

## DIFICULTADES DE LA IMPLANTACIÓN DEL AICLE EN LAS ENSEÑANZAS PROFESIONALES: PERCEPCIONES DEL PROFESORADO Y PROPUESTAS DE SOLUCIÓN

**Esther Nieto Moreno de Diezmas**  
Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM)

### Resumen

A pesar de que, como señala Coyle (2010: viii) "Spain is rapidly becoming one of the European leaders in CLIL practice and research", las enseñanzas bilingües se están implantando a un ritmo más lento en Formación Profesional que en el resto de las etapas educativas no universitarias (Educación Primaria y Secundaria). En este trabajo, exploraremos las causas de la baja implantación del bilingüismo en las enseñanzas profesionales y explicaremos las iniciativas que se están llevando a cabo para paliar esta situación, tanto por parte de la Administración educativa, como por parte de otras instituciones como la Universidad.

**Palabras clave:** Enseñanza bilingüe, Formación Profesional, percepción del profesorado, materiales AICLE.

### Abstract

Although, as Coyle (2010: viii) states "Spain is rapidly becoming one of the European leaders in CLIL practice and research", bilingual education is being implemented at a slower pace in Vocational Training than in the rest of non-university education (Primary and Secondary). In this paper, we will explore the causes of low implementation of bilingualism in Vocational Training and explain the initiatives undertaken by the Local Education Authority and other institutions, such as the University, to improve this situation.

**Key words:** Bilingual education, Vocational training, teachers' perceptions, CLIL materials.

### 1. Beneficios de la implantación del AICLE en las enseñanzas de Formación Profesional

Las instituciones europeas consideran que el aprendizaje de las lenguas extranjeras constituye un excelente medio de cohesión y construcción comunitaria, ya que favorece los intercambios culturales y la movilidad transnacional y por ello, han impulsado y apoyado la rápida expansión de las enseñanzas bilingües de currículo integrado (AICLE). El AICLE proporciona una metodología más eficaz que las enseñanzas tradicionales de idiomas para la adquisición de la competencia lingüística en una lengua extranjera (Admiraal et al. 2006; Alonso et al. 2008; Jiménez Catalán y Ruiz de Zarobe 2009; Lagasabaster 2008; Loranc-Paszylk 2009; Lorenzo 2010; Lorenzo et al. 2009; Navés 2011; Navés y Victori 2010; Pérez Cañado 2011; San Isidro 2009, 2010; Várkuti 2010), y todo ello con la garantía de que los estudiantes adquieren los contenidos vehiculados en la L2 en la misma e incluso en mayor medida que sus compañeros monolingües (Badertscher y Bieri 2009; Bergroth 2006; de Jabrun 1997; Grisaleña et al. 2009; Housen 2002; Jäppinen 2005; Lamsfuß-Schenk 2002; Madrid 2011; Seikkula-Leino 2007; Stohler 2006; Van de Craen et al. 2007).

Además, el doble esfuerzo cognitivo que los estudiantes han de realizar para adquirir de manera integrada contenidos y una lengua extranjera contribuye al desarrollo de estrategias cognitivas que posibilitan una comprensión más profunda de la materia, de manera que

linguistic problems (...) intensified mental construction activity (...) resulting in deeper semantic processing and better understanding of curricular concepts. (Halbach 2009: 21)

Por ello, y como señala Dalton-Puffer,

rather than being a hindrance, L2 processing actually has a strong potential for the learning of subject-specific concepts. (Dalton-Puffer 2008: 143).

En este sentido, las dificultades que el profesorado encuentra para vehicular los contenidos en una lengua distinta de la materna, más que una desventaja, constituye una oportunidad para adoptar enfoques metodológicos más ricos y eficaces que potencien la construcción de los aprendizajes a través de técnicas como el andamiaje, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje colaborativo, entre otras, de manera que la metodología AICLE mejora el funcionamiento cognitivo (Coyle et al. 2010:10,29), potencia el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas que requieren operaciones mentales de orden superior (Mehisto y Marsh 2011; Kormi-Nuori et al. 2008 y Bialystok et al. 2007) e intensifica la actividad de construcción mental (Dalton-Puffer 2008: 143).

Los estudios de Formación Profesional también pueden verse beneficiados con la introducción del bilingüismo, ya que, como explica M<sup>a</sup> Jesús Frigols (Megías 2013:7), los estudiantes de Formación Profesional en programas bilingües consiguen un nivel de conocimientos equiparables a los que venían registrando en su lengua materna y además, son capaces de utilizar una segunda lengua. Sin embargo, la incorporación del AICLE a la Formación Profesional conlleva ventajas que no solamente afectan a lo lingüístico y cognitivo, sino que supone la adición de nuevos beneficios formativos y profesionales.

En este sentido, el bilingüismo contribuye a la consecución de los objetivos del proceso de Copenhague, que pretende mejorar la calidad, el rendimiento y consideración social de la FP. Para alcanzar estos objetivos es importante reflexionar acerca de las competencias que han de adquirir los egresados profesionales en el marco de un mercado globalizado e internacionalizado. En este contexto, la competencia lingüística en una o dos lenguas extranjeras adquiere una relevancia especial, puesto que sus efectos positivos se despliegan en varios momentos de la vida estudiantil y profesional.

