

LA METODOLOGÍA AICLE ENFOCADA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS ORAL EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA CHILENA*

A CLIL METHODOLOGY FOCUSED ON THE TEACHING OF ORAL ENGLISH AT A CHILEAN PUBLIC UNIVERSITY

ROXANA ORREGO-RAMÍREZ
Universidad de Santiago de Chile
roxana.orrego@usach.cl
<https://orcid.org/0000-0002-9907-1698>

MANUEL RUBIO-MANRÍQUEZ
Universidad de Santiago de Chile
manuel.rubio@usach.cl
<https://orcid.org/0000-0003-2314-1781>

RESUMEN

La finalidad del artículo es describir el proceso de diseño de una unidad y un curso con enfoque AICLE en una universidad inserta en un contexto fundamentalmente monolingüe. Este enfoque integra de manera articulada en una actividad curricular el desarrollo lingüístico funcional de una L2 con contenidos curriculares propios de la formación de los estudiantes en un campo disciplinar dado. El equipo a cargo de la experiencia optó por un enfoque AICLE atenuado, centrado en la potenciación del inglés en el contexto de una unidad de aprendizaje en la asignatura *Mecánica de Fluidos* correspondiente a la carrera de Ingeniería en Mecánica y un curso electivo denominado *Developing Oral Communication in English for Medical Presentations* en la carrera de Medicina. En ambos casos, se optó por la presentación oral. La metodología corresponde a una sistematización entendida como un proceso de reconstrucción conceptual de un proyecto pedagógico, con el fin de establecer aprendizajes y desafíos viables de ser compartidos con otros equipos interesados en implementar el enfoque AICLE. Los resultados se describen en tres apartados: criterios de selección de programas, preparación y capacitación del equipo y diseño curricular de ambas asignaturas, en el cual se ilustra el proceso de planificación

*Agradecimientos al Proyecto DICYT USACH N°032451OR titulado "Impacto del enfoque AICLE en el manejo de la comprensión lectora y producción oral en idioma inglés en dos carreras de la USACH", Universidad de Santiago de Chile, USACH.

y elaboración de las lecciones. Se concluye que, como experiencia piloto, es necesario adoptar un enfoque flexible que considere tres aspectos esenciales. El primero considerar las necesidades y posibilidades de las carreras para que, en un proceso de negociación, entre los profesores de lengua y los profesores de contenido se adopte el formato definitivo de aplicación. Segundo, establecer un nivel de inglés como requisito de entrada para el desarrollo comunicativo en esa lengua. Finalmente, la configuración de una secuencia de aprendizaje con enfoque AICLE se articula sobre la base de un género discursivo acotado y bien definido, en torno al cual se deben generar los dispositivos de ayuda para que los estudiantes puedan avanzar tanto en la apropiación del contenido disciplinar como en el dominio de la L2, en este caso, el inglés.

Palabras clave: AICLE en la formación profesional, enseñanza del inglés, diseño curricular, sistematización de proyectos pedagógicos.

ABSTRACT

The purpose of this article is to describe the design process of a learning unit and an academic course based on the CLIL approach in a university located within a predominantly monolingual context. This approach articulates the functional linguistic development of an L2 with disciplinary content specific to students' professional training within a single curricular activity. The team responsible for the project adopted a soft CLIL approach, focusing on strengthening English proficiency through a learning unit in the course Fluid Mechanics in the Mechanical Engineering program and an elective course entitled Developing Oral Communication in English for Medical Presentations in the Medicine program. In both cases, the selected discourse genre was the oral presentation. The methodology corresponds to a systematization, understood as a process of conceptual reconstruction of a pedagogical project aimed at identifying lessons learned and challenges that may be shared with other teams interested in implementing CLIL. The results are presented in three sections: program selection criteria, team preparation and training, and the curriculum design of both courses, illustrating the planning and lesson-design process. The study concludes that, as a pilot experience, it is necessary to adopt a flexible approach that considers three essential aspects. First, programs' needs and possibilities must be examined so that language and content teachers can negotiate and agree on a feasible implementation format. Second, a threshold level of English should be established as an entry requirement for communicative development in the L2. Finally, the configuration of a CLIL-based learning sequence must be structured around a clearly defined and bounded discourse genre, which serves as the basis for designing scaffolding tools that support students' progress in both disciplinary content and L2 development —in this case, English.

