

**LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA Y EL
PLURILINGÜISMO EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL SISTEMA
EDUCATIVO: UNA APROXIMACIÓN A LA METODOLOGÍA AICLE/CLIL
EN FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL**

104

**THE COMPETENCE IN LINGUISTIC COMMUNICATION AND
PLURILINGUALISM IN THE VOCATIONAL TRAINING OF THE
EDUCATIONAL SYSTEM: AN APPROACH TO CLIL METHODOLOGY IN
VOCATIONAL EDUCATION AND GUIDANCE**

CARLOS JOSÉ RIQUELME JIMÉNEZ
IES MAESTRE DE CALATRAVA (CIUDAD REAL)
cajoriji@yahoo.es

RESUMEN

La Sociedad del Conocimiento y de la Información requiere la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa del trabajador y la capacidad por parte de este de establecer una adecuada interrelación entre ellas. Esto exige del sistema educativo la adopción, desde edades tempranas, de enfoques metodológicos AICLE/CLIL en la enseñanza de las distintas materias. Como pretendemos demostrar en este estudio, la Formación Profesional del Sistema Educativo no es ajena a esta realidad pues, desde un punto de vista teórico, existe una base pedagógica y legal que le permite adoptar este enfoque; y, a nivel práctico, son múltiples las posibilidades que ofrece, como ocurre en el caso particular del módulo profesional de *Formación y Orientación Laboral*, que por su carácter transversal constituye un ejemplo paradigmático en este sentido.

PALABRAS CLAVE

Plurilingüismo; Competencia Plurilingüe; Formación Profesional, Formación y Orientación Laboral; AICLE.

ABSTRACT

The Information and Knowledge Society requires the simultaneous presence of two or more languages on worker's communicative competence and his/her ability in order to establish an appropriate relationship between them. This fact forces the Educational System to adopt CLIL methodological approaches in teaching different subjects, from early ages. As we intend to show in this study, Vocational Training organized by the Educational System is no stranger to this fact because, from a

theoretical point of view, there are legal and pedagogical basis for taking this approach; and, on a practical level, many choices are available, as in the case of the professional module called *Vocational Education and Guidance*, because due to its transverse character could be considered a paradigmatic example.

KEYWORDS

Multilingualism; Multilingual Competence; Vocational Training; Vocational Education and Guidance; CLIL

* * *

1. INTRODUCCIÓN

El mercado laboral actual exige el dominio eficiente por parte del sujeto de dos o más lenguas para afrontar con éxito los procesos comunicativos propios de los entornos cooperativos de trabajo, que se han incrementado exponencialmente debido a la omnipresencia de las Tecnologías de la Información y Comunicación.

El sistema educativo no es ajeno a ello y, sobre la base de la noción de competencia pretende dar respuesta a esta nueva realidad, especialmente en los niveles de enseñanza obligatoria.

Partiendo de estas premisas en el presente trabajo analizamos, desde un punto de vista teórico-práctico, la pertinencia de extender estos planteamientos a la Formación Profesional específica del sistema educativo, adoptando para ello un enfoque metodológico AICLE/CLIL y ejemplificando su implementación operativa en uno de los módulos profesionales de la especialidad de Formación y Orientación Laboral. En concreto, nos referimos al que da nombre a la misma, cuyo carácter transversal (al impartirse en todos los Ciclos Formativos), lo hace especialmente idóneo para este fin.

2. COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA, MULTIALFABETIZACIÓN Y PLURILINGÜISMO EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y DE LA INFORMACIÓN

El contexto sociocultural que nos rodea es el producto de una realidad compleja, conocida comúnmente como *Sociedad del Conocimiento y de la*

*Información*¹, que se caracteriza por su dimensión global y por la relevancia que en ella adquieren los *aspectos comunicativos*, a pesar de que no exista un consenso unánime a la hora de denominarla. En este sentido, es de reseñar que en la primera parte de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI), organizada por la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) y celebrada en Ginebra del 10 al 14 de diciembre de 2003, la UNESCO puso de manifiesto que la noción de *Sociedades del Conocimiento* es más enriquecedora y promueve una mayor autonomía que los conceptos de tecnología y capacidad de conexión, que a menudo constituyen un elemento central en los debates sobre la sociedad de la información.

Dentro de este nuevo entorno los ciudadanos se ven envueltos en múltiples *procesos de socialización*, que les exigen una adaptación específica y a la que se va a dar respuesta desde el ámbito educativo. Así, se han generalizado paradigmas didácticos y metodológicos afines al *constructivismo social*, que entiende que el conocimiento humano, además de formarse a partir de las relaciones ambiente-yo, es la suma del factor *entorno social* a dicha ecuación, de modo que el sujeto compara sus propios esquemas cognitivos con los que pertenecen a los individuos que le rodean (Vygotsky, 1978). A ello se une la concienciación creciente del conocido como *aprendizaje a lo largo de la vida* (*life long learning*²), que aparece ligado, según un estudio desarrollado en el seno de la UNESCO (Faure *et al.*, 1973), a la sociedad del aprendizaje y que tiene como finalidad última conseguir “una educación para toda la población”. En este sentido, el *Informe Delors (Learning: The Treasure Within)* señaló que “el aprendizaje a lo largo de la vida es una de las llaves de acceso al siglo XXI, ya que va más allá de la distinción tradicional entre educación básica y

¹ Esta expresión parte de la conocida como *Sociedad de la Información y Comunicación* que se configura como “aquella en la que los ciudadanos disponen de un acceso prácticamente ilimitado e inmediato a la información, y en la que esta, su procesamiento y transmisión actúan como factores decisivos en toda la actividad de los individuos, desde sus relaciones económicas hasta el ocio y la vida pública” (Sanz-Magallo, 2000, 10).

² Este concepto, más ambicioso que el de “educación permanente” (tradicionalmente asociado al de “educación continua”), abarca, además de los aprendizajes “formales”, aquellos que se han realizado fuera de las instituciones educativas. Estos se subdividen a su vez en “no formales” (cuando se trata de una actividad educativa organizada fuera del sistema formal, como por ejemplo la alfabetización de personas adultas), e “informales” (que engloban aquellos conocimientos, habilidades, actitudes, criterios, etc., adquiridos en experiencias cotidianas o en la relación con el medio, en la casa, a través de familiares...) (Coombs, 1980, 46-47).

formación continua y responde al reto de un mundo que cambia continuamente” (Delors *et al.*, 1996, 18)³.

Desde estas premisas, la persona adquiere y desarrolla un elenco de competencias clave, que constituyen el nuevo referente del desarrollo curricular y programático en el ámbito educativo (Riquelme Jiménez, 2013a) y entre las que cabe destacar la de *comunicación lingüística*, indudablemente mediatizada por el uso de las *Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)*⁴. Estas se configuran como herramientas que surgen de la unión de sistemas tecnológicos diferentes, centradas en el tratamiento y difusión de la información. Vienen a constituir nuevos soportes y canales para crear, seleccionar, almacenar y difundir información (Tejedor *et al.*, 1996 y Downes, 2010). Algún autor indica que han evolucionado en la últimos tiempos para convertirse en *Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC)* (Vivancos, 2008). Es más, en la segunda década del siglo XXI y debido al auge que las TIC e Internet están adquiriendo en muchas de la iniciativas sociales a través de la Red (15-M, “primavera árabe”), se ha llegado a hablar de *Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación Social (TEP)*, como potenciadoras de dinámicas y acciones de mejora de la sociedad (Reig, 2012). A través del uso de este tipo de tecnologías, el alumno es capaz de configurar un *Entorno Personal de Aprendizaje (Personal Learning Environment, PLE)* (Adell y Castañeda, 2010; Nieto Moreno de Diezmas y Dondarza Manzano, 2016) que genera múltiples formas de trabajo cooperativo no presencial, incrementando *ad infinitum* las posibilidades de comunicación, y facilitando la adquisición de nuevos aprendizajes (Nieto Moreno de Diezmas y Marquès Graells, 2015).

El potencial de estas tecnologías en la construcción social del conocimiento y en el desarrollo de habilidades propias del aprendizaje autónomo resulta evidente. De hecho, su influencia ha llegado a definir un nuevo modelo teórico de aprendizaje para la era digital, el *conectivismo*, elaborado por G. Siemens, que supera las limitaciones del conductismo, el cognitivismo y el constructivismo para explicar el efecto que la tecnología ha tenido sobre la

³ Obsérvese que en la versión castellana de este Informe, *La educación encierra un tesoro*, la traducción no fue del todo correcta al utilizar el término *educación* por el original *aprendizaje (learning)*, lo que ha generado no pocos problemas de interpretación.

⁴ Suele utilizarse la denominación de *nuevas tecnologías* para describir este fenómeno. Sin embargo, esta afirmación es discutida por la doctrina, toda vez que más que una ruptura con las anteriores tecnologías existentes, las Tecnologías de la Información y Comunicación son el producto de una mejora cuantitativa y cualitativa.

manera en que actualmente nos comunicamos, vivimos y aprendemos (Siemens, 2004). Afirma este autor que el conocimiento se asienta en el deseo de aprender, y este aprendizaje tiene lugar dentro de una amplia gama de ambientes que no están necesariamente bajo el control del individuo. Es por esto que el conocimiento (entendido como conocimiento aplicable) puede residir fuera del ser humano, por ejemplo dentro de una organización o una base de datos, y se enfoca en la conexión especializada de conjuntos de información que nos permite aumentar cada vez más nuestro estado actual de conocimiento. Así, las redes sociales constituyen un claro ejemplo de este paradigma de aprendizaje, ya que funcionan sobre el sencillo principio de que las personas, grupos, sistemas, nodos y entidades pueden ser conectados para crear un todo integrado. El propio Siemens llegó a proponer posteriormente el término de *aprendizaje ecológico* para designar un aprendizaje complejo, dinámico, adaptativo, auto-organizado, variado y diverso, capaz de reaccionar y ajustarse a las demandas externas e internas⁵.

Este nuevo *status quo*, ampliamente reconocido en la actualidad⁶, ha requerido para aquellos no nacidos en la era digital de un proceso de *alfabetización digital* o *e-alfabetización* que resulta imprescindible, no sólo ya para el logro de un acceso universal al conocimiento, sino para afrontar una auténtica redefinición de nuestros modelos de vida y trabajo (Moreno Romero, 2006, 92). La alfabetización digital puede definirse como el

“proceso de adquisición de los conocimientos necesarios para conocer y utilizar adecuadamente las infotecnologías y poder responder críticamente a los estímulos y exigencias de un entorno informacional cada vez más complejo, con variedad y multiplicidad de fuentes, medios de comunicación y servicios” (Casado, 2006, 68).

Vendría a constituir un nivel superior, desde el punto de vista evolutivo, respecto a la alfabetización tradicional, ya que como algún autor ha observado, cabe apreciar la existencia de “un modelo piramidal y secuencial de desarrollo... en el que la alfabetización aplicada a documentos impresos se da en primer lugar, después la digital y, en tercer lugar (si se llega a dar) la alfabetización en redes” (Yancey, 2009, 6).