Así pues, el dominio de al menos una lengua extranjera potencia la movilidad internacional de los estudiantes, a través de programas europeos de estudios o de prácticas en empresas en el extranjero y permite la realización de contactos profesionales en otros países que pueden ser útiles al estudiante en el futuro. Al finalizar los estudios, conocer una lengua extranjera contribuye al incremento de la tasa de empleabilidad y abre nuevas posibilidades laborales en un mercado de trabajo integrado y globalizado que demanda la movilidad transnacional de los trabajadores. Además, se favorece el acceso a nuevas informaciones en otros idiomas conectadas con la actividad profesional (en manuales, a través de internet...) y por tanto, coadyuva al aprendizaje a lo largo de la vida, a la formación continua y a la actualización profesional de los trabajadores.

En definitiva, la Formación Profesional parece el contexto más propicio para la implantación de programas bilingües, puesto que los beneficios observados no solo afectan a las competencias

lingüísticas y a las estrategias cognitivas, sino que contribuyen a una clara mejora de la calidad y consideración de los programas profesionales y abren nuevos horizontes laborales y formativos a los egresados profesionales.

## 2. La implantación del AICLE en las enseñanzas profesionales

A pesar del valor añadido que supone la introducción del bilingüismo en la Formación Profesional, son estas las enseñanzas públicas no universitarias en las que el AICLE se está expandiendo con mayor dificultad. Las primeras comunidades autónomas que introdujeron ciclos formativos bilingües fueron Andalucía y Aragón en el curso 2006-2007 y a ellas se han ido sumando otras como Murcia, Asturias, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cantabria, etc., aunque el común denominador en todas ellas es que la expansión del AICLE en las enseñanzas profesionales es menor que en el resto de las enseñanzas públicas no universitarias de Primaria y Secundaria.

Para comprender esta tendencia, estudiaremos la difusión del bilingüismo en la comunidad autónoma de Castilla La Mancha. En esta comunidad autónoma, las enseñanzas bilingües se introducen en 2005 mediante la Orden de 07/02/2005, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se crea el programa de secciones europeas en centros públicos de Infantil, Primaria y Secundaria de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM 24-02-2005). Sin embargo, los primeros ciclos de Formación Profesional con enseñanzas de currículo integrado se hacen esperar tres años más, puesto que las primeras secciones bilingües de FP se implantan en el curso 2008-2009. Además, el ritmo de expansión del AICLE en las enseñanzas profesionales es muy lento. Como muestra el siguiente gráfico, las secciones europeas en Formación Profesional constituyen un 2% del total de la oferta de enseñanzas profesionales en Castilla la Mancha, mientras que en las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, el índice de generalización es mucho mayor: el 20% de los Colegios Públicos ofertan enseñanzas bilingües y el 44% de los Institutos de Enseñanza Secundaria.

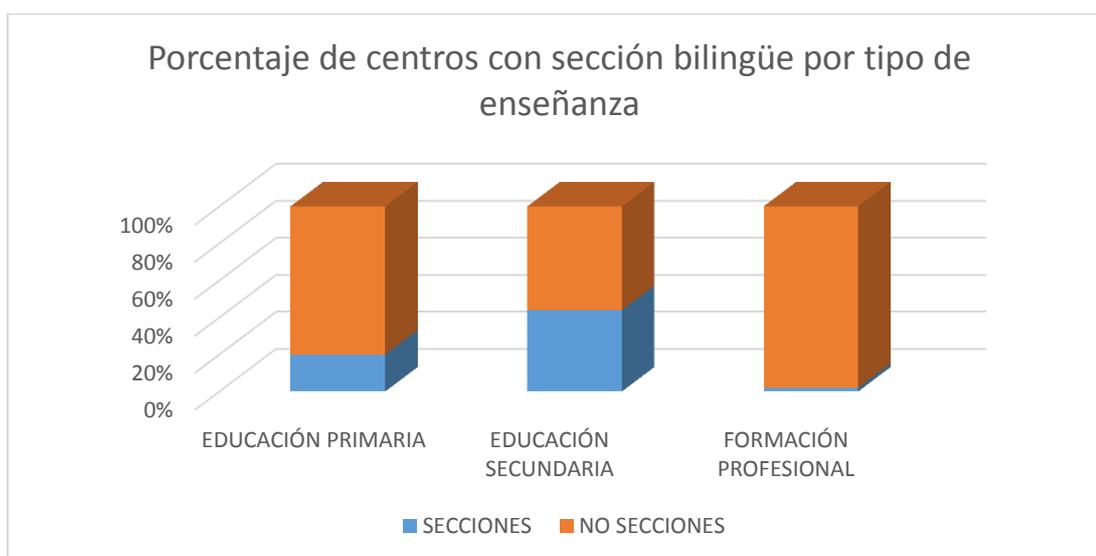


Gráfico 1. Porcentaje de centros públicos en Castilla La Mancha con sección bilingüe por tipo de enseñanza (2014)

Por tanto, existe una gran diferencia entre la baja implantación del bilingüismo en Formación Profesional y el éxito de expansión del AICLE en el resto de las enseñanzas públicas no universitarias, y especialmente en la etapa de Educación Secundaria.

