esto también contribuyeron otros factores: la crisis interna de los imperios azteca e inca, que permitió a los conquistadores aliarse con los pueblos rivales; la identificación de los conquistadores con dioses cuyo regreso anunciaban las profecías religiosas de los indios y la transmisión de epidemias desconocidas entre la población indígena como la gripe, la viruela, etc.*

*En 1518 partió de Cuba una expedición dirigida por Hernán Cortés, que desembarcó en territorio mexicano y fundó la ciudad de Veracruz. Este territorio estaba habitado por los aztecas. Cortés les sometió militarmente tras conquistar la capital, Tenochtitlán. Los*

*territorios aztecas quedaron incorporados al imperio español. También se anexionaron las actuales Guatemala y Honduras.*

*En 1531 comenzó la conquista del imperio inca, que se extendía por Perú, Ecuador, Bolivia y parte de Chile. Dirigió la expedición Francisco Pizarro, quien aprovechó los enfrentamientos entre los incas, hizo prisionero al emperador inca Atahualpa y lo mandó ejecutar. Luego conquistó la capital del imperio, Cuzco, y fundó la ciudad de Lima.*

*En la misma época, se exploraron Florida, Texas y California en América del Norte. Más al Sur, se conquistó Chile, se recorrió el Amazonas y se fundó Buenos Aires. En Asia, se conquistaron las islas Filipinas a las que bautizaron así en honor del príncipe Felipe, hijo de Carlos I.(Edición ilustrada de la historia de España, P111-112)*

Tras escuchar la grabación, el profesor explicará el texto.

El orden de la explicación del texto:

El texto se explica en el mismo orden: lectura del contenido del texto - explicación de vocabulario/gramática - vuelta al contenido del texto. Cuando el profesor lee el texto y encuentra algunas partes importantes, se explica el vocabulario o la gramática y se practica directamente. Después, el profesor vuelve al texto para reforzar la comprensión de los alumnos de esta parte, centrándose en el contenido de la asignatura de historia en lugar de seguir repitiendo los conocimientos del contenido lingüístico.

Hay dos pasos para tratar el texto:

a) Preguntar a los alumnos preguntas como las siguientes:

- ¿Cuáles fueron algunas de las razones por las que los españoles conquistaron América Latina en un corto período de tiempo?

- ¿Cuáles cree que fueron las razones más importantes?

- Pensar en las razones que llevaron a la conquista de la dinastía Qing de China por parte de los ejércitos combinados de los países occidentales hace más de cien años, aparte de la diferencia en ciencia y tecnología. ¿Qué tienen en común la conquista de la dinastía Qing por los países occidentales y la conquista de América por los españoles?

b) Ampliar y explicar los conocimientos previos pertinentes, por ejemplo, la historia del Imperio Inca.

Notas de explicación del vocabulario, por ejemplo, diferenciar los verbos *regresar* y *volver* :

La persona que utiliza REGRESAR está frente a ti, quizás a punto de irse, así que usa REGRESAR para indicar cuándo volver. Volver a donde estabas cuando hablabas ahora significa simplemente salir y volver al lugar.

VOLVER también tiene el mismo significado que REGRESAR arriba, pero también puede significar repetir la acción de un verbo determinado.

Gramática: Pretérito imperfecto de indicativo

Definición: se utiliza en español para indicar un curso de acción en el pasado que no tiene un principio o un final específico. De nuevo, ayuda a enfatizar la continuidad o regularidad de una acción en el pasado. La conjugación:

#### 1. Conjugación del verbo en pretérito imperfecto

- Infinitivo que termina en -ar: -aba , -abas , -aba , -ábamos , -abais , -aban
- Infinitivo que termina en -er e -ir: -ía , -ías , -ía , -íamos , -íais , -ían

#### 2. Cambios irregulares de verbos en pretérito imperfecto, solo los tres siguientes:

- ir: iba, ibas, iba, íbamos, ibais, iban
- ser: era, eras, era, éramos, erais, eran
- ver: veía, veías, veía, veíamos, veíais, veían

#### ● Tercer paso 3: Explicar el texto

Explicar el contenido del texto y explicar a los alumnos el recorrido de la conquista española de América. Puede utilizar un mapamundi para que los alumnos tengan una experiencia más visual del proceso de conquista del ejército español en aquella época. Los estudiantes también pueden tener la oportunidad de ampliar sus conocimientos sobre las religiones indígenas de las Américas.

#### ● Cuarto paso: Revisar y asignar las tareas

Asignar las tareas: Pre-enseñar la siguiente lección, comprender el vocabulario explicado hoy y hacer frases utilizando estas palabras.

Preguntas de reflexión:

1. Frente a las civilizaciones avanzadas, ¿es la ley de la selección natural la que elimina las civilizaciones atrasadas, o es el progreso del desarrollo histórico?
2. Piensa en la derrota de los nativos americanos contra el ejército español porque no tenían pólvora, y en por qué los chinos inventaron la pólvora pero aun así perdieron la guerra contra los occidentales. ¿La derrota de los nativos americanos y la de China se debieron simplemente a las diferencias de armamento?

### **La séptima y octava horas**

- Primer paso: Repasar lo aprendido en las clases anteriores

Haga un breve repaso de la conquista española de América anteriormente, responda a las preguntas de los alumnos, se pide que discutan las preguntas de la tarea de la lección anterior y se les guía a la siguiente parte de la lección.