Keywords: CLIL in professional training, English language teaching, curriculum design, systematization of pedagogical projects.

Recibido: 21/09/2025 Aceptado: 15/11/2025

INTRODUCCIÓN

Chile es un país predominantemente monolingüe, donde el español constituye la lengua de uso común en prácticamente todos los ámbitos sociales. Aunque un 12,1% de la población se autoidentifica como perteneciente a un pueblo indígena, cerca del 80% no habla ni comprende su lengua originaria (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2017; Gundermann, 2018). Situación similar se observa entre los descendientes de migrantes árabes y europeos asentados en Chile desde fines del siglo XIX (Lagos, 2019). En años recientes, la inmigración ha sido mayoritariamente hispanohablante, y quienes no dominan el español —principalmente ciudadanos haitianos— enfrentan importantes barreras de integración sociolaboral (Tijoux & Palominos, 2015; Pavez, 2019).

En este contexto, el español se ha consolidado como lengua de cohesión nacional desde los inicios de la República y continúa siendo el código predominante en la vida cotidiana, la esfera pública y las prácticas profesionales (Rojas, 2020). Por contraste, el inglés, aun cuando forma parte del currículo escolar obligatorio, presenta resultados de aprendizaje históricamente bajos. Diversos estudios han evidenciado que las políticas destinadas a fortalecer la enseñanza del inglés —como mejoras en la formación docente y la promoción de enfoques comunicativos— no han logrado un impacto significativo en el desarrollo de competencias lingüísticas (Barahona, 2016; Rojas & Pardo, 2021). El último diagnóstico nacional disponible (Mineduc, 2010) reveló que solo el 11% de los egresados de la educación secundaria pública alcanzaba un nivel A2. Evaluaciones institucionales más recientes confirman esta tendencia: el Programa de B-Learning de la Universidad de Santiago de Chile (USACH) evidenció en 2024 que un 81% de los estudiantes presenta un nivel A1–A2.

En concordancia con este panorama, los estudiantes que ingresan a la educación superior lo hacen, en su mayoría, con un dominio elemental del inglés (British Council, 2015). Las universidades han respondido incorporando asignaturas obligatorias de esta lengua para fortalecer la formación profesional y apoyar los procesos de internacionalización (Lagos & Rojas, 2019a). En el caso de la USACH, todos los programas de pregrado incluyen cuatro cursos secuenciales con el objetivo de que el estudiantado alcance el nivel B1.

En los últimos años, la USACH ha orientado sus esfuerzos hacia un modelo de internacionalización del currículo que articule el aprendizaje del inglés con el desarrollo disciplinar. Para ello, un grupo de académicos ha impulsado un proyecto piloto basado en el enfoque Content and Language Integrated Learning (CLIL), o Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE), con el propósito de evaluar su potencial impacto en la formación de estudiantes

de Medicina e Ingeniería Mecánica (Coyle et al., 2010; Lasagabaster & Ruiz de Zarobe, 2010). Este enfoque concibe el inglés simultáneamente como medio de instrucción, herramienta de acceso a conocimiento especializado y objeto de aprendizaje lingüístico, integrando así el desarrollo de competencias comunicativas y cognitivas (Banegas, 2022; Blanco Calvo & Garrido Hornos, 2023; Dalton-Puffer et al., 2021; McDougald & Alvarez-Ayure, 2020; Mehisto, 2022; 2016; Rondanelli, 2023).