### **3. Percepción del profesorado acerca de los factores que afectan a la baja implantación del bilingüismo en Formación Profesional**

Como hemos visto en el apartado anterior, existe un avance limitado en la expansión del AICLE en las enseñanzas profesionales, pero ¿cuáles son las razones que pueden explicar esta situación?

Para poder dar respuesta a este interrogante nos entrevistamos con el equipo directivo y profesorado de Formación Profesional de un IES que oferta 14 ciclos de Formación Profesional de grado medio y grado superior y posee una sección europea, es decir, un ciclo formativo bilingüe. Las conclusiones que se derivan de dichas entrevistas se especifican a continuación.

En primer lugar, existe un obstáculo principal que es la ausencia de formación lingüística del profesorado de las disciplinas no lingüísticas (DNL) de Formación Profesional, al que la normativa exige un nivel B2 del MCERL para impartir clase en un ciclo formativo bilingüe. Gran parte de los profesores entrevistados conocen la situación de otros centros de Formación Profesional de la región y explican que la nota dominante es la ausencia de profesores de Formación Profesional con un B2. Este es un problema mayor, puesto que la implantación del bilingüismo en un ciclo de Formación Profesional determinado depende directamente de la existencia de profesorado acreditado.

Además, los profesores señalan otros obstáculos e inconvenientes. La mayoría considera que las enseñanzas bilingües entrañan una mayor dificultad en la preparación de las clases y en la elaboración o adaptación de materiales para la docencia. El reducido número de ciclos formativos bilingües y por consiguiente, del alumnado que los cursa, no hace rentable para las editoriales la edición de libros bilingües para esta etapa educativa, por lo que nos encontramos ante una escasez de oferta editorial de materiales docentes.

Por otro lado, la mayoría de los profesores consideran que existen módulos profesionales más aptos que otros para ser impartidos en una lengua extranjera, e incluso aducen que la oferta de ciertos módulos en modalidad bilingüe podría afectar negativamente a la matrícula, de manera que podría existir la posibilidad de que la condición de bilingüe tuviera un efecto disuasorio para parte de los potenciales alumnos de ciertos ciclos formativos.

Finalmente, existen otros factores que pueden influir en la ralentización del proceso de implantación del bilingüismo en FP, como la reticencia de los departamentos didácticos, ya que ven en el AICLE una amenaza del *status quo* y de la propia organización del departamento, puesto que, por ejemplo, el profesorado bilingüe limitaría las posibilidades de elección de grupos por parte del profesorado con mayor antigüedad.

En definitiva, el principal obstáculo para la implantación del bilingüismo en las enseñanzas profesionales es la práctica ausencia de profesores acreditados con un nivel de B2 del MCERL y además, la mayor parte del profesorado considera que no hay una motivación clara para que los

profesores de Formación Profesional se formen lingüísticamente y se embarquen en un programa bilingüe, ya que a la mayor dificultad en la preparación de las clases y de los materiales docentes, se une el hecho de que es posible que los potenciales alumnos pudieran evitar cursar ciertos módulos en un centro en la modalidad bilingüe y optarían por realizarlo en otro en el que no existiera esta dificultad. Esta situación correspondería en mayor medida a los alumnos de ciclos formativos de grado medio que a los de grado superior, aunque el rechazo o aceptación del bilingüismo por parte del alumnado, y siempre, en opinión del profesorado, dependería de la familia profesional, del tipo de módulo y de sus salidas profesionales, fundamentalmente.

Esta percepción de la enseñanza bilingüe no coincide con otras etapas educativas como Educación Primaria y Secundaria. En primer lugar, en Primaria y Secundaria, las familias tienen un papel determinante en la elección de centro educativo y consideran, junto con el profesorado, que el bilingüismo constituye un elemento de prestigio (Fernández et al. 2005; Laorden y Peñafiel 2010, Mell et al. 2013). Por otro lado, el profesorado de Primaria y Secundaria encuentra en el bilingüismo un medio de reciclaje, una expectativa de cambio y de mejora profesionales. Las clases bilingües les proporcionan la posibilidad de mejorar metodológicamente, de responder a nuevos retos y de conectar con alumnos más motivados (Coyle 2006; San Isidro 2009). Por su parte, los profesores de FP imparten enseñanzas no obligatorias y se encuentran con alumnado más adulto, más motivado y que ha elegido los estudios profesionales que está cursando. A ello hay que sumar el carácter más práctico de las enseñanzas profesionales, por lo que la necesidad de revulsivos profesionales no se encuentra en un grado tan acusado en este colectivo como en el profesorado de enseñanzas obligatorias y especialmente de Enseñanza Secundaria.

En definitiva, el contexto de las enseñanzas profesionales es muy distinto de las enseñanzas no universitarias de Primaria y ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria) debido a tres factores fundamentales: en primer lugar, las enseñanzas de FP son voluntarias y no obligatorias, lo que afecta positivamente a la motivación del alumnado. Por otro lado, los alumnos son de mayor edad y las eligen con una influencia más limitada de la opinión de las familias y, por último, los profesores de FP no perciben que el bilingüismo vaya a mejorar ni su situación profesional ni la del centro por un posible aumento de la matrícula, al contrario que ocurre en Primaria y ESO.