- Segundo paso: Explicación del texto

El profesor guía a los alumnos para que escuchen juntos la grabación de audio del texto, anotando el vocabulario importante y el que aún no dominan los alumnos. El profesor recuerda a los alumnos que deben marcar las partes importantes del libro de texto y las que no entienden para que puedan hacer preguntas al profesor después de la lección.

*Los territorios conquistados se incorporaron a Castilla, dado que había puesto los medios materiales y humanos para el descubrimiento y la conquista. Inmediatamente se introdujeron en América la lengua, la cultura y las leyes de Castilla, así como la religión católica. Junto a los colonizadores muy pronto llegaron al "nuevo continente" un gran número de clérigos encargados de evangelizar a los indígenas.*

*Se fundaron dos virreinos: Nueva España (México, Centroamérica y Caribe) y Perú*

*(gran parte de América del Sur) . Cada uno era gobernado por un virrey, representante directo del rey con competencias militares, administrativas y judiciales. En el gobierno central de Castilla se crearon dos órganos para la administración de las colonias: el Consejo de Indias controlaba todos los asuntos americanos y redactaba las leyes de Indias, y la Casa de Contratación dirigía desde Sevilla el comercio con América.*

*El poder político y económico se encontraba en manos de los españoles. La mayoría de la población eran indios. La colonización tuvo graves consecuencias demográficas para los nativos. La población indígena disminuyó debido a las enfermedades contagiosas llevadas por los conquistadores y al trabajo forzoso. Para compensar la escasez de mano de obra, se importaron negros de África para que trabajaran como esclavos. En toda la América colonizada se impusieron la lengua, la cultura y la religión de los españoles. Las milenarias culturas indígenas murieron o se degradaron, aunque algunos pueblos consiguieron conservar sus costumbres o lenguas.(Edición ilustrada de la historia de España, P112-113)*

Tras escuchar la grabación, el profesor explicará el texto.

Orden de explicación del texto.

El contenido del texto se explica en el mismo orden: contenido del texto - explicación de vocabulario/gramática - vuelta al contenido del texto. Cuando el profesor lee el texto y encuentra algunas partes importantes, se explica el vocabulario o la gramática. Después de la conferencia, vuelva al texto para reforzar la comprensión de esta parte por parte de los alumnos.

Pasos para explicar el texto :

(1) Pregunte a los alumnos: ¿Creen que es una pena que durante el dominio español en América se obligara a promover la lengua española y, por tanto, desaparecieran la mayoría de las lenguas y culturas indígenas?

(2) Algunos piensan que es una buena manera de gobernar después de ocupar otro país y promover a la fuerza su propia lengua en ese país. Por ejemplo, los españoles promovieron el español en América, Alemania promovió el alemán en partes de Francia y Japón promovió el japonés en el noreste de China. ¿Qué opina de este tipo de normas?

(3) Ampliar los conocimientos previos pertinentes para explicar, por ejemplo, los tipos de lenguas y sus culturas únicas de los nativos americanos que existen en la actualidad, y presentar los lugares históricos conservados de los nativos americanos que existen en la actualidad.

Explicación del vocabulario:

Junto a: estar cerca de

Colocación fija: encargarse de

Explicación de la gramática : El uso de pretérito imperfecto

(1) Actos que indican la continuidad en el pasado:

- En ellas se fijaban los derechos de los reyes y de Colón.
- El marinero recibía los títulos de almirante y virrey de las tierras que descubriera, así como la décima parte de todos los beneficios obtenidos.
- Fue una empresa rápida gracias a la superioridad militar y científica de los conquistadores, quienes utilizaban armaduras protectoras, armas de fuego y caballos, animales desconocidos por los indios, a los que causaban terror.

(2) Para expresar un acto habitual pasado:

- Cuando vivía en la playa, iba todos los días a bañarme en el mar.

(3) Indica un acto transitorio que se produce cuando se está llevando a cabo otro acto persistente o aún no finalizado:

- Ella cantaba cuando entraba.

(4) Acto, estado o fenómeno que ha comenzado y aún no ha terminado o que continúa en algún momento del pasado, etc:

- Cuando murió, Colón seguía convencido de que las tierras a las que había llegado eran la India.

● Tercer paso: Asignar las tareas

Asigna las tareas: Pre-enseña la siguiente lección y haz frases utilizando el vocabulario y la gramática aprendidos hoy en clase.

Preguntas de reflexión:

1. Alguien dice que la guerra de España contra América contribuyó objetivamente al desarrollo de la región. ¿Qué opinas de esta pregunta?
2. ¿Crees que la desaparición de la lengua propia de un país significa la desaparición de su civilización?
3. ¿Crees que es necesaria la existencia de civilizaciones relativamente atrasadas?

## La novena y décima hora

Paso 1: Repasar lo aprendido en las clases anteriores

Haga un breve repaso de la conquista española de América anteriormente, responda a las preguntas de los alumnos, pídale que discutan las preguntas de la tarea de la lección anterior y guíelos a la siguiente parte de la lección.

- Primer paso: Explicación del texto

El profesor guía a los alumnos para que escuchen juntos la grabación de audio del texto, anotando el vocabulario importante y el que aún no dominan los alumnos. El profesor recuerda a los alumnos que deben marcar las partes importantes del libro de texto y las que no entienden para que puedan hacer preguntas al profesor después de la lección.