La evidencia internacional ha demostrado que AICLE favorece la motivación estudiantil, potencia el aprendizaje autónomo y promueve mejoras significativas en el desarrollo del vocabulario, la comprensión lectora y auditiva (Nieto Moreno de Diezmas, 2018) y la complejidad discursiva (Dalton-Puffer, 2011; Pérez Cañado, 2020; Doiz & Lasagabaster, 2023). Asimismo, la exposición intensiva al idioma se ha identificado como un predictor más robusto que la edad en el desarrollo gramatical (Muñoz, 2018). No obstante, los avances en precisión lingüística requieren apoyo explícito mediante estrategias de “focus on form” (Lyster, 2007; Llinares & Morton, 2017).

El proyecto piloto desarrollado en la USACH tiene como objetivos diseñar un programa AICLE para las carreras de Medicina e Ingeniería Mecánica, implementarlo con el fin de fortalecer la producción oral y escrita del estudiantado, y sistematizar la experiencia para definir lineamientos pedagógicos replicables en otras carreras universitarias. Durante 2024 y 2025 se ha trabajado en la fase de diseño e instalación del proyecto, por lo que el presente artículo describe dicho proceso en una institución situada en un contexto marcadamente monolingüe.

Con este propósito, se presentan primero los conceptos teóricos y operativos que guiaron la adopción del enfoque AICLE, entre ellos el concepto de *translingüismo* que se debe tener presente desde el diseño con el fin de que tanto el profesor de la segunda lengua como el de contenido adopten una visión flexible en contexto AICLE. Luego, se detalla la propuesta diseñada para dos carreras involucradas. Finalmente, se discuten aprendizajes y proyecciones aplicables a futuras iniciativas institucionales y a otras universidades interesadas en la implementación de AICLE.

1. El enfoque CLIL en la formación de profesionales universitarios

El surgimiento del enfoque AICLE se sitúa en el contexto de políticas globales de formación de personas que puedan interactuar en un mundo cada vez más integrado, lo cual requiere del aprendizaje de, a lo menos, una lengua adicional (Lasagabaster, 2022; Pérez-Cañado, 2020). Este enfoque combina e integra el desarrollo lingüístico funcional de una L2 con contenidos curriculares que un estudiante debe cursar con el propósito de que adquiera conceptos, procedimientos y habilidades propios de una disciplina específica (Morton, 2020).

En el caso de Chile, existe una tendencia creciente a exigir un mínimo de inglés a los egresados de las diferentes carreras a nivel universitario. El propósito es que los futuros profesionales puedan acceder a las investigaciones avanzadas dentro de su campo de especialidad y, de esta manera, comprometerse con su formación continua (British Council, 2015; Rojas & Pardo, 2021). Para tal efecto, el enfoque AICLE es una alternativa fundamental, pues se puede operacionalizar con un alto grado de flexibilidad, de tal modo de adaptarse a las condiciones y requerimientos específicos de cada carrera. Como señalan Coyle et al. (2010), la simultaneidad entre el aprendizaje de la L2 y el contenido curricular puede concretarse con grados variados de énfasis, ya sea más centrado en la lengua (Soft CLIL) o centrado en el contenido (Hard CLIL). No obstante, se requiere planificar, promover y evaluar ambas dimensiones, independientemente de la variedad de alternativas pedagógicas en que dicho enfoque se aplique (Brown & Bradford, 2017; Hüttner & Smith, 2014; Escobar-Urmeneta, 2023).

Desde el punto de vista lingüístico, el enfoque AICLE se configura y fundamenta en el paradigma funcional, con una creciente presencia de los planteamientos de la Lingüística Sistémico Funcional, enfoque lingüístico que concibe la lengua como un sistema semiótico cuyo fin es la construcción de significados a través de diversas opciones que ofrece el propio sistema en un contexto de uso situado (Coyle & Meyer, 2021; Banegas, 2020; Llinares & Morton, 2017).

Independientemente si se opte por un enfoque AICLE centrado en la lengua (Soft CLIL) o uno centrado en el contenido (Hard CLIL), en ambos casos la lengua adicional se utiliza como un medio de instrucción para la enseñanza de contenidos disciplinares o, dicho en otras palabras, la lengua se enseña en el contexto de aprender esos contenidos que están codificados lingüísticamente (Ball et al., 2015; Nikula et al., 2016).