#### **4. Medidas adoptadas por la Administración educativa para promover la implantación del bilingüismo en FP**

La Administración educativa de Castilla La Mancha es plenamente consciente del lento desarrollo de las enseñanzas bilingües en Formación Profesional y ha intentado dinamizar su implantación en este nivel educativo. Además, la Consejería de Educación de esta comunidad autónoma está realizando una decidida apuesta por las enseñanzas de currículo integrado, de forma que su progresiva generalización a todos los colegios de Enseñanza Infantil y Primaria y al conjunto de los institutos de Enseñanza Secundaria constituye uno de sus principales objetivos estratégicos. Para su consecución, la Administración está adoptando una serie de medidas que podríamos clasificar en dos grupos: medidas genéricas para la expansión del bilingüismo en todas las enseñanzas no universitarias y medidas específicas para promover el currículo integrado en las enseñanzas profesionales.

Dos son las medidas genéricas principales impulsadas por la Administración Educativa para apoyar el desarrollo de las enseñanzas bilingües. La primera de ellas consiste en la puesta en marcha de nuevos programas formativos para la mejora de la competencia lingüística de los profesores que sustituyen al antiguo programa PALE. El objetivo de los nuevos programas formativos consiste en aumentar considerablemente la oferta e implicar al mayor número de profesores posibles, de manera que mientras que el programa PALE venía formando anualmente unos 120 profesores, las Aulas Europeas Específicas han ofertado al profesorado más de 2.600 plazas para perfeccionamiento lingüístico en cada uno de los cursos 2013-2014 y 2014-2015.

La segunda medida adoptada por la Administración consiste en la elaboración de un nuevo marco normativo de las enseñanzas bilingües a través de la creación de los Programas Lingüísticos. Los centros educativos pueden incorporar un Programa Lingüístico y elegir entre una de las tres modalidades contempladas atendiendo a su contexto y a la formación lingüística de su profesorado: programas lingüísticos de iniciación, en los que una materia ha de ser impartida en lengua extranjera; programas lingüísticos de desarrollo, con dos materias vehiculadas en lengua extranjera y, finalmente, los programas lingüísticos de excelencia en los que las materias bilingües han de ser tres y al menos una de ellas ha de ser impartida por profesorado acreditado con un nivel lingüístico correspondiente al C1 del MCERL. Esta normativa facilita a los centros el acceso inicial al programa bilingüe, para el que ya no se exigen, como ocurría en el programa anterior de las secciones europeas, la existencia de dos materias bilingües, sino que solo se precisa impartir una asignatura en lengua extranjera. Es muy probable que esta medida posibilite la incorporación de nuevos centros al programa bilingüe y es probable que afecte también positivamente a la expansión del bilingüismo en la Formación Profesional, aunque aún es pronto para valorar su eficacia en este sentido, puesto que el nuevo marco bilingüe regulado por los Programas Lingüísticos ha sido publicado recientemente (DOCM 20-06-2014).

La adscripción de nuevos centros a los Programas Lingüísticos puede iniciar nuevas sinergias que servirán para retroalimentar el desarrollo del bilingüismo. Si muchos más centros incorporan programas lingüísticos, las nuevas plazas de profesorado que se creen y las plazas de reposición se ofertarán en estos centros con perfil bilingüe, de manera que es muy probable que los profesores que se presenten a las oposiciones para el cuerpo de profesores y maestros contemplen como elemento fundamental de su formación la obtención de un B2 o un C1 y que los profesores funcionarios que participen en el concurso de traslados se preparen para acreditar esos mismos niveles lingüísticos si no quieren ver limitadas sus posibilidades de movilidad, por lo que de todo ello se derivarán efectos positivos respecto de la formación lingüística del profesorado.

No obstante, en el contexto específico de la Formación Profesional, es más complicado poner en marcha estas sinergias y desarrollar este proceso de generalización del bilingüismo, ya que se parte de una situación inicial caracterizada por el escaso número de módulos formativos bilingües y además, como veíamos anteriormente, la motivación para la incorporación al programa bilingüe no es tan potente como en los contextos de la Educación Primaria y Secundaria.

Por ello, la Administración ha ido adoptando medidas de carácter específico para intentar impulsar el bilingüismo en las enseñanzas profesionales. En primer lugar, la Consejería de Educación

establece que la incorporación del bilingüismo a las enseñanzas profesionales constituye uno de sus objetivos, tal y como establece en la Orden de 28/05/2012

La Formación Profesional de Castilla-La Mancha necesita conectar mejor estas enseñanzas con la realidad socio-laboral en un entorno productivo cada vez más competitivo, más complejo y más propicio a la movilidad transnacional. En este sentido, la posibilidad de ofertar secciones europeas en determinados Ciclos Formativos de Formación Profesional, se convierte en un objetivo de esta Consejería de Educación, Cultura y Deportes.