⁵ Supone la integración de los principios explorados por las teorías del caos, redes neuronales, complejidad y auto-organización.

⁶ En este sentido, los Informes Eurydice indican que la integración de las TIC en la formación y educación en Europa ha sido considerable. No obstante, se advierte que ha de avanzarse hacia una racionalización de su uso, encontrando procedimientos más efectivos que apoyen la innovación pedagógica y organizativa (Eurydice, 2003).

Por tanto, nos encontramos ante realidades novedosas como la alfabetización digital o informática, multimedia o en medios, informacional y la multialfabetización, todas ellas relacionadas entre sí y que condicionan inexorablemente nuestra vida cotidiana. En este sentido, mientras que hasta hace relativamente poco tiempo se consideraba que una persona estaba alfabetizada cuando sabía leer, escribir y realizar las operaciones básicas de cálculo, en la nueva era digital el concepto de alfabetización va más allá (Krumsvik, 2008, 279).

Para describir este nuevo contexto destaca en particular el uso generalizado del término *multialfabetización*. Este peculiar vocablo es utilizado por primera vez a raíz de un manifiesto del *New London Group* (Cazden *et al.*, 1996). En él se parte de la idea de que a principios del siglo XXI nos encontramos en un mundo globalizado que requiere la aparición de un orden comunicativo distinto, en el que conviven nuevas formas de comunicación y se hace necesaria la adquisición de otras competencias. Dos de los autores que han trabajado más en profundidad este concepto son B. Cope y M. Kalantzis. Significativamente vienen a definir la multialfabetización de este modo:

“una aproximación a la alfabetización centrada en las variaciones, en el uso del lenguaje según las distintas situaciones sociales y culturales, y la multimodalidad intrínseca de las comunicaciones, especialmente en el contexto de los nuevos medios existentes hoy” (Cope y Kalantzis, 2000; Lankshear y Knobel, 2011).

Su trabajo identifica dos ejes a los que la multialfabetización da respuesta, en oposición a la alfabetización tradicional: la multiplicidad de canales y medios de comunicación, así como la variedad de formatos de texto; y, el incremento de situaciones de diversidad cultural y lingüística en un mundo globalizado en el que las culturas se interrelacionan.

Sobre estas bases se genera una *pedagogía de la multialfabetización* que se vincula, desde un punto de vista teórico, a un aprendizaje asentado en el constructivismo social. Es interesante mencionar que esta multialfabetización, lejos de perder su engarce originario con el proceso de alfabetización, lo supera, al igual que ya lo hiciera, en el sentido apuntado por Freire, la *alfabetización emancipadora*, esto es, aquella en la que la alfabetización tradicional se convierte en construcción significativa, no limitándose a una mera capacidad técnica a adquirir, sino configurándose como “el cimiento necesario de una actividad cultural que tienda a la libertad” (Freire y Macedo, 1989).

Ahora bien, si algo caracteriza a este entorno marcado por la multialfabetización es que el sujeto, para desenvolverse socialmente de forma eficiente, va a requerir el uso de distintas lenguas, de modo que el *plurilingüismo* (y las estrategias metodológicas que lo promueven, como veremos posteriormente) será un elemento clave en la configuración de su competencia lingüística. En su sentido más amplio, hace referencia a la capacidad de un individuo para interactuar en diferentes lenguas; pero desde un punto de vista más estricto supone la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa del sujeto y la interrelación que establece entre ellas.

Es de reseñar que se tiende a confundir erróneamente el término plurilingüismo con otro con el que presenta cierta similitud: el *multilingüismo*. Así, mientras este último hace referencia al conocimiento o la coexistencia de varias lenguas en una determinada sociedad, el plurilingüismo incide en la integración de conocimientos lingüísticos que surgen de la experiencia personal del individuo, y así se ha reconocido en el marco europeo (Council of Europe, 2000 y Ruiz Bikandi, 2012, 66-67⁷). Por tanto, el hecho de que dos lenguas estén presentes en un territorio no permite saber si sus habitantes conocen una y otra o solamente una de las dos (Beacco y Byram, 2003, 16). Como se infiere de esta descripción, el plurilingüismo va más allá del multilingüismo toda vez que implica un uso social eficiente de distintos idiomas y, por ende, facilita la plena integración social de los sujetos. En consecuencia, en la sociedad actual, el perfeccionamiento de la competencia lingüística va indisolublemente unido al desarrollo de la competencia plurilingüe en un entorno comunicativo presidido por la multialfabetización.

3. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE COMPETENCIA PLURILINGÜE COMO BASE DE LA *CONCIENCIA LINGÜÍSTICA* DE LA PERSONA

Como hemos señalado, la competencia lingüística exige en la Sociedad del Conocimiento y de la Información, además de un proceso de multialfabetización, el dominio de distintas lenguas, lo que unido a su conexión con la *competencia intercultural*, permite hablar de una *competencia* específicamente *plurilingüe*. De hecho, una de las competencias clave

⁷ Esta autora, que ha realizado un análisis del plurilingüismo a partir de las líneas centrales de las propuestas del Consejo de Europa para el desarrollo de una educación plurilingüe e intercultural, afirma significativamente que “el multilingüismo señala la diversidad existente, mientras que el plurilingüismo pretende que los europeos dominemos en diversos grados algunas de esas lenguas” (Ruiz Bikandi, 2012, 66).

establecidas por la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente es, precisamente, la de *comunicación en lenguas extranjeras*. Su conexión con la competencia intercultural se refleja en la definición que da de ambas el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MERCL): “la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina —con distinto grado— varias lenguas y posee experiencia de varias culturas” (Consejo de Europa, 2002, 167 y Beacco y Byram, 2003⁸). Abundando en esta idea y conectándola con el ámbito laboral, Coyle ha destacado que el plurilingüismo se reconoce también como un valor que debe potenciarse en relación con la comprensión intercultural, la cooperación internacional y las oportunidades de movilidad y de empleo (Coyle, 2005, 13).

La *competencia plurilingüe* se caracteriza, por un lado, por su *complejidad*, ya que el sujeto establece, de forma progresiva, una vasta red de relaciones entre los conocimientos y las experiencias que adquiere en distintos idiomas, evitando su compartimentación aislada y mostrando el carácter plural de esta competencia (Consejo de Europa, 2002). Es lo que J. Cummins denominó como “hipótesis de la competencia subyacente común”, que afirma que los saberes implicados en el uso de distintas lenguas no conforman espacios diferenciados para cada una sino espacios específicos y espacios compartidos (Cummins, 1979).

Además, por otra parte, esa red de relaciones es *heterogénea* o *asimétrica*, pues el nivel de dominio y competencia que la persona tiene en cada uno de los idiomas varía, y este “desequilibrio”, lejos de constituir una anomalía refleja una realidad natural, ligada a su propia personalidad. Ese desequilibrio puede afectar a múltiples aspectos: actividades comunicativas de la lengua (comprensión, expresión, interacción y mediación); distintos ámbitos (público, personal, profesional y educativo); empleo de estrategias que utiliza el hablante para comunicarse en función del idioma implicado (por ejemplo, el individuo puede recurrir a la comunicación no verbal para compensar una

⁸ Como ponen de relieve estos autores, la relación entre la competencia plurilingüe y la competencia intercultural viene a condicionar la propia enseñanza de idiomas, que ha de tener presente esa última competencia: “Cette compétence interculturelle est destinée à assurer une compréhension autre que strictement linguistique, aussi exempte de malentendus que possible et marquée par une coopération bienveillante réciproque entre interlocuteurs de groupes différents. L'éducation interculturelle, définie de la sorte, constitue une finalité essentielle des enseignements de langues, en ce qu'elle concourt ainsi au développement de la personne” (Beacco y Byram, 2003, 71).

competencia lingüística escasa en la lengua utilizada en una interacción y, sin embargo, dar la impresión de ser menos expresivo y más distante en otra lengua de la que posee un mayor conocimiento); tareas específicas que una persona necesita para realizar su trabajo (por ejemplo, desarrolla más la expresión escrita al tener que redactar correos electrónicos en otro idioma utilizando determinadas estructuras y expresiones lingüísticas); o, competencias generales, como el conocimiento no lingüístico de otras lenguas. Todo ello es así porque resulta casi utópico pensar que el individuo puede desenvolverse socialmente como un “hablante-oyente ideal” chomskiano⁹ en cada uno de los idiomas que emplee, constatándose, *de facto*, que su dominio asimétrico constituye un hecho completamente natural.

Sobre la base de estas premisas, la *parcialidad* (García Santa-Cecilia, 2002) es otra de las notas distintivas de la competencia plurilingüe que, al mismo tiempo, debido a la propia evolución del sujeto, va a presentar una naturaleza *dinámica* (Coste, Moore y Zarate, 1997), pues el dominio que tenga de las distintas lenguas se enriquecerá y perfeccionará en función de su desarrollo personal y social. Hay que señalar que un conocimiento poco desarrollado en un idioma no impide la comunicación, pues el individuo pone en marcha estrategias de negociación con su interlocutor que van a paliar las deficiencias en el resto de competencias (morfosintáctica, discursiva, sociolingüística, interaccional) (Canale y Swain, 1980). Así, los conocimientos lingüísticos se complementan, y afianzan la competencia lingüística y comunicativa de los hablantes que conocen varias lenguas, de modo que estos pueden distinguir entre ellas en función de los contextos, alternar su uso o incluso mezclarlas, intercambiarlas o usarlas de forma creativa para aumentar la expresividad o crear complicidad¹⁰.

Esta circunstancia refleja otra de las características de la competencia plurilingüe, a saber, su *carácter mediador* en el proceso de construcción del aprendizaje (Nussbaum, 2009, 58), al prestar un apoyo ineludible a las necesidades comunicativas de los alumnos (Marsh, 2000, 13-14), que se manifiesta especialmente a través del *code-switching* o alternancia de códigos.

⁹ En el siguiente texto Noam Chomsky explicita y precisa los presupuestos que subyacen en la Lingüística Generativa: “Lo que concierne primariamente a la teoría lingüística es un hablante-oyente ideal, en una comunidad lingüística del todo homogénea, que sabe su lengua perfectamente y al que no afectan condiciones sin valor gramatical, como son limitaciones de memoria, distracción, cambios del centro de atención e interés, y errores (característicos o fortuitos) al aplicar su conocimiento al uso real” (Chomsky, 1970, 5). Este hablante-oyente no existe al ser un mero producto de la abstracción teórica.

¹⁰ Por estos motivos, se ha llegado a afirmar significativamente que un bilingüe no es una persona dos veces monolingüe (Noguerol *et al.*, 2005).

Este fenómeno tiene lugar cuando una palabra o frase de una lengua es sustituida por una palabra o frase en otro idioma¹¹, y, más que una variante de la comunicación monolingüe, posee en la actualidad una significación propia en el proceso comunicativo¹². R.R. Heredia y J. Altarriba han profundizado en los motivos que lo generan y afirman que se rige por principios funcionales y de orden gramatical (Heredia y Altarriba, 2001). El uso simultáneo, y sintáctica y fonológicamente apropiado de más de un idioma que lo caracteriza presenta múltiples modalidades¹³ y se manifiesta de un modo informal y asistemático, prácticamente de forma ilimitada, tanto en un ámbito territorial amplio¹⁴ como reducido¹⁵.