Desde esta perspectiva, las nociones de género discursivo (relacionada con el contexto cultural) y de registro (vinculada con situación comunicativa específica) se constituyen en ejes fundamentales para identificar los aspectos comunicativos y formales que deben seleccionarse en el marco de la formación de profesionales dentro de un ámbito disciplinar dado (Dalton-Puffer et al., 2021).

Para una apropiación y uso significativo de los géneros discursivos de un campo disciplinar, es necesario profundizar en la comprensión de sus funciones, tanto a nivel global del discurso como a los aspectos locales de las partes que los constituyen. En esta línea, el Modelo de Funciones Discursivas Cognitivas propuesto por Dalton-Puffer (2013) proporciona un conjunto de siete funciones cognitivas críticas (definir, describir, reportar, explicar, argumentar, explorar y clasificar) a través de las cuales se transmite el conocimiento. Dichas funciones posibilitan la elicitation y el análisis de la producción académica de los aprendices, junto con las unidades léxico-gramaticales que permiten la realización de estas

funciones cognitivas discursivas (Llinares & Morton, 2017; Sylvén & Sundqvist, 2022).

En efecto, un aprendiz amplía su dominio de la lengua adicional mediante el uso de dicha lengua para expresar diferentes funciones discursivas que caracterizan la diversidad de textos que deben aprender a comprender y producir en su proceso formativo profesional. Una articulación posible, de acuerdo con el contexto en que se pone en práctica el enfoque AICLE, demanda la colaboración entre el profesor de lengua y el profesor de contenido para definir su foco, el ámbito de posibilidades de los estudiantes, el diseño de actividades y los resultados esperados (Airey, 2016; Coyle et al., 2010; Ball et al., 2015; Fernández & Halbach, 2023).

En síntesis, el enfoque AICLE integra dimensiones cognitivas, lingüísticas, comunicativas y culturales para posibilitar un aprendizaje significativo y contextualizado dentro de un ámbito del saber y hacer humanos (Banegas & Gerlach, 2021). El enriquecimiento de los recursos lingüísticos se realiza con fines comunicativos auténticos y con sentido, en el marco de un dominio creciente de los contenidos de una disciplina (Pérez-Cañado, 2020). Como plantea Coyle (2007), el compromiso cognitivo para aprender articuladamente contenido y lengua se facilita en la medida en que el aprendiz desarrolla tareas que requieran habilidades cognitivas superiores y no simplemente reducirse a recordar y reproducir información. Para tal propósito, la configuración de un andamiaje adecuado y oportuno es un desafío fundamental que debe producirse de la colaboración concreta del profesor de lengua y el profesor de contenido. Tal sistema de ayuda, para facilitar el aprendizaje, debe contribuir a que el aprendiz acceda a un input complejo, pero situado en su zona de desarrollo próximo, y cuente con la mediación precisa para producir un resultado también complejo (Mehisto, 2022).

2. Diseño instruccional y translingüismo en el enfoque AICLE

El diseño instruccional para la enseñanza de una segunda lengua dentro de un enfoque AICLE requiere integrar explícitamente los principios que orientan la selección de contenidos, la secuenciación de tareas y la mediación lingüística. Estudios recientes destacan que un diseño instruccional eficaz para la enseñanza de una L2 debe movilizar simultáneamente apoyos cognitivos, lingüísticos y discursivos que permitan al estudiante comprender y producir géneros especializados desde fases iniciales del aprendizaje (Fernández & Halbach, 2023; Sylvén & Sundqvist, 2022). De esta manera, el diseño instruccional deja de centrarse solamente en la progresión gramatical o en contenidos aislados y pasa a organizarse alrededor de funciones discursivas, propósitos comunicativos y tareas situadas que articulan

lengua y contenido. En programas universitarios —y especialmente en contextos monolingües como el chileno— este tipo de diseño requiere reconocer que los estudiantes recurren de manera natural a todos los recursos de su repertorio lingüístico para resolver problemas, interpretar textos disciplinares y construir significado. Por ello, la literatura reciente ha enfatizado que el diseño instruccional en AICLE debe incorporar como principio transversal una perspectiva translingüe que legitime el uso pedagógico de la L1 y la L2 como parte integral del aprendizaje (Caruso & Tessaro, 2021; Banegas & Zappa-Hollman, 2023).