La eficacia de esta disposición es, en realidad, limitada, ya que tiene un carácter meramente declarativo y depende de su concreción en medidas específicas. En este sentido, la Administración ha ensayado otra estrategia para impulsar el desarrollo del bilingüismo en la Formación Profesional: la reserva de plazas para esta etapa educativa en las convocatorias para la incorporación del bilingüismo en centros públicos de enseñanzas no universitarias. Desde la creación de las secciones europeas en Castilla La Mancha en 2005, la implantación y extensión del bilingüismo se ha gestionado a través de convocatorias anuales en las que se ofertaba un número determinado de plazas para la incorporación de nuevos centros. Viendo la escasa representación de los módulos profesionales en las resoluciones de estas convocatorias, a partir de 2010 se opta por reservar un número de plazas bilingües para la Formación Profesional. Sin embargo, esta medida tampoco ha sido eficaz, puesto que en las distintas convocatorias, el número de solicitudes de incorporación al programa bilingüe procedentes de enseñanzas profesionales es muy inferior a la cantidad de plazas que se les reserva a esta etapa educativa. En realidad, esta estrategia no es eficiente porque no atiende a la raíz del problema que es la escasa formación lingüística del profesorado de Formación Profesional y su baja motivación para formarse en este sentido y formar parte de programas bilingües en los que ven más inconvenientes que ventajas.

## **5. Otras iniciativas: elaboración de materiales bilingües para FP en el marco de un proyecto de colaboración docente subvencionado por CYTEMA**

Una vez examinadas las dificultades de la Administración para dinamizar los procesos de implantación del bilingüismo en la Formación Profesional, daremos cuenta de una iniciativa procedente del entorno universitario, cuya finalidad es contribuir a proporcionar herramientas y recursos al profesorado de enseñanzas profesionales para que se familiarice con el procedimiento de elaboración y adaptación de materiales bilingües.

Las entrevistas realizadas al profesorado de Formación Profesional revelaban que uno de los obstáculos para la implantación del bilingüismo en esta etapa educativa es la percepción de una mayor dificultad en el desempeño docente, debido entre otras razones, a la escasez de materiales editoriales y a la necesidad de recopilar y adaptar por cuenta propia los materiales disponibles. Por eso, uno de los objetivos del proyecto de colaboración docente liderado por la Facultad de Educación de Ciudad Real (UCLM) y titulado “Especialización y mejora de recursos docentes y jornadas formativas para la adaptación al espacio europeo de enseñanza superior: guía de recursos bilingües medio ambientales y turísticos en las áreas protegidas de Castilla La Mancha” ha sido la elaboración de materiales bilingües destinados al aula de Formación Profesional. El proyecto fue subvencionado por el Campus

Tecnológico de Energía y Medio Ambiente, CYTEMA y se desarrolló durante el curso 2013-2014. Una de sus acciones principales consistió en elaborar materiales didácticos digitales y bilingües conectados con la educación medioambiental y el conocimiento de las reservas de la biosfera de la Mancha Húmeda y se dirigían especialmente a tres ciclos formativos: Ciclo de Técnico Superior en Gestión Forestal y Medio Natural, Ciclo de Grado Superior en Educación Infantil y Ciclo de Grado Superior de Guía, Información y Asistencias Turísticas. Además de los materiales digitales (Jerez et al. 2014a) se editó un libro en papel (Jerez et al. 2014b) en el que se proporciona una pequeña guía acerca de la metodología AICLE y la elaboración de materiales bilingües (Nieto 2014: 221-234).

Para desarrollar el proyecto, se estableció una colaboración entre investigadores de la UCLM expertos en Educación Medioambiental y profesores universitarios especializados en la Didáctica de la Geografía y en la Didáctica de Lenguas Extranjeras, en conexión con profesores de Formación Profesional y equipos directivos. Gracias a este trabajo interdisciplinar, fue posible conjugar el rigor científico respecto de los contenidos relativos a la educación medioambiental con aspectos propios de la metodología del currículo integrado (AICLE) y así elaborar un libro digital bilingüe que contribuya a la educación medioambiental de los alumnos de Formación Profesional.

Un objetivo fundamental de los materiales elaborados en inglés es promover el pensamiento crítico del alumno (Mehisto 2012: 16) y desarrollar su competencia para valorar situaciones de conflicto medioambiental. En este sentido, el eje vertebrador de los contenidos es el concepto de sostenibilidad. Para ello, hemos evitado proporcionar al alumno definiciones cerradas destinadas a la memorización, sino que el objetivo es que los alumnos las construyan de manera crítica, reflexionando en cada caso acerca de la búsqueda del difícil equilibrio entre la actividad humana y la protección medioambiental. Por ello, se evitan planteamientos que conduzcan a la asimilación de conocimientos bancarios y se privilegia en su lugar la adquisición de competencias y capacidades y su aplicación a distintas situaciones y contextos. Se pretende pues, guiar al alumno en la construcción de sus propios aprendizajes a través de la observación, de la experimentación y de la reflexión.

Así pues, la construcción crítica de los aprendizajes constituye un elemento central. Las actividades propuestas acompañan a los estudiantes para que paso a paso, a través de un proceso de andamiaje, comprendan la verdadera dimensión del problema de la sostenibilidad y la necesidad de armonizar posturas contrapuestas y puedan aplicar sus conocimientos a diversos escenarios. El aprendizaje colaborativo y la negociación de significado tienen un papel clave en este proceso de elaboración de los aprendizajes, por lo que las secuencias propuestas prestan especial atención a la interacción, el intercambio y la promoción del diálogo en el aula, tanto en parejas, pequeños grupos, como en gran grupo, con el profesor como guía.