Todas estas características ponen de manifiesto que el individuo, al desarrollar la competencia plurilingüe, rebasa los límites que teóricamente la definen y fomenta la construcción de una conciencia lingüística, de base plurilingüe, así

¹¹ Esta circunstancia puede apreciarse en la siguiente frase: “Dame una hamburguesa sin lettuce [lechuga] por favor” (“Give me an hamburger without lettuce, please”). Como se observa, la palabra inglesa “lettuce” sustituye en la oración a “lechuga”, que es el vocablo que correspondería en español.

¹² En este sentido, Penelope Gardner-Chloros, una de las máximas especialistas en la materia, ha llegado a afirmar significativamente lo siguiente: “The motivation to code-switch relies on factors... as such ... the speakers’ relative competence and that of their interlocutors, the identities they can express through each language, the acceptability of code-switching in their network and in particular contexts, and a variety of further factors” (Gardner-Chloros, 2009, 42). Este hecho lo diferencia de otro fenómeno parejo, la mezcla de idiomas (*language mixing*), que se manifiesta especialmente en la infancia cuando de un modo natural se aprenden varias lenguas sin que exista una conciencia plena por parte del sujeto.

¹³ Entre ellas cabe destacar las siguientes: cambio interoracional (*Intersentential Switching*) o fuera de la oración (p.ej., “Me llamó tu padre. What happened?”); cambio intraoracional (*Intrasentential Switching*), o dentro de la oración (p.ej., “Tuve muchas dificultades para aparcar mi coche this morning”); cambio de coetilla o de etiqueta (*Tag Switching*), en el que se produce el cambio de una frase coetilla, o de una palabra, o ambas, desde un idioma al otro (p.ej., “Él es así, you know”); y, cambio intrapalabra (*Intra-Word Switching*), en el que se efectúa una modificación morfológica de una palabra de un idioma utilizando otro distinto (p.ej., “Traducierst du das mal bitte?”, en el que el verbo español “traducir” se conjuga de acuerdo a las reglas de la lengua alemana) (Poplack, 1981 y López Morales, 1990).

¹⁴ En este marco destaca, por ejemplo, el *spanglish* (fusión morfosintáctica y semántica del español con el inglés estadounidense, muy común en las comunidades latinas de Estados Unidos aunque también se ha extendido a otras comunidades de América Latina); o, el *portuñol* (fusión entre el portugués y el español que se da entre los hablantes de algunas áreas lingüísticas fronterizas entre esas lenguas, como ocurre en las fronteras de Brasil con estados hispano parlantes, y en áreas fronterizas de España y Portugal).

¹⁵ A título de ejemplo podemos destacar el *llanito* (fusión entre el inglés británico y el español andaluz que se habla en Gibraltar); o el *Belgrano-deutsch* (fusión entre el alemán y el español que se habla en el barrio de Belgrano de la ciudad de Buenos Aires, en el que se afincaron gran cantidad de inmigrantes del país germano).

como de estrategias metacognitivas que le hacen más consciente de la importancia que la dimensión lingüística tiene en todas sus acciones.

La *Association for Language Awareness*¹⁶ define la *conciencia lingüística* (*language awareness*) como el “conocimiento explícito acerca de la lengua, y la percepción y sensibilidad conscientes al aprender la lengua, al enseñarla y al usarla”¹⁷. De esta caracterización se infiere que viene a constituir una reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación. En este sentido, siguiendo a Brédart y Rondal, el que aprende una lengua se convierte en una especie de “linguista en herbe”, esto es, “lingüista en crecimiento” (Brédart y Rondal, 1982), pues al adquirir conciencia y responsabilidad de su proceso de aprendizaje se ve capacitado para afrontar con éxito cualquier situación de comunicación a través de múltiples estrategias. Esto se manifiesta especialmente en la experiencia plurilingüe, ya que permite desarrollar en el adulto los procesos de internalización natural del lenguaje, propia de los niños (denominada por Krashen como *adquisición*), al ser múltiples las estrategias que ha de emplear para suplir las carencias en una lengua no nativa. Y esto lo hace de forma complementaria a los procesos característicos de la internalización formal (que este autor califica como *aprendizaje*) y que son los propios del adulto (Krashen, 1982). Por todo ello, es preciso promover la conciencia lingüística, incluyendo la de la propia lengua, dentro de un marco plurilingüe (Marsh, 2002, 68). En la actualidad se ha ampliado el concepto de conciencia lingüística, que deja de circunscribirse únicamente al marco del aprendizaje de lenguas y se abre a la diversidad (Noguerol y Vilà, 2007, 1).

Como hemos visto a lo largo de este apartado, la competencia plurilingüe y su presencia en el desarrollo de la conciencia lingüística de la persona resultan esenciales hoy en día para lograr una integración social efectiva. Ello es motivo más que suficiente para que su tratamiento esté plenamente justificado en los niveles de enseñanza obligatoria. Sin embargo, el carácter dinámico y transferible de la competencia plurilingüe permite, por un lado, que sea susceptible de profundización y especificación en niveles educativos

¹⁶ Se constituye en Gran Bretaña, a principios de los años 80 del siglo XX, como respuesta por parte de una asociación de profesores de lenguas a la creciente demanda social de aproximarse de un modo más sistemático y eficaz a la enseñanza y uso de la lengua, tanto en las instituciones escolares como académicas en general.

¹⁷ Véase una referencia más amplia en

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/conciencialinguistica.htm. L. van Lier sistematiza las distintas aportaciones teóricas que se han realizado sobre las dimensiones afectiva, social, de poder, cognitiva, etc, en las que redonda de forma positiva el trabajo sobre la conciencia lingüística (Van Lier, 1996).

superiores (como la Formación Profesional); y, por otro, que presente un carácter instrumental respecto a otras competencias más específicas, como las profesionales.

4. LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA Y EL PLURILINGÜISMO EN FORMACIÓN PROFESIONAL. SU DESARROLLO A TRAVÉS DEL ENFOQUE *AICLE/CLIL*.

115

4.1 BASE CURRICULAR DEL PLURILINGÜISMO EN FORMACIÓN PROFESIONAL

La Formación Profesional específica del sistema educativo en España presta una atención especial a la competencia en comunicación lingüística en general, y al plurilingüismo en particular. En este sentido, establece como uno de sus principios y objetivos generales que el alumno

“adquiera las competencias profesionales, personales y sociales, según el nivel de que se trate, necesarias para: h) Utilizar... las lenguas extranjeras necesarias en su actividad profesional; i) Comunicarse de forma efectiva en el desarrollo de la actividad profesional y personal”¹⁸.

Es más, la competencia en comunicación lingüística se exige como requisito específico de acceso a los Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior de Formación Profesional¹⁹, llegándose a afirmar en relación a las lenguas extranjeras que

“su conocimiento contribuye a la *formación del alumnado* desde una perspectiva *integral* [la cursiva es nuestra] en tanto que favorece el respeto, el interés y la comunicación con hablantes de otras lenguas, desarrolla la conciencia intercultural y es un vehículo para la comprensión de temas y problemas globales”²⁰.

De esta regulación legal se infieren dos importantes consecuencias. En primer lugar que, teniendo en cuenta el carácter global de la Sociedad del

¹⁸ Art. 3.1. del Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la Formación Profesional del sistema educativo.

¹⁹ Véanse Anexos II (Ciclos Formativos de Grado Medio) y III (Ciclos Formativos de Grado Superior) del Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la Formación Profesional del sistema educativo.

²⁰ Anexo II del Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la Formación Profesional del sistema educativo.

Conocimiento y de la Información, las enseñanzas de Formación Profesional prestan especial atención al conocimiento de lenguas extranjeras, circunstancia que como veremos después justifica el uso de una metodología favorecedora del *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE)*. Y, en segundo lugar, que la competencia en comunicación lingüística (y particularmente plurilingüe) se “escenifica”, por la propia naturaleza de estas enseñanzas, en el marco de una “actividad profesional concreta”, de modo que adquiere un carácter instrumental respecto a las *competencias profesionales, personales y sociales*²¹ propias de cada uno de los Títulos de Formación Profesional específica que sirven de base para su desarrollo curricular. Así, atendiendo a la normativa vigente, estas últimas competencias

“describen el conjunto de conocimientos, destrezas y competencia, entendida esta en términos de autonomía y responsabilidad, que permiten responder de manera eficiente a los requerimientos del sector productivo, aumentar la empleabilidad y favorecer la cohesión social”²².

Su definición abarca las características del perfil profesional, las propias competencias clave del referente europeo y las *áreas prioritarias* que establece la Ley 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, entre las que se encuentra, precisamente, el conocimiento de los idiomas de la Unión Europea. Así, la Disposición Adicional Tercera de esta norma señala textualmente que

“son áreas prioritarias que se incorporarán a las ofertas formativas financiadas con cargo a recursos públicos las relativas a tecnologías de la información y la comunicación, *idiomas de los países de la Unión Europea* [la cursiva es nuestra], trabajo en equipo, prevención de riesgos laborales así como aquellas que se contemplen dentro de las directrices marcadas por la Unión Europea”.

El desarrollo de las competencias profesionales, personales y sociales de cada Título de Formación Profesional específica se realiza a través de los *módulos profesionales* que estructuran los ciclos formativos, sobre la base de los objetivos generales que se establecen a nivel pedagógico para cada uno de estos. Los módulos profesionales constituyen unidades formativas coherentes,

²¹ Podemos afirmar que nos encontramos ante las denominadas *competencias de tercer nivel*, que implican un “dominio” superior de la actividad por parte del profesional y que son referente de su formación (Aubrun y Orifiamma, 1990, 21-23).

²² Art. 7 apdo. b) del Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la Formación Profesional del sistema educativo.

cuyos contenidos se agrupan, no atendiendo a su afinidad interna (como ocurre en las materias tradicionales), sino en función de la competencia que procuran. De esta forma vienen a representar la formación asociada al perfil profesional característico del título (Riquelme Jiménez, 2009, 780-781)²³ y ponen en evidencia la interconexión entre todos los elementos que condicionan el currículo de la Formación Profesional específica.

Podemos observar este grado de interconexión en el siguiente ejemplo perteneciente al Título de *Técnico Superior en Agencias de Viajes y Gestión de Eventos*, regulado por el Real Decreto 1254/2009, de 24 de julio, que establece su Título y enseñanzas mínimas. Nos centramos en tres de sus elementos curriculares: competencias profesionales, personales y sociales; objetivos generales del Ciclo Formativo; y, resultados de aprendizaje de uno de sus módulos profesionales.