*Los nuevos territorios americanos supusieron una importante fuente de ingresos para Castilla. Las actividades económicas principales fueron la minería, la agricultura, la ganadería y el comercio. La minería explotó los yacimientos de oro y plata de México y Perú mediante el trabajo de los indios. La Corona española utilizó los metales preciosos para financiar una política exterior costosa en vez de desarrollar la economía doméstica. La agricultura y la ganadería dieron lugar a la creación de grandes propiedades trabajadas por indios o esclavos negros africanos.*

*Las Indias fueron una fuente de intercambios comerciales. Castilla suministraba trigo, aceite, ganado vacuno y ovino, vid, caballos y armas. De América llegaban oro y plata, también maíz y cacao, productos desconocidos en Europa hasta aquel momento. El comercio con las Indias fue un monopolio castellano concedido al puerto de Sevilla. La flota de Indias estaba compuesta de barcos mercantes escoltados por barcos de guerra, que protegían el convoy de los ataques de los piratas ingleses y holandeses. (Edición ilustrada de la historia de España, P114)*

Tras escuchar la grabación, el profesor explicará el texto.

Orden de explicación del texto.

El contenido del texto se explica en el mismo orden: contenido del texto - explicación de vocabulario/gramática - vuelta al contenido del texto. Cuando el profesor lee el texto y encuentra algunas partes importantes, se explica el vocabulario o la gramática. Después

de la conferencia, vuelva al texto para reforzar la comprensión de esta parte por parte de los alumnos.

La forma de explicar el texto:

Preguntar a los alumnos preguntas como las siguientes:

- ¿Cuáles crees que son los beneficios de las actividades de desarrollo económico de España en América para el desarrollo local en América?
- ¿Qué beneficios aportaron las actividades de desarrollo económico de España en América al desarrollo del mundo?
- ¿Cuáles crees que fueron los beneficios e inconvenientes para los españoles y los nativos americanos a lo largo de la conquista española de las Américas?

Ampliar los conocimientos sobre los antecedentes pertinentes y explicar las relaciones diplomáticas entre España y Gran Bretaña y los Países Bajos en esa época.

Explicación del vocabulario :

en vez de: significa sino

Explicación de la gramática : Diferenciar pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto de indicativo.

Similitudes: Todas las acciones tienen lugar en el pasado

Diferencias:

(1) El pretérito perfecto simple suele expresar una acción concreta, una acción realizada en un punto o en un momento. El pretérito imperfecto de indicativo se centra en el contexto en el que tiene lugar la acción.

(2) El pretérito perfecto simple expresa una acción que ha ocurrido una vez en el pasado y ha terminado, mientras que el pretérito imperfecto de indicativo expresa una acción que ha ocurrido repetida y constantemente en el pasado y es habitual.

- Tercer paso: Asignar las tareas

Se pide a los alumnos que escriban un artículo en el que analicen la Guerra Colonial Española, escribiendo sus propias ideas sobre la guerra, utilizando la gramática del perfecto simple e imperfecto.

#### **5.4. Análisis de la actividad de enseñanza**

Esta actividad de enseñanza se diseñó con unas características AICLE muy evidentes. Para ilustrar mejor las características de la metodología AICLE en las actividades de enseñanza en las clases de historia, las actividades de enseñanza diseñadas en la sección anterior se analizan en función de varias características de AICLE.

- **Compromiso cognitivo**

Se trata de un programa de diez horas con cinco actividades en el aula, en cada una de las cuales el aula AICLE requiere el compromiso cognitivo de los alumnos. Este compromiso cognitivo consta de dos aspectos, que hacen referencia a dos formas de pensar: el pensamiento de bajo nivel, como la memorización y comprensión del vocabulario, el uso de la gramática y la lectura de textos, y el pensamiento de alto nivel, como la capacidad de pensar de forma independiente y de considerar cuestiones históricas en español. Ambas formas de pensar se reflejan en las actividades del aula. Como resultado de las actividades de enseñanza de este trabajo, el diseño de las actividades de enseñanza en el aula de historia supone un paso adelante desde una forma de pensar de bajo nivel hasta una forma de pensar de alto nivel.

Cada actividad de enseñanza comienza con una forma de pensamiento de bajo nivel, incluyendo el aprendizaje de vocabulario y la comprensión, comenzando con contenidos sencillos y aumentando las exigencias cognitivas de los alumnos en la segunda mitad de cada actividad de enseñanza. Los alumnos deben ser capaces de pensar de forma independiente y de resumir las respuestas a las preguntas, y en los debates de grupo deben expresar sus opiniones con precisión sobre los temas del aula de historia. Además, las preguntas de cada actividad didáctica están diseñadas para que los alumnos encuentren información relevante por su cuenta. Los textos de historia no suelen detallar muy específicamente cada acontecimiento histórico, por lo que los alumnos deben buscar información de fondo relevante por su cuenta, responder a las preguntas basándose en su propia comprensión de la historia y debatirlas con sus compañeros y el profesor en clase y, en algunos casos, trabajar conjuntamente con más

de un alumno. Estas tareas pueden ser una buena forma de aumentar el compromiso cognitivo de los alumnos, potenciar su propio pensamiento independiente y mejorar la capacidad de los estudiantes para trabajar juntos. En esta manera puede ser un buen ejemplo de la implicación cognitiva en las actividades de enseñanza que caracterizó la metodología AICLE.