Además de la interacción oral, se potencian las habilidades productivas escritas del alumnado a través de la escritura colaborativa y la elaboración del propio material de estudio. Son los alumnos los que en grupo han de negociar definiciones y elaborar un glosario con los conceptos fundamentales de las lecciones.

El interés principal de este proyecto reside en la posibilidad de que el trabajo y la investigación que emana de la Universidad, en este caso, a través de la Facultad de Educación, contribuya a la introducción de innovaciones en las enseñanzas no universitarias, de manera que las Facultades de

Educación puedan participar de manera práctica en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, mostrando así, su compromiso con la Educación.

## 6. Conclusiones

Las ventajas de implantar el bilingüismo en la Formación Profesional son evidentes, ya que aporta a sus estudiantes beneficios lingüísticos, que se materializan en la adquisición de una buena competencia lingüística en una lengua extranjera; beneficios cognitivos, puesto que contribuye al desarrollo de estrategias cognitivas, y beneficios laborales y formativos, ya que posibilita la movilidad y la formación a lo largo de la vida.

Sin embargo, la expansión del bilingüismo en las enseñanzas profesionales no está siendo tan rápida como en el resto de las enseñanzas no universitarias. En Primaria y Secundaria convergen varias fuerzas que impulsan la implantación del AICLE. En primer lugar, existe una percepción de las familias muy positiva respecto de los centros bilingües, que a su vez repercute en que los centros educativos incorporen enseñanzas bilingües para aumentar su prestigio y consideración social. Además, el profesorado de estas etapas educativas encuentra en el bilingüismo un motor de cambio y mejora de aspectos de su desempeño docente como la motivación del alumnado. En Formación Profesional, el contexto es muy distinto. En este caso, la decisión de escolarización recae en mayor medida en los potenciales alumnos que en las familias y la elección de cursar un módulo u otro depende de factores como la titulación (hecho que puede restringir el abanico de posibilidades a ciclos de grado medio), las preferencias o las salidas profesionales, de manera que la condición de bilingüe no es determinante para que un módulo profesional pueda atraer a un mayor número de alumnos, sino que, en algunos casos, los profesores entrevistados señalan que puede producir un efecto contrario de carácter disuasorio. En este sentido, el contexto de los estudios de Formación Profesional es muy complejo, debido, entre otros factores a la gran variedad de familias profesionales y módulos y a la existencia de Ciclos Formativos de Grado Medio y de Grado Superior, y esta heterogeneidad dificulta la toma de decisiones globales. Por otro lado, las enseñanzas de Formación Profesional no tienen carácter obligatorio, sino que los alumnos las cursan voluntariamente y este hecho tiene un efecto positivo en la motivación. Por ello, una parte de los profesores de Formación Profesional, parecen centrarse más en los inconvenientes que en las ventajas de la introducción del bilingüismo y temen que pueda alterar el funcionamiento y organización de los departamentos, a la vez que observan que las enseñanzas bilingües suponen un esfuerzo añadido para el profesor en la preparación de sus clases y en la búsqueda y adaptación de materiales y recursos. Estas razones parecen estar en la raíz del menor interés del profesorado de enseñanzas profesionales para formarse lingüísticamente y poder acreditar un nivel correspondiente a un B2 del MCERL. En este sentido, la ausencia de profesorado acreditado lingüísticamente constituye, sin lugar a dudas, el principal obstáculo para la implantación del bilingüismo en la Formación Profesional.

Las acciones emprendidas para paliar esta situación no están siendo muy efectivas. Aunque la Administración considera como objetivo la expansión del bilingüismo en FP, lo cierto es que la medida de reserva de plazas en las distintas convocatorias de ampliación de centros bilingües no ha tenido mucho éxito, puesto que hay menos solicitudes que plazas reservadas y año tras año quedan

plazas vacantes. Es posible que el nuevo marco normativo de los Programas Lingüísticos, que prevé la posibilidad de iniciar el bilingüismo con una sola asignatura impartida en lenguas extranjera, junto con el esfuerzo de la Administración en materia de formación lingüística del profesorado, den más frutos en el futuro.

Por otro lado, la escasez de materiales bilingües adaptados destinados a los estudios profesionales, constituye una preocupación de los profesores de Formación Profesional. En este sentido, instituciones como CYTEMA convocan proyectos de colaboración entre el profesorado universitario y el de Formación Profesional y promueven acciones como la desarrollada a través del proyecto “Especialización y mejora de recursos docentes y jornadas formativas para la adaptación al Espacio Europeo de Enseñanza Superior: guía de recursos bilingües medio ambientales y turísticos en las áreas protegidas de Castilla La Mancha”, a través del cual se elaboraron materiales bilingües vinculados a la protección medioambiental y dirigidos a tres ciclos formativos de Formación Profesional. Estos materiales inciden en la construcción de conocimientos a través de la observación, la experimentación y la reflexión, promueven la comprensión de la complejidad que subyace a la protección medioambiental y colaboran al desarrollo de las destrezas comunicativas en una lengua extranjera, especialmente las destrezas productivas.