Así, el art. 5 de esta norma señala las *competencias profesionales, personales y sociales* del Título, entre las que destaca, por su vinculación con la competencia lingüística (y plurilingüe, en particular), la de “asesorar y proponer al cliente diferentes alternativas de servicios turísticos y análogos, interpretando sus solicitudes y calibrando sus necesidades, para cubrir sus expectativas” (letra f), pues el cliente puede hablar otra lengua. A su vez, esta competencia se concreta también en los *objetivos generales del Ciclo Formativo* (art. 9), como podemos apreciar en el siguiente: “Seleccionar servicios turísticos y análogos, identificando las necesidades, motivaciones y expectativas de los consumidores para asesorar y proponer la mejor alternativa al cliente, empleando al menos dos idiomas extranjeros” (letra f). Finalmente, los distintos módulos profesionales que integran este Ciclo Formativo hacen referencia en sus objetivos (denominados *resultados de aprendizaje*) al tratamiento de la competencia lingüística, y así se aprecia en uno de los correspondientes al módulo profesional *Protocolo y Relaciones Públicas*: “Establece comunicación oral con el cliente relacionando las técnicas empleadas con el tipo de usuario”.

Si de lo expuesto hasta ahora se deduce que cabe apreciar una base curricular para desarrollar la competencia lingüística (y la plurilingüe, en particular) en la Formación Profesional específica del sistema educativo, ¿existe una metodología idónea para ello?; y, en caso de que así sea, ¿se puede justificar

²³ Puede consultarse en las páginas citadas una síntesis de los distintos elementos que integran el perfil profesional de un Título de Formación Profesional específica.

legalmente su utilización? La respuesta a estos dos interrogantes, como vamos a ver, es necesariamente afirmativa.

4.2. EL ENFOQUE AICLE/CLIL EN FORMACIÓN PROFESIONAL

El enfoque metodológico que se muestra más adecuado para dar respuesta a esta realidad plurilingüe es el *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE)* que designa cualquier situación educativa en la que el alumnado aprende de forma integrada una materia no lingüística a través de una lengua extranjera.

El término *AICLE (CLIL)*, en inglés, acrónimo de *Content and Language Integrated Learning; EMILE*, en francés, acrónimo de *l'Enseignement de Matières par l'Intégration d'une Langue Étrangère*) fue acuñado en Europa (Marsh, 1994²⁴) para referirse a los proyectos de enseñanza de contenidos y lengua de forma integrada (Mehisto *et al.*, 2008, 9). Una de las definiciones de este enfoque que ha generado mayor consenso es la propuesta por David Marsh, creador de este vocablo:

El Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua (AICLE) es un término genérico y se refiere a cualquier situación educativa en la que una lengua adicional –y, consecuentemente no la más frecuentemente utilizada en el contexto– se usa para la enseñanza de asignaturas diferentes a la lengua (Marsh, 2000).

En este enfoque la docencia es asumida por el profesorado hablante no nativo en la lengua extranjera, adquiriendo la metodología una relevancia y un protagonismo decisivos (Marsh, 2002). El propio Marsh señala que el cambio metodológico que supone no es sino un reflejo de las mutaciones sociales que vivimos:

El «dime por qué» de generaciones anteriores ha sido sustituido por «enséñame cómo» de esta generación, formada por jóvenes que necesitan sentir la inmediatez de un propósito cuando aprenden. «Aprende cuando utilices y utiliza cuando aprendas» bien podría ser el mantra de las nuevas generaciones, y CLIL es particularmente apropiado para la forma de pensar de hoy en día (Fields, 2016, 9, Prólogo²⁵).

²⁴ David Marsh definió así por primera vez este término: “*CLIL* refers to situations where subjects, or parts of subjects, are taught through a foreign language with dual-focused aims, namely the learning of content, and the simultaneous learning of a foreign language”.

²⁵ Obra prologada por David Marsh.

Tradicionalmente han sido dos sus pilares definitorios, a saber, el *contenido* y la *lengua extranjera*. La interrelación que se aprecia entre ambos dentro de este enfoque²⁶ no debe confundirse con paradigmas sesgados que desvirtúan su realidad. En este sentido, no estamos en presencia de un enfoque metodológico que se oriente a la enseñanza de lenguas extranjeras, pues aún a la enseñanza de contenido y lengua, procurando el aprendizaje paralelo de ambos; y, tampoco es una enseñanza meramente de contenido en una lengua extranjera, pues, a diferencia de lo que se conoce como *Enseñanza de Lengua Basada en Contenidos (CBLT, acróstico en inglés de Content Based Language Teaching*²⁷), o de la *inmersión bilingüe*²⁸, en *AICLE* el foco del aprendizaje se sitúa tanto en la materia como en la lengua extranjera. Hoy en día se considera que existe un tercer pilar que lo sustenta, a saber, las *habilidades del aprendizaje (learning skills)*, con el mismo status que la lengua y el contenido (Mehisto *et al.*, 2008), y que lo van a hacer especialmente idóneo para su utilización en la Formación Profesional.

Bajo este paradigma metodológico, el alumno, como sujeto activo, desarrolla por sí mismo procesos mentales que le conducen al aprendizaje (Mehisto *et al.*, 2008, 29-30) y que vertebra a través de su propia cognición (Coyle, 2007, 550-551; Mehisto *et al.*, 2008, 31), estableciendo la interacción necesaria con las demandas lingüísticas (Pérez-Vidal, 2005). La realización de tareas que permiten la aplicación práctica de lo aprendido y que promueven destrezas cognitivas de alto rango, como el pensamiento crítico y creativo, van a favorecer en mayor medida ese proceso de aprendizaje, y, en consecuencia, la adquisición del lenguaje (Coyle, 2007, 554; Mehisto *et al.*, 2008, 153) gracias a

²⁶ El engarce que se muestra en el enfoque *AICLE* entre lengua y contenido, y el énfasis compartido que adquieren ambos aspectos puede observarse perfectamente en esta otra definición que años después propusieran el propio Marsh, junto a Coyle y Hood: “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”. Véase Coyle, Hood and Marsh (2010:1).

²⁷ En este paradigma metodológico el contenido se trabaja en la clase de la lengua extranjera objeto (L2) y el énfasis se sitúa en realidad en la lengua, aunque se vale del contenido. Frente a él, el enfoque *AICLE* implica la enseñanza simultánea de lengua y contenido, compartiendo ambos elementos la misma relevancia, lo que exige una metodología favorecedora de ese aprendizaje dual.

²⁸ En la inmersión no existe alternancia de código, a diferencia de la presencia de este aspecto en el enfoque *AICLE*, de modo que en este último la lengua materna (L1) también se usa, alternándose en algunos momentos del aprendizaje con la lengua extranjera objeto (L2) (Lin, 2008).

un dominio más avanzado de la competencia de aprender a aprender (Nieto Moreno de Diezmas, 2016). En este contexto la labor del profesor se centrará en el desarrollo de estrategias específicas de aprendizaje (Mehisto *et al.*, 2008, 168, 202-205), así como en la reflexión sobre el propio proceso (Mehisto *et al.*, 2008, 29, 203).

La naturaleza del enfoque *AICLE* es flexible, ya que se adapta a multitud de contextos y *singulariza* el aprendizaje de la lengua extranjera, pues el alumno se encuentra expuesto de forma prolongada, y bajo una modalidad interactiva (Coyle, 2005, 14 y 2007, 550-551; Pérez Vidal, 2005)²⁹, preferentemente oral³⁰, a múltiples muestras naturales de la misma que redundan positivamente en la contextualización y significatividad³¹ de su aprendizaje (Coyle, 2007, 550), a través de diversas actividades.

Estas actividades han de partir de la experiencia, los intereses, las necesidades, las actitudes, habilidades y conocimientos previos de los estudiantes (Cummins, 1998; Navés y Muñoz, 2000, citada por Navés, 2009, 34; Mehisto *et al.*, 2008, 31, 107, 141-145; Escobar y Sánchez, 2009, 68). Es preciso que se adecúen a sus diferentes niveles y estilos de aprendizaje (Mehisto *et al.*, 2008, 31, 167-168), respetando el equilibrio entre la demanda cognitiva y lingüística (Coyle, 2005, 19-20). Predominarán las de tipo interactivo (Pérez-Vidal, 2005; Coyle, 2007, 550-551; De Graaff *et al.*, 2007), sin obviar las que promuevan las destrezas receptivas (Pérez-Vidal, 2005). Deben fomentar la integración de distintas destrezas (Cummins, 1998; Mehisto *et al.*, 2008, 108) y el desarrollo de las cognitivas de alto rango (Navés *et al.*, 2000, citada por Navés, 2009, 34; Mehisto *et al.*, 2008, 153-165), promoviéndose de esta forma la generación de conocimiento más que su mera transmisión (Cummins, 1998). Es preciso que fomenten la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje (Mehisto *et al.*, 2008, 29; Escobar y Sánchez, 2009, 68); la relación entre las culturas (aprendizaje intercultural) y entre la lengua y la cultura (Marsh, 2002, 66-67); así como la integración de la

²⁹ El lenguaje tiene un objetivo: se usa para generar nuevo conocimiento, crear o actuar en el marco social (Cummins, 1998). Por tanto, debe adecuarse a las necesidades e intereses comunicativos de los estudiantes (Escobar y Sánchez, 2009, 69).

³⁰ A través de tareas de aprendizaje variadas (presentaciones, informes, resúmenes, explicaciones de procesos, respuestas a preguntas sobre un texto...), lo que facilita la transición necesaria desde el procesamiento semántico requerido en la comprensión de la lengua al procesamiento sintáctico que demanda la producción lingüística.

³¹ Esta significatividad no se entiende a largo plazo, sino que lo que el estudiante aprende debe ser percibido como relevante personalmente en el aquí y ahora (Mehisto *et al.*, 2008, 27); por ello es preciso activar su conocimiento previo (Cummins, 1998; Mehisto *et al.*, 2008, 29), y adecuarse a sus necesidades e intereses (Mehisto *et al.*, 2008, 29; Escobar y Sánchez, 2009, 69).

experiencia (Cummins, 1998; Navés *et al.*, 2000, en Navés, 2009, 34; Mehisto *et al.*, 2008, 31). Finalmente, será esencial la utilización de enfoques cooperativos en su planteamiento (Cummins, 1998; Navés *et al.*, 2000, citada por Navés, 2009, 34; Mehisto *et al.*, 2008, 31, 107; Ramos, 2009, 178).

Estos aspectos mencionados, lejos de circunscribirse al ámbito específico del aprendizaje del idioma, se extienden a otros, generando interesantes ventajas a alumnos y alumnas. En este sentido, les permiten activar sus procesos cognitivos, toda vez que han de entender contenidos diversos en más de una lengua; su nivel de comprensión y aprendizaje es más profundo que el propio de un enfoque tradicional; les ayudan a generar conexiones significativas entre las materias curriculares, rompiendo la separación artificial de los saberes; favorecen el aumento de sus niveles motivacionales, toda vez que les retan y capacitan para la resolución de problemas y la realización de tareas en lengua extranjera al tiempo que la utilizan de modo natural; y, les preparan más adecuadamente de cara a una inserción laboral satisfactoria. Así, además de fomentar su autonomía y capacidad de aprender a aprender, la competencia lingüística en otro idioma incrementa su empleabilidad en un entorno productivo caracterizado por el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo (Navés *et al.*, 2000; Pavesi *et al.*, 2001). Además, la metodología AICLE impacta positivamente en factores afectivos que contribuyen a la mejora de los aprendizajes tales como la motivación (García Fernández, Nieto Moreno de Diezmas y Ruiz-Gallardo, 2017) y la adquisición de competencias emocionales (Nieto Moreno de Diezmas, 2012).