- Andamiaje

Según Liu Y Chen (2011:11), en el modelo piramidal de la metodología de la enseñanza AICLE, existen dos formas de andamiaje en las actividades de enseñanza: el andamiaje de importa y el andamiaje de exporta. Los dos andamios diferentes se alternan en las actividades de enseñanza y juntos forman todo el proceso de importa a exporta de los conocimientos de los alumnos.

El andamiaje de importa apoya a los profesores a la hora de proporcionar a los estudiantes contenidos de conocimiento que ayuden a mejorar las habilidades de escucha y lectura de los estudiantes y les ayuden a aumentar sus conocimientos básicos, que no sólo son de lenguas extranjeras sino también de asignaturas.

El andamiaje de exporta es el apoyo del profesor a la exporta de lo que los estudiantes han aprendido, lo que ayuda a los estudiantes a mejorar sus habilidades lingüísticas orales y escritas, así como su capacidad para aplicar los contenidos de la asignatura.

En las actividades diseñadas en este trabajo, la forma en que el profesor hace preguntas, los ejercicios y el aprendizaje de vocabulario son todos ellos andamios de importa. Facilitan la importa de los conocimientos de los alumnos sobre la lengua y la asignatura, y esta importa se les transmite mediante la escucha de las grabaciones y las explicaciones del profesor sobre los textos.

Los ejercicios realizados al final de la lección y los debates de los alumnos forman parte del andamiaje de exporta. Proporcionan apoyo para la progresión en la expresión oral y escrita, así como para la producción de conocimientos de la asignatura. El modelo de andamiaje tiene varias ventajas, como ayudar a los estudiantes a aumentar su interés por el contenido de la clase, mediante la ayuda del andamiaje los estudiantes pueden

augmentar su confianza en el aprendizaje, y la combinación de exporta activa y importa pasiva puede mejorar la competencia de los estudiantes en el dominio de los conocimientos lingüísticos y de la asignatura.

- Apoyo a la comunicación

Tal y como indican Zhang y Li (2019), el punto principal del diálogo es negociar a través de diversos intercambios y discusiones para obtener respuestas unificadas y completas. A lo largo del proceso de enseñanza, habrá naturalmente conversaciones entre el profesor y los alumnos o entre los alumnos entre sí en cualquier etapa. Especialmente en el aula AICLE, la comunicación es muy importante.

A partir de la actividad anterior, cuando los alumnos discuten en pequeños grupos las preguntas planteadas por el profesor están participando inconscientemente en una especie de conversación en español. Para completar la tarea, presentan su propio juicio sobre los diferentes puntos de vista, participan en el debate y apoyan así sus propias ideas o las de los demás, con el fin de obtener una comprensión y un resultado unificados.

Además, cuando el profesor repasa el vocabulario, los textos y la gramática también hay un proceso de preguntas por parte del profesor y de los alumnos. El aula AICLE se centra en la comunicación entre el profesor y los alumnos, por lo que es en este punto donde se producen las conversaciones, lo que significa que el profesor no está diciendo directamente a los alumnos nuevos conocimientos cuando los enseña, sino que adquiere nuevos conocimientos a través de la discusión y la conversación.

En este programa de enseñanza de AICLE, podemos ver este fenómeno muy claramente. Después de buscar la información, los alumnos deben discutirla con otros estudiantes o incluso con el profesor. En este caso, los alumnos tratarán de expresar sus ideas para lograr una comprensión uniforme. Esto es lo que se conoce como conversación. Además de esta actividad en el aula, también podemos ver este fenómeno en el análisis de los significados de las palabras. Cuando el profesor habla de los significados y las diferencias de estas palabras, en lugar de decir a los alumnos directamente la diferencia entre ambas, les pide que resuman y lleguen ellos mismos a

los significados de las dos palabras haciendo preguntas y dando ejemplos para asegurarse de que todos los alumnos llegan a la misma conclusión. Esto se conoce como conversación y negociación del significado.

En cuanto al aspecto del conocimiento de la asignatura, cada debate profundiza en la comprensión del contenido de la asignatura de historia por parte de los alumnos y cambia el estilo tradicional de aprendizaje en el aula, consistente en la mera recitación de memoria de los conocimientos históricos; los alumnos tendrán una mayor comprensión de los conocimientos y estarán más motivados.

- Enseñanza de contenido y lenguaje

En el aula media de lenguas extranjeras, el proceso de enseñanza consiste simplemente en utilizar el texto del libro de texto como herramienta para aprender la lengua extranjera. La metodología AICLE de la enseñanza se caracteriza por el hecho de que el objetivo principal de los alumnos es aprender el contenido del texto y que la lengua extranjera es una herramienta para comprender el contenido del texto. En este enfoque, los estudiantes se estresan menos en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y siempre son capaces de sentir la aplicación de la lengua extranjera que están aprendiendo en la práctica, y finalmente aprenden la lengua meta de forma natural.

Es importante señalar que en esta actividad hay diferentes formas de enseñar y aprender, no sólo se enseñan los conocimientos lingüísticos, sino que se aprende el vocabulario y los puntos gramaticales para comprender los conocimientos del tema que proporciona el texto, de modo que los alumnos sientan que están aprendiendo aplicaciones reales de los puntos lingüísticos. En esta actividad de enseñanza, la lengua es una herramienta para aprender el contenido de la asignatura de historia. Cuando los alumnos han aprendido la lengua y tienen un conocimiento relevante y suficiente de la misma, el profesor comienza a enseñar el contenido de la asignatura, utilizando el contenido como medio para aprender la lengua extranjera. Al explicar y ampliar el contenido, los alumnos pueden practicar sus habilidades lingüísticas y adquirir nuevos conocimientos del idioma, además de mejorar su comprensión de la asignatura.