En los últimos años, el concepto de translingüismo se ha consolidado como una perspectiva fundamental en la enseñanza de lenguas adicionales y en particular dentro del enfoque AICLE. El translingüismo se entiende como “el despliegue de todo el repertorio lingüístico del estudiante, sin compartimentos rígidos entre L1, L2 u otras lenguas, para construir significado y participar en interacciones auténticas” (García & Wei, 2014, p. 22). Desde esta mirada, la clase AICLE deja de ser un espacio monolingüe en inglés para convertirse en un entorno multilingüe que reconoce y legitima los recursos lingüísticos que los estudiantes ya poseen.

En contextos monolingües como el chileno, esta perspectiva resulta especialmente valiosa. La evidencia señala que “los aprendices se benefician cuando el profesor promueve la mediación translingüe, dado que esta reduce la ansiedad, aumenta la comprensión de conceptos disciplinares y favorece la construcción de identidad académica en L2” (Lin, 2019, p. 13). Asimismo, estudios recientes han mostrado que el uso flexible de la L1 y la L2 en programas AICLE potencia tanto la adquisición de vocabulario técnico como la capacidad de realizar funciones cognitivas complejas en la lengua extranjera (Caruso & Tessaro, 2021; Paulsrød et al., 2021).

El translingüismo no debe entenderse como una concesión, sino como un recurso pedagógico estratégico. Como señala Cenoz (2022), “ignorar los repertorios multilingües de los estudiantes implica desperdiciar un recurso cognitivo y afectivo central para el aprendizaje” (p. 76). En este sentido, integrar momentos de uso del español en cursos AICLE de Medicina o Ingeniería no significa debilitar el aprendizaje del inglés, sino más bien articular un andamiaje dinámico que permita avanzar en la apropiación del género discursivo (por ejemplo, la presentación técnica o médica) mientras se refuerza la confianza comunicativa de los estudiantes.

La literatura reciente en educación superior enfatiza además que el translingüismo favorece la equidad. Banegas y Zappa-Hollman (2023) sostienen que “la mediación translingüe permite que los estudiantes con menor dominio de la L2 participen activamente en interacciones disciplinares, lo cual democratiza el acceso al conocimiento” (p. 98). Esto es especialmente relevante en universidades públicas, donde la heterogeneidad del nivel de inglés constituye un desafío recurrente.

En el proyecto piloto descrito en este artículo, el principio de translingüismo se materializa en distintas prácticas: la selección de materiales bilingües (manuales técnicos en inglés y en español), la negociación de significados entre estudiantes en ambas lenguas y la elaboración de glosarios terminológicos bilingües. Estas acciones reconocen que el tránsito entre lenguas no es un obstáculo, sino un proceso natural que refleja la manera en que los sujetos construyen conocimiento en entornos multilingües (Wei, 2022).

En consecuencia, el translingüismo en AICLE no solo se alinea con un enfoque inclusivo, sino que también contribuye a la formación de profesionales capaces de movilizar diferentes repertorios lingüísticos en escenarios globales y locales. Como plantea García (2020), “ser translingüe no es simplemente mezclar lenguas, sino habitar y aprovechar las fronteras entre ellas para ampliar las posibilidades de comunicación y de aprendizaje” (p. 54).

En el apartado siguiente se describe la metodología de trabajo que se siguió para diseñar los dos cursos AICLE, uno para la carrera de Medicina otro para Ingeniería en Ejecución en Mecánica de la USACH.

3. METODOLOGÍA

Este estudio adopta un enfoque cualitativo, el cual apunta a describir los sentidos que le asignan a la acción realizada un grupo centrado en una innovación docente. En concreto, corresponde a una sistematización del proceso de diseño de una experiencia pedagógica, es decir, su reconstrucción conceptual desde el punto de vista de quienes la planificaron. Dicha reconstrucción implicó la revisión de los registros que se fueron generando en diferentes reuniones del equipo compuesto por seis profesores de lengua, a los cuales se sumó, de acuerdo con el curso que se planificaba, un profesor de contenidos: un académico de la carrera de Ingeniería Mecánica y una académica de la carrera de Medicina.