De todo ello se infiere que el enfoque *AICLE* resulta idóneo en el ámbito educativo en general, y en el de la Formación Profesional, en particular (Nieto Moreno de Diezmas, 2015), por lo que debe contemplarse en las competencias del docente de este nivel educativo (Riquelme Jiménez, 2013b). En este sentido, este paradigma metodológico potencia la autonomía del alumnado en el proceso de aprendizaje, al desarrollar destrezas cognitivas de alto rango, equiparables a las competencias profesionales, personales y sociales, y contribuye a profundizar en el desarrollo de competencias básicas adquiridas en niveles educativos previos, como la de autonomía e iniciativa personal (Riquelme Jiménez, 2009), la de tratamiento de la información y la competencia digital (Riquelme Jiménez, 2016) o la emocional (Riquelme Jiménez, 2013c). Además su implementación tiene lugar a través de actividades prácticas, contextualizadas en Formación Profesional en un entorno productivo determinado, lo que permite dotar de significatividad a los contenidos al tiempo que singulariza el aprendizaje de la lengua extranjera. Es más, la exposición a esta por parte del alumnado se lleva a

cabo a través de una modalidad interactiva, preferentemente oral, lo que contribuye a la consolidación del aprendizaje integrado de lengua y contenido. No olvidemos que el trabajo en equipo es una de las áreas prioritarias de la Formación Profesional y este, lógicamente, solo puede abordarse desde la interactividad. Por último, las enseñanzas de Formación Profesional tienen un carácter terminal y el enfoque *AICLE* repercute de forma muy positiva en la inserción socio-laboral del alumnado dentro un entorno profesional globalizado como el actual.

Si esto es así desde un punto de vista teórico, la normativa que regula las enseñanzas de Formación Profesional viene a poner de manifiesto esta realidad al destacar el *carácter integrador* que ha presidir su metodología, y que en el contexto transnacional de la Sociedad del Conocimiento y de la Información se “traduce” en una firme apuesta por el plurilingüismo. En este sentido, el art. 8.6 del Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la Formación Profesional del sistema educativo señala al respecto lo siguiente:

La metodología didáctica de las enseñanzas de formación profesional *integrará* los aspectos científicos, tecnológicos y organizativos que en cada caso correspondan, con el fin de que el alumnado adquiera una *visión global de los procesos productivos* [la cursiva es nuestra] propios de la actividad profesional correspondiente.

Dichos procesos productivos, en los distintos sectores de actividad, tienen lugar en un contexto internacional. En consecuencia, la adquisición de una “visión global” de los mismos exige, metodológicamente, el empleo de una lengua vehicular que responda a esa realidad y promueva la efectiva integración de los aspectos científicos, tecnológicos y organizativos que los caracterizan, facilitando al alumnado su empleabilidad, así como la propia transferibilidad de las competencias que alcance.

Por todo lo anterior, el uso del enfoque *AICLE* en Formación Profesional queda plenamente justificado y contribuye al logro de uno de los objetivos que el propio Real Decreto 1147/2011 recoge (art. 3.1) para este nivel educativo: “utilizar... las lenguas extranjeras necesarias en su actividad profesional” (letra h). Prueba de ello es que cuenta en la actualidad con un amplio desarrollo normativo en los distintos *programas lingüísticos* que se han articulado en las Comunidades Autónomas.

Para finalizar y, a título de ejemplo, mostramos la evolución que estos programas han experimentado en el caso particular de *Castilla-La Mancha*, que inició su andadura hacia el plurilingüismo en 2005, mediante la

aprobación, por la Orden de 7 de febrero de ese año de su Consejería de Educación y Ciencia, del *Programa de Secciones Europeas*, con la finalidad de promover programas educativos bilingües en los centros docentes ubicados esta Comunidad. Años después, y en virtud de la Orden de 13 de marzo de 2008 de esa Consejería, fueron creadas estas *secciones europeas* en los centros de Primaria y Secundaria, cuyos resultados han sido objeto de un riguroso estudio (Nieto Moreno de Diezmas, 2013). Dicha normativa (y sus disposiciones de desarrollo) fue posteriormente derogada por el Decreto 7/2014, de 22 de enero, por el que se regulaba el plurilingüismo (término que se empieza entonces a utilizar por primera vez) en la enseñanza no universitaria en Castilla-La Mancha, que fue a su vez objeto de desarrollo por la Orden de 16 de Junio de 2014 de su Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Esta última disposición establece, de forma patente, que el enfoque *AICLE* debe reflejarse en el propio proyecto de los centros plurilingües, tal y como se deduce del tenor literal del apartado 1º de su artículo 8:

Sin perjuicio de la autonomía pedagógica, los centros plurilingües incluirán en su proyecto de centro un modelo metodológico, curricular y organizativo centrado en los principios metodológicos del enfoque del aprendizaje integrado de contenidos en lengua extranjera (AICLE).

Hay que señalar que recientemente se ha aprobado en Castilla-La Mancha un nuevo Decreto que regula el plurilingüismo y que viene a derogar el anteriormente mencionado de 2014. Nos referimos al Decreto 47/2017, de 25 de julio, por el que se regula el *Plan Integral de Enseñanza de Lenguas Extranjeras* de esta Comunidad Autónoma para etapas educativas no universitarias, que será objeto de desarrollo en un futuro no muy lejano. La nueva normativa, lejos de abandonar los principios rectores de este enfoque metodológico, apuesta claramente por su profundización y desarrollo. En este sentido, y de forma bien significativa, el artículo 3, apartado 2 del nuevo Decreto 47/2017, al hacer referencia al contenido del Plan Integral de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, señala que su objetivo central es

crear una red de centros con proyectos bilingües o plurilingües que, a través de la *enseñanza integrada de contenidos y lenguas extranjeras* [la cursiva es nuestra], den respuesta a las demandas del alumnado no universitario de la región en lo que se refiere a su formación lingüística, complementando el trabajo de los docentes especialistas en lenguas extranjeras desarrollado a través de sus currículos ordinarios.

4.3. EJEMPLIFICACIÓN DEL USO DEL ENFOQUE AICLE/CLIL EN EL MÓDULO PROFESIONAL DE FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL

En el currículo de los ciclos formativos de Formación Profesional, tanto de grado medio como superior, encontramos dos módulos profesionales, de carácter transversal, pertenecientes a la especialidad de Formación y Orientación Laboral que desarrollan contenidos formativos comunes a la práctica totalidad de los perfiles profesionales, debiéndose contextualizar en función de las características singulares de cada uno de ellos: *Formación y Orientación Laboral y Empresa e Iniciativa Emprendedora*.

Estos dos módulos profesionales desarrollan competencias de carácter básico, que en los títulos de Formación Profesional quedan encuadradas, de forma genérica, bajo la denominación de competencias profesionales, personales y sociales. La constitución de un módulo de esta naturaleza exige la concurrencia de dos requisitos: por un lado, que su duración supere las 50 horas anuales, y/o que la coherencia didáctica de su impartición aconseje su organización curricular de este modo; y, por otro, que sus contenidos sean comunes a la mayoría de las unidades de competencia que integren el perfil profesional. Ambos factores se cumplen en los dos módulos profesionales citados de la especialidad de Formación y Orientación Laboral.

Es de destacar que *Empresa e Iniciativa Emprendedora*³² y *Formación y Orientación Laboral* presentan una importancia capital en el currículo formativo porque contribuyen al logro de los objetivos generales de la Formación Profesional (Riquelme Jiménez, 2013c, 290)³³, así como a la profundización y contextualización de las competencias básicas (entre las que se encuentra la lingüística) que el alumnado ha desarrollado en niveles educativos anteriores, como se ha estudiado particularmente en el caso de la competencia de autonomía e iniciativa personal (Riquelme Jiménez, 2009), la competencia emocional (Riquelme Jiménez, 2013c) y, el tratamiento de la información y la competencia digital (Riquelme Jiménez, 2016). Por estos motivos, los módulos profesionales mencionados resultarán especialmente

³² Este módulo se centra en la inserción laboral del alumno como trabajador por cuenta propia, incidiendo en la figura del emprendedor. Trata, entre otros aspectos, la asunción de responsabilidades y funciones en la empresa por parte del trabajador; la descripción de funciones básicas de la empresa (con especial incidencia en la administrativa); los trámites de su creación y puesta en marcha; la elaboración del plan de empresa; y, la iniciativa emprendedora. Debido a su extensión, no es objeto de análisis en este estudio.

³³ Establecidos en el art. 40 de la Ley 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

aptos para su impartición desde un enfoque *AICLE*, lo que va a demandar una reformulación de las competencias del docente de la especialidad de Formación y Orientación Laboral (Riquelme Jiménez, 2013b, 506-513), con carácter particular, y, como ya apuntamos, de Formación Profesional en general, al objeto de atender a esta nueva realidad.

Centrándonos con carácter exclusivo en el módulo profesional de *Formación y Orientación Laboral*, en él se analiza la inserción del alumno como trabajador por cuenta ajena a través del estudio, primordialmente, del mundo legal del trabajo. Así, profundiza en el conocimiento del marco normativo que condiciona la relación laboral, en los principales aspectos relativos a la prevención de riesgos profesionales en la empresa, la búsqueda activa de empleo, y la gestión del conflicto y el trabajo en equipo (Riquelme Jiménez, 2012)³⁴. Obsérvese que tres de los contenidos descritos constituyen *áreas prioritarias* de la Formación Profesional, tal y como vimos más arriba.

El currículo de este módulo (que es objeto de desarrollo en las distintas Comunidades Autónomas con competencias educativas transferidas) suele tener asignada una carga lectiva de 82 horas³⁵. Aunque la temporalización de los distintos bloques de contenido que lo integran suele ser equitativa, es indudable que el mayor peso recae en los relativos a legislación y relaciones laborales, así como a prevención de los riesgos profesionales en la empresa. De hecho, según se prevé en los distintos títulos, es preciso asignar una carga lectiva de 45 horas a estos últimos contenidos, toda vez que el alumnado que finalice un Ciclo Formativo se encuentra capacitado, por haber superado el módulo de Formación y Orientación Laboral, para asumir responsabilidades profesionales equivalentes a las que se precisan para el desarrollo de las actividades de nivel básico en prevención de riesgos laborales, según establece el Reglamento de los Servicios de Prevención³⁶.

³⁴ En esta obra puede seguirse una propuesta de desarrollo curricular de los contenidos de este módulo profesional tanto para los Ciclos Formativos de Grado Medio como Superior.

³⁵ En los Reales Decretos de Título y enseñanzas mínimas de los diferentes Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior se establece una duración de 50 horas para este módulo, que se completa hasta las 82 a través del desarrollo curricular que se efectúa en las distintas Comunidades Autónomas con competencias transferidas en materia educativa, y por el propio Estado en el ámbito territorial en el que dicha transferencia no se ha efectuado.