- **Dimensión intercultural**

La dimensión intercultural de la metodología AICLE se centra en el lugar de la cultura, argumentando que la cultura determina la forma en que entendemos el mundo y que el lenguaje es una herramienta para expresar la comprensión. Las actividades en el aula AICLE requieren que los alumnos vean el mismo acontecimiento desde diferentes perspectivas.

En la actividad anterior, las tareas y actividades en el aula requieren que los alumnos piensen en el significado de los descubrimientos geográficos desde diferentes perspectivas, que consideren las similitudes y diferencias entre diferentes acontecimientos históricos, que comprendan las costumbres de diferentes países y regiones o las culturas tradicionales en su desarrollo, que reflexionen sobre esta cultura y, finalmente, que la expresen en español.

Además de las orientaciones del profesor, cuando los alumnos reflexionan, comparan y contrastan activamente con su propio país como forma de mostrar la dimensión intercultural. Esta experiencia transcultural se ofrece a los estudiantes a través de la comprensión de los descubrimientos geográficos y el proceso por el cual España se convirtió en el primer Imperio del Sol del mundo.

#### **5.4. Inconvenientes de de esta actividad y recomendaciones para la realización de actividades:**

En este trabajo, se describe la situación actual de la metodología AICLE en China y el panorama de la enseñanza y el aprendizaje en China. Combinando estos dos puntos, este trabajo hace algunas sugerencias desde diferentes perspectivas:

##### ***5.4.1. Análisis desde el punto de vista de los profesores***

El profesor desempeña un papel de guía en las tareas de clase y en los debates, etc. Además, las sesiones de enseñanza se organizan de tal manera que se anima a los estudiantes a participar activamente en la asignatura y se les guía a través de actividades de aprendizaje para mejorar su aprendizaje y alcanzar sus objetivos de aprendizaje. El

papel del profesor en el aula de AICLE es significativo y evidente. Sin embargo, en el aula de AICLE, las actividades de enseñanza no están dirigidas por el profesor, sino por el alumno. Pero, para que la metodología AICLE funcione, los profesores deben ser capaces de guiar a los alumnos de forma eficaz a través del plan de estudios, pero esto no es sencillo y, por lo tanto, las aulas de AICLE requieren un alto nivel de competencias pedagógicas.

Según lo anterior, los profesores de China a menudo no pueden cumplir este requisito. En el proceso de enseñanza, los profesores deben tratar de no enseñar directamente a los estudiantes el conocimiento, no darles nuevos conocimientos directamente a los estudiantes, sino usar varios métodos, primero dejar que los estudiantes piensen de forma independiente, los profesores deben guiar a los estudiantes para discutir por sí mismos y, finalmente, los estudiantes pueden dibujar razonablemente conclusiones por sí mismos y obtener conocimientos correctos y propios.

Este trabajo de orientación requiere que el profesor sea paciente y creativo. Además, en una clase de este tipo hay una gran variedad de posibilidades, por lo que los profesores también tienen que ser lo suficientemente flexibles como para enfrentarse a un amplio abanico de situaciones en el aula. Sin embargo, cabe señalar que la metodología de AICLE exige mucho a las cualidades personales del profesor. Según el marco de las 4Cs de AICLE, esta perspectiva hace hincapié en el aprendizaje de contenidos con la lengua, y en la mejora de la lengua a través del aprendizaje de contenidos. De ello se desprende que el marco de 4Cs también exige a los profesores un mayor nivel de competencias y cualidades personales, como la capacidad de desarrollar el plan de estudios, los conocimientos teóricos sobre la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, la comprensión multicultural y la capacidad de construir el entorno del aula. Por lo tanto, la selección de los profesores, cómo seleccionarlos y cómo desarrollar sus competencias bajo el modelo de enseñanza AICLE son objetivos que merecen atención, y ésta debe comenzar incluso en las universidades de formación de profesores para formar a profesores que cumplan este requisito.

#### **5.4.2. Análisis desde la perspectiva de los materiales didácticos**

El libro de texto utilizado para esta actividad, Historia de España, se basa en el tema de la historia de España y proporciona a los estudiantes que aprenden español un conocimiento más profundo del país. Sin embargo, este libro de texto sigue estando diseñado para centrarse en el aprendizaje de la lengua (gramática y vocabulario) y la metodología AICLE requiere un proceso de aprendizaje de dos caras: aprender el contenido a través de la lengua y aprender la lengua a través del contenido de la asignatura. Los materiales existentes se centran en el aprendizaje de los contenidos a través de la lengua, lo que aún no se ajusta a la naturaleza de doble enfoque de la metodología AICLE.

Por lo tanto, para poder enseñar de esta manera de forma más eficaz, es necesario actualizar el diseño de los materiales para proporcionar a los profesores ayuda en el diseño del aula y a los alumnos materiales de aprendizaje más prácticos.