Estos proyectos de colaboración constituyen una interesante línea de trabajo a seguir, puesto que posibilitan que las iniciativas universitarias incidan en la realidad y mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos tan complejos y heterogéneos como el de introducción del bilingüismo en la Formación Profesional. Sin embargo, hay que concluir, que tanto los esfuerzos de la Administración, como otras iniciativas procedentes del entorno universitario, tales como el proyecto descrito en este trabajo, están teniendo un impacto muy limitado en la expansión del AICLE en la Formación Profesional, al menos en el contexto educativo de Castilla-La Mancha y al menos a corto plazo. Habrá que estar atentos a la futura evolución del bilingüismo en las enseñanzas profesionales y a la promoción de nuevas medidas que la favorezcan.

## Bibliografía

- Admiraal, W., Westhoff, G., y de Bot, K. 2006. “Evaluation of bilingual secondary education in the Netherlands: Students’ language proficiency in English”. *Educational Research and Evaluation*, 12, 75–93.
- Alonso, E., Grisaleña, J. y Campo, A. 2008. “Plurilingual Education in Secondary Schools: Analysis of Results”. *International CLIL Research Journal*, 1/1, 36-49.
- Badertscher, H. y Bieri, T. 2009. *Wissenserwerb im content-and-language integrated learning*. Bern-Stuttgart-Wien, Switzerland: Haupt.
- Bergroth, M. 2006. Immersion students in the matriculation examination Three years after immersion. En Björklund, K. Mård-Miettinen, M. Bergström and M. Södergård (Eds.). *Exploring Dual-Focussed Education. Integrating Language and Content for Individual and Societal Needs*. [http://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_952-476-149-1.pdf](http://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_952-476-149-1.pdf)
- Bialystok E., Craik F.I. y Freedman, M. 2007. “Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia”. *Neuropsychologia*, 45/2, 459-464.
- Coyle, D. 2010. “Foreword”. En Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe, Y. *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Coyle, D. (2006). Content and Language Integrated Learning. Motivating Learners and Teachers. *Scottish Languages Review*, 13, 1-18.

- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. 2010. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton – Puffer, C. 2008. “Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe”. En W. Delanoy y L. Volkman (Eds.) *Future Perspectives for English Language Teaching*. Heidelberg: Carl Winter, 139-157.
- De Jabrun, P. 1997. “Academic achievement in late partial immersion French”. *Babel*, 32/2, 20-37.
- Fernández Fernández, R., Pena Díaz, C., García Gómez, A., Halbach, A. 2005. “La implantación de proyectos educativos bilingües en la Comunidad de Madrid: las expectativas del profesorado antes de iniciar el proyecto”. *Porta Linguarum* 3, 161-173.
- Grisaleña, J., Campo, A. y Alonso, E. 2009. “Enseñanza plurilingüe en centros de educación secundaria: análisis de resultados”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49/1, 1-12.
- Halbach, A. 2009. “The primary school teacher and the challenges of bilingual education”. En E. Dafouz y M.C. Guerrini (Eds.) *CLIL across educational levels*. Madrid: Richmond Publishing, 19-26.
- Housen, A. 2002. “Processes and outcomes in the European schools model of multilingual education”. *Bilingual Research Journal* 26/1, 45–64.
- Jäppinen, A.K. 2005. “Thinking and Content Learning of Mathematics and Science as Cognitive Development in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Teaching Through a Foreign Language in Finland”, *Language & Education* 19/2, 148-169.
- Jerez García, O., Rodríguez Domenech, M.A., Serrano de la Cruz, M.A., Nieto Moreno de Diezmas, E., Muñoz Espinosa, E., Sánchez Emeterio, G., y Escobar Lahoz, E. 2014. *Itinerarios didácticos por la Mancha Húmeda. Libro digital bilingüe*. Ciudad Real: Óptima.
- Jerez García, O., Muñoz Espinosa, E., Sánchez Emeterio, G., Rodríguez Domenech, M.A., Serrano de la Cruz, M.A., Nieto Moreno de Diezmas, E. y Escobar Lahoz, E. 2014. *Las áreas protegidas de Castilla-La Mancha. TIC y bilingüismo como recursos didácticos para la Formación Profesional*. Ciudad Real: Óptima.
- Jiménez Catalán, R.M. y Ruiz de Zarobe, Y. 2009. “The Receptive Vocabulary of EFL Learners in Two Instructional Contexts: CLIL versus non-CLIL Instruction”. En Y. Ruiz de Zarobe y R.M. Jiménez Catalán (Eds.) *Content and Language Integrated Learning. Evidence from Research in Europe*. Bristol: Multilingual Matters, 81-92.
- Kormi-Nouri, R., Shojaei, R.S., Moniri, S., Gholami A.R., Moradi, A.R., Akbari Zardkhaneh, Saeed, C. y Nilsson, L.G. 2008. “The effect of childhood bilingualism on episodic and semantic memory tasks”. *Scandinavian Journal of Psychology*. 49, 93-109.
- Lamsfuß-Schenk, S. 2002. “Geschichte und Sprache – ist der bilinguale Geschichtsunterricht der Königsweg zum Geschichtsbewusstsein?” En S. Breidbach, G. Bach y D. Wolff (Eds.) *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/ Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Peter Lang, 191-206.
- Laorden Gutiérrez, C., Peñafiel Pedrosa, E. 2010. “Proyectos bilingües en los centros de la Comunidad de Madrid: Percepción de los equipos directivos”. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 325-344.
- Lasagabaster, D. 2008. “Foreign language competence in content and language integrated learning”. *Open Applied Linguistics Journal*, 1, 31–42.
- Loranc-Paszyk, B. 2009. “Integrating Reading and Writing into the Context of CLIL Classroom: Some Practical Solutions”. *International CLIL Research Journal*, 1/2, 46-53.
- Lorenzo, F. 2010. “CLIL in Andalusia”. En D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe (Eds.). *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishers, 2-11.
- Lorenzo, F. Casal, S. y Moore, P. 2009. “The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project”, *Applied Linguistics*, 31/3, 418-442.