³⁶ En este sentido, y siguiendo el ejemplo que hemos mencionado más arriba del Real Decreto 1254/2009, de 24 de julio, por el que se establece el título de Técnico Superior en Agencias de Viajes y Gestión de Eventos y se fijan sus enseñanzas mínimas, el apartado 3º de su Disposición Adicional 3ª señala a este respecto lo siguiente: “La formación establecida en este real decreto en el módulo profesional de Formación y orientación laboral capacita para llevar a cabo responsabilidades profesionales equivalentes a las que precisan las actividades de nivel

Como se puede deducir de su contenido, el currículo de este módulo profesional requiere la utilización de un vocabulario técnico específico, en gran medida de carácter jurídico, que ha de tener como referente la legislación española. Por ello, su impartición desde un enfoque *AICLE* exige contar con recursos legislativos de referencia que hayan sido traducidos a la lengua vehicular de que se trate. El Ministerio de Justicia tiene una base de textos legales españoles traducidos al inglés y francés³⁷, si bien ninguno hace referencia al ámbito laboral. No obstante, la Consejería de Empleo, Empresa y Comercio de la Junta de Andalucía posee una interesante base de textos legales del ámbito laboral (Estatuto de los Trabajadores, Ley de Prevención de Riesgos Laborales y numerosos convenios colectivos), traducidos al inglés o al árabe³⁸ que resulta de gran interés para este módulo profesional. Así mismo, el Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo contiene una traducción al inglés tanto de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales como del Reglamento de los Servicios de Prevención³⁹.

Ahora bien, la impartición del módulo de Formación y Orientación Laboral desde un enfoque *AICLE* exige simplificar el lenguaje a utilizar y seleccionar, dentro de la parquedad existente al respecto, los recursos más acordes con este principio, buscando un equilibrio entre el formalismo propio del lenguaje jurídico y el nivel que el alumno pueda desarrollar en función de su competencia lingüística de partida (que a su vez varía en las distintas destrezas lingüísticas que la integran⁴⁰). De esta forma se pone en evidencia una de las características que apuntábamos anteriormente en relación a la competencia plurilingüe, a saber, su parcialidad, toda vez que será preciso introducir distintos tipos de actividades en función de las destrezas lingüísticas y comunicativas que se trabajen.

básico en prevención de riesgos laborales, establecidas en el Real Decreto 39/1997, de 17 de enero, por el que se aprueba el Reglamento de los Servicios de Prevención, siempre que tenga, al menos, 45 horas lectivas”.

³⁷ Puede accederse a esta base en <http://www.mjusticia.gob.es/cs/Satellite/Portal/es/servicios-ciudadano/documentacion-publicaciones/publicaciones/traduccion-derecho-espanol> [consultada 21 de diciembre de 2017].

³⁸ Accesible en <https://www.juntadeandalucia.es/empleo/carl/portal/web/guest/negociacion-colectiva/documentacion> [consultada 21 de diciembre de 2017]

³⁹ Véase al respecto la siguiente URL: <http://www.insht.es/portal/site/Insht/menuitem.d22be8b09ba968aec843d152060961ca/?vgnextoid=bf8a01e6ca8e6310VgnVCM1000008130110aRCRD&vgnextchannel=16a44a7f8a651110VgnVCM100000dc0ca8c0RCRD&nodoSel=40ef7f3cd3ac6310VgnVCM1000008130110a> [consultada 21 de diciembre de 2017].

⁴⁰ Por ejemplo, es común que el alumnado pueda comprender más fácilmente un texto formal escrito en lengua extranjera que utilizar este tipo de estructuras en la interacción oral en dicha lengua.

Hay que señalar que en la actualidad no contamos en el mercado editorial con un texto de Formación y Orientación Laboral en lengua extranjera. Entre las experiencias didácticas que se han difundido en este sentido, utilizando como lengua vehicular el idioma inglés, cabe reseñar dos en particular.

En primer lugar, el blog creado en 2009 por María Isabel Pérez Ortega, profesora de esta especialidad, en el que se recogen distintas Unidades de Trabajo de este módulo profesional en inglés y español⁴¹. Resulta especialmente interesante su consulta por diversos motivos: las unidades están redactadas en un lenguaje sencillo y asequible; cuentan con un glosario de términos español-inglés, así como con el apoyo visual de distintas viñetas de cómics que ilustran y escenifican los contenidos; y, en muchos casos, desarrollan actividades de aplicación que permiten la consolidación del aprendizaje de los contenidos, así como otras de refuerzo que se han elaborado con la herramienta JCLIC. La autora también ha confeccionado en su blog distintas Unidades de Trabajo del módulo profesional de Empresa e Iniciativa Emprendedora⁴².

Junto a esta iniciativa cabe mencionar, en segundo lugar, el texto presentado en el *II Congreso de Formación y Orientación Laboral*, celebrado en San Sebastián entre el 21 y el 23 abril de 2016, por María Itziar González de Mendivil Alzola, profesora de esta especialidad, y que lleva por título *Vocational Education and Guidance*. Destaca en especial por abordar los contenidos curriculares del módulo profesional de Formación y Orientación Laboral de forma sistemática y clara, a través de un lenguaje sencillo y comprensible (con un glosario de términos para cada unidad), apoyado en esquemas y cuadros sinópticos que facilitan el aprendizaje del alumnado. Además, cada unidad contiene distintos ejemplos y ejercicios prácticos que ayudan a consolidar los conocimientos adquiridos.

En Internet pueden encontrarse otros recursos, referidos a la legislación española, que desarrollan contenidos del módulo de Formación y Orientación Laboral vinculados al Derecho Laboral y a la Prevención de Riesgos Profesionales. Respecto a los primeros cabe destacar algunas guías laborales para inmigrantes y trabajadores extranjeros que han sido redactadas por organizaciones sindicales, como la de la Unión General de Trabajadores de

⁴¹ Puede seguirse en <http://folbilingue.blogspot.com.es/> [consultado 21 de Diciembre de 2017]

⁴² Para una mayor información sobre su contenido puede verse <http://recursostic.educacion.es/buenaspracticas20/web/es/formacion-profesional/676-fol-bilingue> [consultada 21 de diciembre de 2017].

Baleares⁴³, especialmente interesante por su sencillez y sistematicidad. Así mismo, y de modo parcial encontramos algunos folletos informativos en inglés, elaborados por el Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE), relativos, por ejemplo, a la prestación por desempleo⁴⁴. En materia de Prevención de Riesgos Profesionales contamos con algunas guías diseñadas por Mutuas Colaboradoras con la Seguridad Social, entre las que cabe destacar los Manuales de Prevención de Riesgos Laborales para diferentes sectores profesionales de FREMAP, disponibles en varios idiomas (inglés, francés, portugués, árabe...), y que resultan asequibles por la sencillez de su redacción, el vocabulario técnico empleado y su importante apoyo visual⁴⁵. En este campo son también de gran utilidad las Guías de Prevención de Riesgos Laborales para sectores profesionales específicos que fueron editadas en distintos idiomas por la Confederación de Organizaciones Empresariales de la Comunidad Valenciana (CIERVAL), y que pueden encontrarse a través de la Red (como es el caso de la referente al sector de la Construcción, editada en inglés y español⁴⁶).

Dada la libertad de circulación de trabajadores existente en el ámbito de la Unión Europea, no puede obviarse la dimensión transnacional en el tratamiento de los contenidos propios y característicos del módulo profesional de Formación y Orientación Laboral. En este sentido, y sin ánimo de ser exhaustivos, podemos encontrar distintos recursos en Internet que pueden aplicarse en el aula y que permiten abordar la mayoría de los contenidos del módulo en los principales idiomas de la Unión.

Así, y centrándonos en primer lugar en el idioma *inglés*, en relación a los contenidos referentes a la relación derivada del contrato de trabajo puede consultarse una sencilla guía sobre su regulación en el Reino Unido en la

⁴³ Accesible en

<http://www.ugtbalears.com/es/ugtbalears/Documents/Guia%20laboral%20ingles.pdf>

[consultada 21 de diciembre de 2017].

⁴⁴ Puede descargarse en (<https://www.sepe.es/contenidos/personas/prestaciones/folletos.html>)

[consultada 21 de diciembre de 2017].

⁴⁵ Puede accederse a su contenido en

<http://prevencion.fremap.es/MaterialDivulgativo/Paginas/ManualesOtrosIdiomas.aspx>

[consultada 21 de diciembre de 2017].

⁴⁶ Descargable en http://www.coepa.es/prevencion/guias_riesgos/CASTING.pdf [consultada 21 de diciembre de 2017]. Esta organización, denominada inicialmente Confederación Interprovincial de Empresarios de la Región Valenciana, cambió su nombre y modificó sus estatutos en 1999, si bien mantuvo sus siglas iniciales (CIERVAL).

página oficial de su Gobierno⁴⁷; o, en la web oficial del Gobierno de los Estados Unidos para conocer las características del mundo legal del trabajo en este país⁴⁸. En materia de prevención de riesgos profesionales es especialmente interesante la consulta del sitio web del *Health and Safety Executive (HSE)* del Reino Unido⁴⁹, con múltiple documentación que puede descargarse de forma gratuita. Sobre inserción sociolaboral contamos con numerosos recursos relativos a elaboración de un currículum vitae, una carta de presentación o estrategias para afrontar con éxito una entrevista de trabajo. A título de ejemplo, cabe destacar en el ámbito del Reino Unido el sitio web sobre orientación sociolaboral <https://www.prospects.ac.uk/careers-advice/cvs-and-cover-letters/how-to-write-a-cv> [consultado 21 de Diciembre de 2017], en el que junto a una información de los distintos sectores profesionales, se presentan, de forma sencilla y dinámica, herramientas características de la búsqueda activa de empleo, entre otros recursos⁵⁰. Finalmente, en relación a los contenidos vinculados a la gestión del conflicto y el trabajo en equipo, puede accederse a material interesante para el aula en las páginas web <http://smallbusiness.chron.com/workplace-examples-conflict-negotiation-11402.html> [consultada 21 de Diciembre de 2017] y <http://smallbusiness.chron.com/good-skills-teamwork-21681.html> [consultada 21 de diciembre de 2017].

Si la lengua vehicular es *francés*, la Red nos va a facilitar también el acceso a múltiples recursos interesantes para el tratamiento de los contenidos del módulo profesional de Formación y Orientación Laboral. Así, y por lo que se refiere al ámbito de la legislación y relaciones laborales resulta imprescindible la consulta del sitio web del Ministerio de Trabajo de Francia (*Ministère du Travail*), en el cual encontramos distintos artículos que de forma resumida ofrecen información sobre derecho laboral, empleo, salud en el trabajo o formación profesional (<http://travail-emploi.gouv.fr/>) [consultado 21 de diciembre de 2017]. En materia de prevención de riesgos profesionales es muy recomendable visitar la web del *Institut national de recherche et de sécurité pour la prévention des accidents du travail et des maladies professionnelles (INRS)* en la que podemos hallar múltiples recursos (<http://www.inrs.fr>) [consultada 21 de diciembre de 2017]. Por lo que se refiere a la búsqueda activa de empleo,

⁴⁷ En <https://www.gov.uk/employment-contracts-and-conditions> [consultada 21 de diciembre de 2017].