#### **5.4.3. Análisis desde la operatividad de las actividades en el aula**

Las actividades altamente operativas no solo pueden estimular el deseo de los alumnos de participar en las actividades de aprendizaje y crear una mejor atmósfera de aprendizaje en el aula, sino también reducir la carga del profesor en el proceso de enseñanza. Por ejemplo, una actividad en la que los alumnos responden a preguntas a través de una discusión en grupo es muy operativa. Puede movilizar plenamente el interés y la participación de los alumnos, atraer su atención, motivarlos para que aprendan, crear un buen ambiente en el aula y lograr un mejor efecto de aprendizaje. A la hora de diseñar las actividades de clase, los profesores no deben inventarlas a su antojo, sino que deben utilizar factores como los intereses de los alumnos, el nivel de dominio de la lengua y el nivel de la asignatura como base para diseñar las actividades de enseñanza.

Si se tienen en cuenta estos aspectos para diseñar actividades que respondan a las necesidades de esta clase, se proporciona a los alumnos tareas realizables que despertarán su interés y confianza y lograrán sus objetivos de aprendizaje.

#### **5.4.4. Análisis desde la perspectiva de los estudiantes**

La mayoría de las actividades del aula de AICLE requieren que los alumnos participen en discusiones de grupo, ejerciten su capacidad de utilizar la lengua extranjera, entablen conversaciones entre los alumnos y, en última instancia, logren una comprensión común de las cuestiones relacionadas con los conocimientos de la asignatura. Para poder conseguirlo, hay que prestar atención a la mezcla de los miembros del grupo. Los estudiantes chinos, o sea, los chinos, tienden a preferir combinarse con personas que conocen bien, sin embargo, esa mezcla libre puede dar lugar a diversos problemas, por ejemplo, pueden juntarse estudiantes que tienen un nivel alto o estudiantes que tienen un nivel bajo. Estos emparejamientos de grupos no funcionan bien. Desde el punto de vista de los estudiantes, suele ser fácil agruparse con personas que se conocen bien y no hay sensación de desconocimiento, pero esto puede dar lugar a un ambiente animado en algunos grupos en los que cada miembro del grupo expresa activamente su opinión, pero en otros habrá poca o ninguna forma de debatir información útil. Los profesores deben ser conscientes de ello.

A la hora de asignar a los alumnos a las discusiones de grupo, hay que prestar atención a la mezcla de estudiantes, combinando alumnos de alto y bajo nivel y combinando alumnos extrovertidos y tímidos. Por otra parte, los profesores deben prestar atención a la división del trabajo dentro del grupo para mejorar la eficacia de la discusión de los temas en cada grupo.

## **6. CONCLUSIONES**

La metodología AICLE, como modelo europeo de enseñanza, se ha desarrollado considerablemente en Europa, principalmente debido al alto nivel de desarrollo de las sociedades europeas y a los estrechos vínculos entre todos los países europeos, lo que hace del AICLE un enfoque único e integrado que ha atraído mucha atención. Sin embargo, China sigue siendo un país en desarrollo y, debido a su naturaleza, no está tan abierta al exterior como los países europeos, y sus profesores no son tan competentes para satisfacer las necesidades básicas de la enseñanza del AICLE.

Las principales conclusiones de este trabajo pueden resumirse como sigue:

**En primer lugar**, aunque la enseñanza del AICLE en China ha alcanzado cierto desarrollo con el paso del tiempo, todavía está en sus inicios y sigue siendo muy diferente del nivel de los países europeos. Hemos podido establecer que la proporción de aulas de AICLE en las que el inglés es la lengua de enseñanza es la más alta de China, esto se debe a que la enseñanza de lenguas extranjeras en China ha estado dominada hasta ahora por el inglés, en segundo lugar, las aulas de AICLE todavía se encuentran principalmente en las aulas universitarias, y muchos de los documentos relevantes en China son artículos de revistas, las tesis representan una proporción muy baja, pero a medida que pasa el tiempo, la investigación china sobre la metodología de AICLE se está investigando cada vez más.

**En segundo lugar**, a partir de la metodología AICLE, este trabajo diseña una actividad de enseñanza, que se diseña a partir de las diversas características de la metodología AICLE, teniendo en cuenta todos los aspectos de la metodología, y utilizando la asignatura de historia como ejemplo para llevar a cabo una argumentación teórica para demostrar las posibilidades y los méritos de la enseñanza AICLE en China.

Aunque según la metodología del AICLE, la lengua y el contenido de la asignatura se tienen en cuenta al mismo tiempo, utilizando la lengua para aprender el conocimiento de la asignatura y el conocimiento de la asignatura como base para el aprendizaje de la lengua, este trabajo defiende que el conocimiento de la asignatura es más importante que la lengua. A partir de las actividades diseñadas, aunque se tienen en cuenta tanto la lengua como el conocimiento de la asignatura, el conocimiento de la asignatura es más profundo para reflexionar, y el aprendizaje del conocimiento de la asignatura puede contribuir continuamente al aprendizaje de la lengua.

El principal valor de la investigación de este trabajo es resumir el desarrollo del AICLE en China, así como proporcionar una plantilla para la enseñanza del AICLE en China, que se espera que sirva de referencia para la aplicación práctica de la metodología del AICLE.

Este trabajo presenta también evidentes **deficiencias**. Lo más importante es que, debido a diversas limitaciones, este trabajo no implementa las actividades de enseñanza en ejercicios prácticos, por lo que la investigación en este trabajo sigue siendo sobre una base teórica. Además, este trabajo utiliza el método de revisión bibliométrica, pero los datos puede que no sean suficientes y los resultados pueden ser sesgados en cierta medida, así como, las actividades de enseñanza en este trabajo se basan en las actividades de enseñanza en las clases de historia y, en cierto modo, todavía no se libra de actividades tradicionales de enseñanza de idiomas.