- Madrid, D. 2011. "Monolingual and Bilingual Students' Competence in Social Studies". En D. Madrid y S. Hughes (Eds.). *Studies in Bilingual Education*. Bern: Peter Lang, 195-222.
- Megías Rosa, M. 2012. "Formación, Integración y Colaboración: Palabras clave de CLIL. Una Charla con María Jesús Frigols", *Encuentro* 21, 3-14.
- Mehisto, P. 2012. "Criteria for producing CLI learning material" *Encuentro* 21, 2012, 15-33
- Mehisto, P. y Marsh, D. 2011. "Approaching the Economic, Cognitive and Health benefits of Bilingualism: Fuel for CLIL". En Y. Ruiz de Zarobe, J. Sierra y F. Gallardo del Puerto (Eds.). *Content and Foreign Language Integrated Learning*. Bern: Peter Lang, 21-48
- Mell Ado, M. L., Bolarín Martínez, M. J., Porto Currás, M. 2013. "Programas bilingües en Educación Primaria: Valoraciones de docentes". *Porta Linguarum* 20, 253-268.
- Naves, T. 2011. "How Promising Are the Results of Integrating Content And Language for EFL Writing And Overall EFL Proficiency?" En Y. Ruiz de Zarobe, J. Sierra y F. Gallardo del Puerto (Eds.). *Content and Foreign Language Integrated Learning*. Bern: Peter Lang, 103-128.
- Navés, T. y Victori, M. 2010. "CLIL in Catalonia: An Overview of Research Studies". En Y. Ruiz de Zarobe y D. Lasagabaster (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars, 30-54.
- Nieto Moreno de Diezmas, E. 2014. "Didactic sequences for CLIL in Vocational Training. Protected áreas in Castilla La Mancha". En O. Jerez García, E. Muñoz Espinosa, G. Sánchez Emeterio, M.A. Rodríguez Domenech, M.A. Serrano de la Cruz, E. Nieto Moreno de Diezmas, y E. Escobar Lahoz. *Las áreas protegidas de Castilla-La Mancha. TIC y bilingüismo como recursos didácticos para la Formación Profesional*. Ciudad Real: Óptima, 221-268.
- Pérez Cañado, M. L. 2011. "The Effects of CLIL within the APPP: Lessons Learned and Ways Forward". En R. Crespo y M. García de Sola (Eds.). *Studies in Honour of Ángeles Linde López*. Granada: Universidad de Granada, 389-406.
- San Isidro, X. 2009. "Galicia: Clil Success in a Bilingual Community". En D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M.J Frigols-Martin, S. Hughes, y G. Langé (Eds.). *CLIL Practice: Perspectives from the Field*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. <http://www.icpj.eu/?id=1>
- San Isidro, X. 2010. "An Insight into Galician CLIL: Provision and Results". En D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe (Eds.). *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars, 55-78.
- Seikkula-Leino, J. 2007. "CLIL learning: Achievement levels and affective factors". *Language and Education* 21/4, 328-341.
- Stohler, U. 2006. "The acquisition of knowledge in bilingual learning: an empirical study on the role of language in content learning". *VIEWZ Vienna English Working Papers*, 15/3, 41-46.
- Van de Craen, P., Lochtman K., Ceuleers, E., Mondt, K. y Allain, L. 2007. "An interdisciplinary approach to CLIL learning in primary schools in Brussels". En C. Dalton- Puffer, U. Smit (Eds.). *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 253-274.
- Várkuti, A. 2010. "Linguistic Benefits of the CLIL Approach: Measuring Linguistic Competences". *International CLIL Research Journal*, 1/3, 67-79.

---

**Esther Nieto Moreno de Diezmas** es profesora de la Facultad de Educación de Ciudad Real (UCLM) y pertenece al departamento de Filología Moderna. Sus líneas de investigación principales son: la implantación y metodología del bilingüismo en enseñanzas no universitarias y en la educación superior, la adquisición de la competencia lingüística y de otras competencias básicas como la competencia emocional y la competencia en aprender a aprender de los alumnos en programas bilingües AICLE/CLIL y las aplicaciones educativas de las nuevas tecnologías.