⁴⁸ Véase <https://www.usa.gov/labor-laws> [consultada 21 de diciembre de 2017].

⁴⁹ En <http://www.hse.gov.uk/workers/> [consultada 21 de diciembre de 2017].

⁵⁰ En este sentido puede resultar también interesante la consulta de los recursos relativos a esta materia alojados en <https://www.thebalance.com/job-search-4074003> [consultada 21 de diciembre de 2017].

destaca en particular, por la diversidad de documentación que ofrece, la URL <http://www.pole-emploi.fr/accueil/> [consultada 21 de diciembre de 2017]. Por último, en relación a los conflictos y su gestión en la empresa, así como al trabajo en equipo pueden encontrarse interesantes recursos en la página web <http://hrcouncil.ca/ressources-et-outils/accueil.cfm> [consultada 21 de diciembre de 2017].

En caso de que el idioma empleado sea *alemán*, para los contenidos del módulo profesional de Formación y Orientación Laboral relativos a la relación laboral puede resultar de interés el acceso al sitio web <https://www.arbeitsrechte.de/> [consultado 21 de diciembre de 2017]. En él se describen de forma sencilla y sistemática los derechos de empresario (Der Arbeitnehmer) y trabajador (Der Arbeitgeber); se analiza el contrato de trabajo (Der Arbeitsvertrag); y, de igual modo, se estudian otros muchos aspectos de la relación laboral, como por ejemplo, las vacaciones (Das Urlaubrecht), u otros más específicos como es el caso del trabajo a turnos (Die Schichtarbeit). En materia de prevención de riesgos profesionales es imprescindible recurrir al sitio web del *Institut für Arbeitsschutz der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung (IFA)*, <http://www.dguv.de/ifa/index.jsp> [consultado 21 de diciembre de 2017]. En él podemos encontrar múltiples recursos y publicaciones digitales sobre la materia. Por lo que se refiere a los contenidos relacionados con la búsqueda activa de empleo se puede acceder a la URL que facilitamos a continuación y que cuenta con interesantes recursos: <http://karrierebibel.de/> [consultada 21 de diciembre de 2017]. En esta misma página encontramos información sobre los conflictos en el trabajo y su resolución, así como sobre el trabajo en equipo.

Finalmente, si la lengua vehicular utilizada para impartir el módulo de Formación y Orientación Laboral es *italiano*, cabe encontrar abundante información sobre la legislación laboral en este país, analizada de forma sistemática y sencilla (ya que en muchos casos se recogen artículos monográficos redactados en un lenguaje asequible) en los siguientes sitios web: <http://www.leggidilavoro.it/> [consultado 21 de diciembre de 2017]; y, la página oficial del *Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali* (<http://www.jobsact.lavoro.gov.it/Pagine/default.aspx>) [consultada 21 de diciembre de 2017]. Destaca, en especial, dentro de la última dirección web, el apartado “Documentazione”, con múltiples recursos. En materia de prevención de riesgos profesionales resulta de obligada visita la web del *Istituto Nazionale per l'Assicurazione contro gli Infortuni sul Lavoro e le malattie professionali (INAIL)* (<https://www.inail.it/cs/internet/home.html>) [consultada 21 de diciembre de 2017], encargado de velar por todos los

aspectos relacionados con esta materia. Son muchas las páginas web que nos ofrecen recursos relacionados con la búsqueda activa de empleo, entre las que destaca la URL <https://www.ticonsiglio.com/category/guide/cv-lettere-e-moduli/> [consultada 21 de diciembre de 2017]. En relación al conflicto en el trabajo y los mecanismos de resolución resulta interesante visitar la web <http://www.manageronline.it/articoli/vedi/17484/risolvere-i-conflitti-sul-lavoro/> [consultada 21 de diciembre de 2017], que aloja distintos recursos. Finalmente, en esta otra URL pueden encontrarse materiales para abordar el trabajo en equipo: <http://www.pmi.it/impresa/business-e-project-management/articolo/2367/lavoro-in-team-motivazione-e-collaborazione.html> [consultada 21 de diciembre de 2017].

Una vez analizados los principales recursos con los que cuenta el docente para desarrollar el módulo profesional de Formación y Orientación Laboral desde un enfoque metodológico *AICLE* es preciso destacar algunos aspectos que condicionan su implementación en el aula. Así, en la impartición de los contenidos será necesario descomponer lo complejo en aquello que resulte más simple, transformando de este modo el lenguaje técnico en otro más asequible para el alumnado, al objeto de facilitar su plena comprensión sin merma del rigor académico. El aprendizaje se reforzará y consolidará a través de actividades de aplicación y de la interacción oral (en especial, a través del trabajo en equipo), de forma que tenga lugar en un entorno cooperativo. En todo caso, se proporcionará apoyo visual y auditivo (así como el preciso soporte fonético correspondiente) para facilitar el desarrollo de todas las destrezas comunicativas.

Para finalizar, mostramos un ejemplo práctico del uso del enfoque *AICLE* en el tratamiento de un contenido del módulo profesional de Formación y Orientación Laboral, a saber, *La relación laboral (Labour relationship)*, en inglés (Tabla n.º 1).

Contenido legal: <i>Labour relationship</i>	<i>Definition legal:</i> “The labour relationship shall be applicable to the workers that render voluntarily their services in exchange for a salary or a wage on behalf of and within the scope of the organization and management of another party, physical or legal person, called the employer or entrepreneur” (<i>Workers´ Statute</i>)
<i>La relación laboral</i>	Definición legal: “La relación laboral será de aplicación a los trabajadores que voluntariamente presten sus servicios retribuidos por cuenta ajena y dentro del ámbito de organización y dirección de otra persona, física o jurídica, denominada empleador o empresario” (<i>Estatuto de los Trabajadores</i>)

	<p>Glosario: to render; scope; wage; employer; management; on behalf of...</p> <p>Ejemplo: <i>To render:</i> to give somebody something, especially in return for something or because it is expected. For example, “to render somebody a service”.</p>
<p>Explicación simplificada con apoyo gráfico</p>	<p>The labour relation is a relationship between an employer and an employee. The worker must do different tasks, following the orders of the employer. The boss must pay him or her a salary or wage for that job. The result of the job carried out by the employee is not for the worker himself/herself, but for the employer. The worker does this job freely because he/she has decided to create a labour relationship with the employer.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div data-bbox="528 913 906 1200" style="text-align: center;"> </div> <div data-bbox="927 913 1251 1133" style="text-align: center;"> </div> </div>
<p>Actividad de aplicación</p>	<p>Match the characteristics of the labour relationship and their meanings:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ I freely go to work Remunerated relationship ➤ I must be paid for my job Voluntary relationship ➤ I must follow the boss' orders Dependent relationship ➤ The result of my job is not for me Work on behalf of someone
<p>Audición de textos legales y transcripción fonética</p>	<p>Enlace creado por el profesor que facilita al alumnado la lectura de textos legales en inglés acompañados de su transcripción fonética:</p> <p>https://www.youtube.com/channel/UC0ve2RHpl8QDXRHByBeYCeg [consultado 21 de Diciembre de 2017]</p>
<p>Actividad de ampliación</p>	<p>Read carefully the next scenario and then answer the questions that can appear in labour contracts: Pedro Gómez is going to work as an administrative assistant in the law office “Pérez & Asociados”. He will start the job on January 1st 2017, and the contract will finish on December 30th 2017. The office is located</p>

	<p>on C/ Los Rios, 6, Ciudad Real 29001. His gross salary will be 1300€, which will be given on the 28th of each month. He has an 8 hour workday and 30 calendar days of annual leave. Collective Agreement that is applied: Convenio Colectivo de Oficinas y Despachos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identify the worker and the employer (write down their names). 2. The starting date of the labour relationship. 3. The address of the main office of the company. 4. The professional classification. 5. The salary, time of payment, workday and the annual leave. 6. The Collective Agreement that is applied.
<p>Interacción oral y comunicativa</p>	<p>The class is divided into groups of four students. In each group, two of you will be the owners of a company of your professional sector. The rest of you, candidates to work in the company.</p> <p>Employers offer jobs with different conditions (wages, working hours ...). They should explain to workers the characteristics of employment (voluntary and remunerated job, work under the orders of the employer...). Workers must state whether they agree with these proposals and make alternative offers, taking into account their level of training, work experience...</p> <p>Try to reach an agreement on the terms of each contract of employment. You have 15 minutes.</p> <p>After that, one of you must expose to the rest of the class the content of the agreement that has been achieved. And another member of the group must describe different strengths and weaknesses observed during the negotiation process.</p>

Tabla n.º 1: Ejemplo del uso del enfoque AICLE en el contenido *La relación laboral (Labour relationship)* en Formación y Orientación Laboral.

5. CONCLUSIONES

La competencia en comunicación lingüística, lejos de agotar su desarrollo en los niveles de la enseñanza obligatoria, es objeto de profundización y contextualización en la Formación Profesional específica del sistema educativo. Esta diseña su acción formativa sobre la base de las demandas de un entorno productivo caracterizado por el uso casi exclusivo de las Tecnologías de la Información y Comunicación, y por la presencia de dos o más lenguas en los procesos de interacción comunicativa de los trabajadores. Este hecho ha enriquecido la concepción de la competencia comunicativa,

abriendo una vía firme al componente plurilingüe que en ella se advierte y que más que cualificarla de forma tangencial, se ha constituido en uno de sus elementos definitorios.