A medida que China siga abriéndose y desarrollándose y comunicándose cada vez más con otros países, el uso de lenguas extranjeras será cada vez más frecuente. En la comunicación internacional, no basta con tener conocimientos lingüísticos, sino que es necesario saber comunicarse, resolver problemas, desenvolverse en contextos interculturales y entender así a personas de otras partes del mundo con culturas y costumbres muy diferentes. También son más importantes otras competencias profesionales para aumentar la competitividad, por lo que la metodología del AICLE está en consonancia con las futuras necesidades de desarrollo de China.

Tras esta primera aproximación a la metodología AICLE y tras una primera indagación en las publicaciones científicas que abordan su implementación en China, sería conveniente profundizar en los textos y poder analizar esa implementación de forma detallada. Esa **futura investigación** podría permitirnos revisar esta actividad y diseñar otras nuevas, así como poderlas poner en práctica.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alton-Lee, A. (2002). *Quality teaching: Impact of teachers and schools on outcomes*. Wellington, NZ: Ministry of Education.
- Avilés, E. (2020). Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras. *MAD.RID. Revista de Innovación Didáctica de Madrid*, 65, 9-20. <https://www.csif.es/contenido/comunidad-demadrid/ensenanza/205631>
- Bernabé, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Hekademos*, 11, 67-76.
- Camacho, M. V. G. (2014). Sistema de enseñanza en el aula de ELE en China. *RAEL: revista electrónica de lingüística aplicada*, 13(1), 115-132.
- Castillo, A. y Xifra, J. (2006). Investigación bibliométrica de las tesis doctorales españolas sobre relaciones públicas. *Anàlisi*, 34, 141-161.
- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied linguistics*, 35(3), 243-262.
- Clegg, Coyle, D. (2006). Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers. *Scottish languages review*, 13(5), 1-18.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010) *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coyle, D. (2006). Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers. *Scottish languages review*, 13(5), 1-18.
- Cummins, J. (2005). Using information technology to create a zone of proximal development for academic language learning: A critical perspective on trends and possibilities, en Davison, C. (ed.) *Information Technology*.
- Fan X.(2021). Problemas con el actual modelo de enseñanza del inglés y análisis del modelo de enseñanza basado en la indagación. *Lectura Rápida*, 12(2), 17-25
- Freire, P. (2020). Pedagogy of the oppressed. In *Toward a Sociology of Education* (pp. 374-386). Routledge.
- HanesOv, D., & PONRivNOv, S. (2015). History in CLIL, CLIL in Foreign Language Education: e-textbook for foreign language teachers, 7-16
- Harrop, E. (2012). Content and language integrated learning (CLIL): Limitations and possibilities. *Encuentro*, 21, 57–70.
- Hill, P. y Russell, V. J. (1999). Systemic, whole-school reform of the middle years of

- schooling, in Bosker, R.J., Creemers, B.P.M., & Stringfield, S. (Eds). *Enhancing Educational Excellence, Equity and Efficiency: Evidence from Evaluations of Systems and Schools in Change*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Ho, J. (2020). Gamifying the flipped classroom: how to motivate Chinese ESL learners?. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 14(5), 421-435.
- Huang, D. (2016). A study on the application of task-based language teaching method in a comprehensive English class in China. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(1), 118.
- Klimova, B. F. (2012). CLIL and the teaching of foreign languages. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 572-576.
- Lin, A. M. (2008). Code-Switching In The Classroom: Research Paradigms and Approaches. In K. A. King, & N. H. Hornberger, *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 273-286). New York: Springer.  
<https://hub.hku.hk/bitstream/10722/146372/2/Content.pdf?accept=1>
- Liu Y. ,Chen Y,(2011). La primera exploración de la metodología de la enseñanza del CLIL y las implicaciones para la reforma de la enseñanza del EFL en China, *Inglés en el extranjero*,(10)
- Lu, J.S.(1992) La enseñanza y el estudio del español en China [J]. *Comunidad de lenguas extranjeras*,03, 21-24
- Luo Q. (2006). CLIL and its Implications for China's EFL Teaching. *Journal of Beijing University of Aeronautics and Astronautics Social Sciences Edition*, 19(3), 70.
- Marsh, D. (2002). (Ed.) *CLIL/EMILE- The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential* Public Services Contract DG EAC: European Commission
- Marsh, D. (1994). Bilingual education & content and language integrated learning. *International Association for Cross-cultural Communication (Eds.)*, *Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua)*. Paris: University of Sorbonne.
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D. & Frigols-Martin,M. (2010). The European Framework for CLIL Teacher Education, *Graz: European Centre for Modern Languages (ECML)*.
- Marsh, D. (2012). Content and Language Integrated Learning (CLIL). *A Development Trajectory*. Universidad de Córdoba.