Partiendo de esta realidad, el enfoque educativo que promueve el *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera* da respuesta a estas nuevas demandas del entorno productivo, como hemos podido comprobar en este estudio; y, a la vez, potencia el desarrollo del alumnado a todos los niveles, específicamente en el profesional. De hecho, su empleabilidad y capacidad de adaptación a los cambios del actual entorno global y cooperativo de trabajo (objeto de tratamiento en el módulo profesional de Formación y Orientación Laboral, al que hemos recurrido como ejemplo de “escenificación” de esta realidad) depende cada vez más de su nivel de competencia plurilingüe. Ello demanda una reflexión y renovación pedagógica que apueste por la generalización de la metodología propia del enfoque *AICLE* en Formación Profesional.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J. y Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En R. Roig Vila y M. Fiorucci (Eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas* (pp. 19-30). Alcoy y Roma: Marfil y Università degli Studi Roma Tre.
- Aubrun, S. y Orifiamma, R. (1990). *Les compétences de 3em. Dimension*. París: Conservatoire National de Arts et Métiers (CNAM).
- Beacco, J-C. y Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Version intégrale. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques. [en línea]: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guideintegral_fr.pdf
- Brédart, S. y Rondal, J-A. (1982). *L'analyse du langage chez l'enfant: les activités métalinguistiques*. Bruxelles: ed. Pierre Mardarga sd.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Casado Ortiz, R. (2006). Alfabetización digital: ¿qué es y cómo debemos entenderla? En R. Casado Ortiz (Coord.), *Claves de la alfabetización digital* (pp. 51-56). Barcelona: Fundación Telefónica y Ariel.
- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., Kalantzis, M., Kress, G., Luke, A., Luke, C., Michaels, S. y Nakata, M. (1996). A Pedagogy of

- Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60-83.
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar (1ª, 1965).
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Coombs, Ph. (1980). *La crisis mundial de la educación. Un análisis de sistemas*. Barcelona: Ediciones 62.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- Coste, D., Moore, D. y Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Ed. du Conseil de l'Europe.
- Council of Europe. (2000). *European Language Portfolio (ELP): Principles and Guidelines*. Strasbourg: Council of Europe.
- Coyle, D. (2005). Developing CLIL: Towards a Theory of Practice. En *CLIL in Catalonia, from Theory to practice* (pp. 5-29). Barcelona: APAC Monographs, 6.
- Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5), 543-562.
- Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- Cummins, J. (1998). Immersion education for the millennium: What have we learned from 30 years of research on second language immersion? En M.R. Childs y R.M. Bostwick (Eds.), *Learning through two languages: Research and practice. Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education* (pp. 34-47). Tokyo: Katoh Gakuen.
- De Graaff, R., Koopman, G.J. y Westhoff, G. (2007). Identifying Effective L2 Pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *Vienna English Working Papers*, 16 (3), 12-19.
- Delors, J., et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.
- Downes, S. (2010). New Technology Supporting Informal Learning. *Journal of Emerging Technologies in Web Intelligence*, 2 (1), 27-33.
- Escobar, C. y Sánchez, A. (2009). Language Learning through tasks in a CLIL Science Classroom. *Porta Linguarum*, 11, 65-83.

- EURYDICE. (2003). *Competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Madrid: Unidad Española de Eurydice (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovski, A.V., Rahnema, M. y Ward, F.Ch. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Versión española de C. Paredes de Castro. Madrid: Alianza/Unesco.
- Fields, D.L. (2016). *Echando una mano: 101 técnicas de andamiaje CLIL*. Material descargable [en línea]: http://formacion.educalab.es/pluginfile.php/88149/mod_imsccp/content/3/03_12018.pdf [consultado 21 de diciembre de 2017]. Prólogo de D. Marsh. Barcelona: Octaedro.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- García Fernández, B., Nieto Moreno De Diezmas, E. y Ruiz-Gallardo, J.R. (2017). Mejorar la motivación en ciencias con enseñanza CLIL. Un estudio de caso. *Enseñar ciencias*, N° Extraordinario, 2625-2630.
- García Santa-Cecilia, A. (2002). Bases comunes para una Europa plurilingüe. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. *Anuario del Instituto Cervantes. El español en el mundo* (pp. 35-88). Madrid: Instituto Cervantes. Barcelona: Plaza y Janés, Círculo de Lectores.
- Gardner-Chloros, P. (2009). *Code-Switching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heredia, R.R., y Altarriba, J. (2001). Bilingual Language Mixing: Why Do Bilinguals Code-Switch?. *Current Directions in Psychological Science*, 10 (5), 164-168.
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press Inc.
- Krumsvik, R.J. (2008). Situated learning and teachers' digital competence. *Education and Information Technologies*, 13 (4), 279-290.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2011). *New literacies: everyday practices and social learning*. Maidenhead (Berkshire) – New York: McGraw-Hill Education. Open University Press. 3ª ed.
- Lin, A.M.-Y. (2008). Code-switching in the classroom: Research paradigms and approaches. En K.A. King y N.H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (2ª ed.). *Research methods in language and education* (Vol. 10, pp. 273-286). New York: Springer Science.
- López Morales, H. (1990). La Sociolingüística actual. En M. Alvar y F. Moreno Fernández (Eds.), *Estudios sobre variación lingüística* (pp. 79-87). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.
- Marsh, D. (1994). Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning. En International Association for Cross-cultural

- Communication (Eds.), *Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua)*. Paris: University of Sorbonne.
- Marsh, D. (2000). Using Languages to Learn and Learning to Use Languages. An Introduction to CLIL for Parents and Young People. En D. Marsh y G. Langé (Eds.), *Using Languages to Learn and Learning to Use Language* (Part 1, pp. 1-14). Jyväskylä, Finland: UniCOM. Univ. Jyväskylä on behalf of TIE-CLIL. Recuperado de <http://www.tieclil.org/html/products/pdf/%201%20UK.pdf> [21 de diciembre de 2017].
- Marsh, D. (2002). *CLIL / EMILE. The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*. Public Services Contract DG EAC: European Commission. Jyväskylä, Finland: UniCOM.
- Mehisto, P., Marsh, D. y Frigols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Education.
- Moreno Romero, A. (2006). La alfabetización digital: nuevos desafíos, nuevas oportunidades. En R. Casado Ortiz (Coord.), *Claves de la alfabetización digital* (pp. 87-92). Madrid: Fundación Telefónica y Ariel.
- Navés, T. (2009). Effective Content and Language Integrated Learning (CLIL). En Y. Ruiz De Zarobe y R.M. Jiménez Catalán (Eds.), *Content and Language Integrated Learning. Evidence from research in Europe* (pp. 22-40). Bristol: Multilingual Matters and Channel View Publications.
- Navés, T. y Muñoz, C. (2000). Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes. En D. Marsh y G. Langé (Eds.), *Using Languages to Learn and Learning to Use Language* (Part 3, pp. 1-16). Jyväskylä, Finland: UniCOM, Univ. Jyväskylä on behalf of TIE-CLIL. Recuperado de <http://www.tieclil.org/html/products/pdf/%203%20Esp.pdf> [13 de diciembre de 2017].
- Nieto Moreno De Diezmas, E. (2012). CLIL and the development of emotional competence. *Miscelanea, a Journal of English and American studies*, 45, 53-73.
- Nieto Moreno De Diezmas, E. (2013). *La adquisición de las competencias básicas en los alumnos bilingües de las Secciones Europeas de Castilla-La Mancha*. Ciudad Real: UCLM (Tesis Doctoral).
- Nieto Moreno De Diezmas, E. (2015). Dificultades de la implantación del AICLE en las enseñanzas profesionales: percepciones del profesorado y propuestas de solución. Encuentro. *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 24, 85-96.
- Nieto Moreno De Diezmas, E. (2016). The impact of CLIL on the acquisition of the learning to learn competence in secondary school education in the

- bilingual programmes of Castilla-La Mancha. *Porta Linguarum*, 25, 21-34.
- Nieto Moreno De Diezmas, E. y Marquès Graells, P. (2015). La mejora del aprendizaje a través de las nuevas tecnologías y de la implantación del currículo bimodal. *Multiárea. Revista de Didáctica*, 7, 7-30.
- Nieto Moreno De Diezmas, E. y Dondarza Manzano, P. (2016). PLEs in Primary School: The Learners' experience in The Piplep Project. *Digital Education Review*, 30, 45-61.
- Noguerol, A. et. al. (2005). Ensenyar i aprendre llengua i comunicació en una societat multilingüe i multicultural. En *Debat Curricular* (pp. 9-47). Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Noguerol, A. y Vilà, N. (2007). El plurilingüismo, una vía para el aprendizaje de la nueva ciudadanía (aprender lengua y otras cosas). Grupo Ja-Ling (tomado del *Janua Linguarum reserata* de Comenius, Coord. M. Candelier [en línea: <http://jaling.ecml.at/pdffdocs/espagne/castellano.pdf>] [21 de diciembre de 2017]).
- Nussbaum, L. (2009). Integrar lengua y contenido con los andamios necesarios. *Cuadernos de Pedagogía*, 395, 56-58.
- Pavesi, M., Bertocchi, D., Hofmannová, M. y Kazianka, M. (2001). *CLIL Guidelines for Teachers*. Milan: TIE CLIL.
- Pérez-Vidal, C. (2005). Lectures and Talks given on Content and Language Integrated Learning (CLIL): A European approach to education. En C. Pérez-Vidal y Campanale Grilloni, N. (Ed.) *Content and Language Integrated Learning (CLIL): Teaching materials for use in the secondary school classroom* (pp. 15-39). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra / European Commission.
- Poplack, S. (1981). El bilingüismo y la alternancia de lenguas: consideraciones tipológicas. *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española*, 9 (2), 41-57.
- Ramos, F. (2009). Una propuesta de AICLE para el trabajo con textos en Segundos Idiomas. *Porta Linguarum*, 12, 169-182.
- Reig Hernández, D. (2012). Disonancia cognitiva y apropiación de las TIC. *Revista TELOS. Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 90, 9-10.
- Riquelme Jiménez, C.J. (2009). El tratamiento de la competencia básica de Autonomía e Iniciativa Personal en el marco de la Formación Profesional. En E. Nieto López y A.I. Callejas Albiñana (Coords.), *Las competencias básicas: reflexiones y experiencias* (pp. 777-784). Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Riquelme Jiménez, C.J. (2012). *Formación y Orientación Laboral*, Burjassot (Valencia): Educàlia.

- Riquelme Jiménez, C.J. (2013a). La programación de aula: reflexiones teóricas acerca de sus elementos constitutivos. *Universidad Abierta. Revista de Estudios Superiores a Distancia*, 30, 267-380.
- Riquelme Jiménez, C.J. (2013b). Las competencias docentes del profesor de Formación y Orientación Laboral en el marco de la Formación Profesional. En E. Nieto López, A.I. Callejas Albiñana y Ó. Jerez García (Coords.), *Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente* (pp. 501-517). Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Riquelme Jiménez, C.J. (2013c). La competencia emocional en los módulos profesionales de la especialidad de Formación y Orientación Laboral. Una aproximación a su análisis teórico-práctico en la Formación Profesional. *Multiárea. Revista de Didáctica*, 6, 265-309.
- Riquelme Jiménez, C.J. (2016). El tratamiento de la información y la competencia digital en la especialidad de Formación y Orientación Laboral. Un enfoque teórico-práctico. En A.I. Callejas, J.V. Salido y Ó. Jerez (Coords.), *Competencia digital y tratamiento de la información: Aprender en el siglo XXI* (pp. 511-538). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha (edición digital).
- Ruiz Bikandi, U. (2012). El plurilingüismo visto desde los documentos europeos: una mirada crítica. *Textos de didáctica de la lengua y literatura*, 60, 65-76.
- Sanz-Magallo, J.M. (2000). ¿Qué es la sociedad del conocimiento? *Nueva revista de política, cultura y arte*, 70, 9-15.
- Siemens, G. (2004). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age [en línea: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>] [21 de diciembre de 2017].
- Tejedor, F. y Valcárcel, A.G. (Eds.). (1996). *Perspectivas de las Nuevas Tecnologías en la Educación*. Madrid: Narcea.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy, and Authenticity (Applied Linguistics and Language Study)*. Londres: Longman.
- Vigotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, M.A: Harvard Univ. Press.
- Vivancos, J. (2008). *Tratamiento de la Información y Competencia digital*. Madrid: Alianza Editorial.
- Yancey, K.B. (2009). Writing in the 21st Century. National Council of Teachers of English [en línea]: http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Press/Yancey_final.pdf] [21 de diciembre de 2017].