- Marsh, D.; Pérez Cañado, M. L. & Raéz Padilla, J. (2015). *CLIL in action: Voices from the classroom*, Cambridge: Cambridge Scholars Publishing
- Mearns, T. L. (2012). Using CLIL to enhance pupils' experience of learning and raise attainment in German and health education: A teacher research project. *The language learning journal*, 40(2), 175-192.
- Meyer, O. (2010). Introducing the CLIL-Pyramid: Key Strategies and Principles for Quality CLIL Planning and Teaching. En: Maria Eisenmann & Theresa Summer (eds.) *Basic Issues in EFL-Teaching and Learning*. Heidelberg: Winter. (11-29)
- Muñoz, C. (2002). CLIL-AICLE (Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera). *CLIL/EMILE—the European dimension: actions, trends and foresight potential*, 20-26.
- Nikula, T. (2017) CLIL: A European Approach to Bilingual Education. Springer International Publishing AG, N. Van Deusen-Scholl, S. May (eds.), *Second and Foreign Language Education, Encyclopedia of Language and Education*, (N.d.). [https://doi.org/DOI 10.1007/978-3-319-02246-8\\_10](https://doi.org/DOI 10.1007/978-3-319-02246-8_10)
- OECD (2002) *Understanding the Brain: Towards a new learning science*, Paris: OECD.
- OECD (2007) *Understanding the Brain: The birth of a learning Science*, Paris: OECD.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, Paris: OECD.
- Pérez-Cañado, M.L. (2012). CLIL research in Europe: past, present, and future, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15:3, 315-341, DOI: 10.1080/13670050.2011.630064
- Pérez-Ibáñez, I. (2012). Los beneficios del enfoque por tareas aplicado al aprendizaje integrado de contenidos.
- Pérez, M. S. H. (2011). *La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en formación profesional. Situación actual y perspectivas de futuro* (Doctoral dissertation, Universitat de València).
- Pérez Torres, I. (2009). Apuntes sobre los principios y características de la metodología AICLE. Aplicaciones didácticas para la enseñanza integrada de lengua y contenidos, 171-180.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons: What the world can learn from educational change in Finland*, New York: Teacher's College Press, University of Columbia.
- Sánchez Griñán, A. J. (2008). Enseñanza y aprendizaje de español como lengua

- extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo.
- Thompson, G., & McKinley, J. (2018). Integration of content and language learning. *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, 1-13.
- Vigotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Yang, W. (2016). An investigation of learning efficacy, management difficulties and improvements in tertiary CLIL (Content and Language Integrated Learning) programmes in Taiwan: A survey of stakeholder perspectives, *LACLIL*, 9(1), 64-109. doi:10.5294/laclil.2016.9.1.4
- Zhang, X., Dai W.(2010). Un análisis de la evolución del plan de estudios de las carreras de inglés en China[j]. *Lengua extranjera y enseñanza de lenguas extranjeras*, (1).
- Zhang L., Li D.( 2019), Desarrollo sinérgico de la lengua, el pensamiento crítico y la competencia disciplinar en el marco del AICLE [J]. *Fronteras de la enseñanza de lenguas extranjeras*, ,2(2): 16-24+90-91

## ANEXO I

### OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

Grado de relación del trabajo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS):

Objetivos de Desarrollo Sostenibles	Alto	Medio	Bajo	No Procede
ODS 1. Fin de la pobreza.				
ODS 2. Hambre cero.				
ODS 3. Salud y bienestar.				
ODS 4. Educación de calidad.	X			
ODS 5. Igualdad de género.				
ODS 6. Agua limpia y saneamiento.				
ODS 7. Energía asequible y no contaminante.				
ODS 8. Trabajo decente y crecimiento económico.				
ODS 9. Industria, innovación e infraestructuras.				
ODS 10. Reducción de las desigualdades.				
ODS 11. Ciudades y comunidades sostenibles.		X		
ODS 12. Producción y consumo responsables.				
ODS 13. Acción por el clima.				
ODS 14. Vida submarina.				
ODS 15. Vida de ecosistemas terrestres.				
ODS 16. Paz, justicia e instituciones sólidas.				
ODS 17. Alianzas para lograr objetivos.				

Reflexión sobre la relación del TFG/TFM con los ODS y con el/los ODS más relacionados:

#### **ODS 4: Educación de calidad**

Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Entre las metas del objetivo 4, destacamos las dos siguientes:

**Meta 4.4.** De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.

El AICLE, como metodología de enseñanza-aprendizaje de lenguas y contenidos favorece la adquisición de estas competencias, puesto que permite el desarrollo de competencias lingüísticas mediante el aprendizaje de lenguas extranjeras y de competencias transversales fundamentales en el desarrollo profesional, tal y como se ha explicado en este TFM: trabajo cooperativo, comunicación intercultural, etc.

**Meta 4.7.** De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

El AICLE, con su principio de aprendizaje y respeto intercultural promueve y facilita este objetivo. A nivel particular, la propuesta didáctica que incluye este TFM, pone el foco en la combinación del aprendizaje lingüístico con el aprendizaje de hechos históricos que explican el uso de la lengua española en determinados puntos del mundo. Países que utilizan la misma lengua, pero que han heredado culturas diferentes.

## **ODS 11: Ciudades y comunidades sostenibles**

Lograr que las ciudades y asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resistentes y sostenibles.

Entre las metas del ODS 11, destacamos la siguiente:

**Meta 11.4.** Redoblar los esfuerzos para proteger y salvaguardar el patrimonio cultural y natural del mundo.

Gracias a la actividad de AICLE propuesta en este trabajo, es posible conocer de cerca y trabajar las lenguas y la historia de sus países como señas de identificación y como resultado de los acontecimientos históricos.