La pregunta de investigación es: ¿cómo se organiza el proceso de instalación del enfoque AICLE en dos carreras impartidas en una universidad pública chilena, enfatizando las opciones metodológicas y el diseño curricular específico para cada una de ellas?

Los objetivos son: (i) explicitar los criterios y procedimiento de selección de cada una de las carreras, (ii) caracterizar de manera general la preparación del equipo para contextualizar la aplicación del enfoque AICLE y (iii) describir el proceso de diseño curricular con el fin de ilustrar la selección, organización y mediación de los contenidos disciplinares y los contenidos de lengua en una experiencia AICLE.

Los registros utilizados para la reconstrucción conceptual de la experiencia

pedagógica fueron apuntes de reuniones, elaboración de secuencias didácticas en base a documentos proporcionados por los profesores de contenido disciplinar y algunas aclaraciones conceptuales. En otras palabras, los registros se configuran sobre la base del diálogo enfocado en la organización y diseño de la intervención con enfoque AICLE en las dos carreras seleccionadas. Esto posibilitó concordar el sentido de la acción y anticipar posibles desafíos.

Si bien es cierto las carreras y los cursos seleccionados son disciplinariamente muy distintos y la asignación de tiempo es diversa, esta es la riqueza de este artículo debido a que exemplifica cómo el enfoque AICLE puede aplicarse bajo condiciones y contenidos distintos. De hecho, en el caso de la carrera de Mecánica corresponde a una unidad del programa de una asignatura; en Medicina es un curso completo.

El análisis de los registros se centró en organizar temporalmente los distintos procesos que implica la inserción de unidades AICLE en un curso de las carreras seleccionadas. Los datos se ordenan en: la selección de los programas, la preparación del equipo y el diseño curricular de las secuencias didácticas en cada curso. La idea fundamental fue enfatizar los procesos operativos previos a su puesta en práctica en aula.

Es importante señalar que, antes de iniciar el estudio, el proyecto fue aprobado por el comité de ética de la universidad y los profesores de contenidos aceptaron participar voluntariamente. Respecto de los estudiantes, al momento de poner en práctica lo planificado, se les comunicará el sentido de la experiencia y los beneficios que supone la articulación del aprendizaje de lengua y contenido, solicitando su consentimiento para integrarse al estudio.

4. RESULTADOS

4.1. Criterios de selección de los programas

Para elegir las carreras con las cuales se implementará el enfoque AICLE, el primer criterio de selección fue que los estudiantes hubiesen completado cuatro cursos de inglés en los dos primeros años de su formación universitaria, pues esto aseguraría elegir una asignatura cuyos estudiantes tuvieran un nivel mínimo aceptable de manejo del inglés (A2, B1 según el MCER), lo cual facilitaría su participación en el tratamiento de contenidos complejos propios de su especialidad.

Una vez que se tuvo una lista de carreras que cumplían este requisito, se consultó con los directores de los programas para determinar su grado de interés en la experiencia educativa. Después de haber seleccionado los programas posibles, se explicó más profusamente en qué consistía el proyecto y se conversó sobre aquellas

asignaturas viables de ser seleccionadas, considerando el compromiso del docente a cargo, la relevancia del contenido disciplinar para la formación profesional y la claridad en torno a lo deseable en términos del manejo del inglés.

En concreto se eligieron dos carreras muy distintas entre sí con el propósito de evaluar la productividad del enfoque AICLE en cada una de ellas y, por tanto, establecer orientaciones que pudieran ampliarse a carreras de otras áreas disciplinares. Estas carreras fueron Ingeniería Mecánica y Medicina. Se mantuvieron reuniones con los directores de las carreras y los académicos a cargo de la asignatura seleccionada con el fin de realizar un diagnóstico de necesidades de los estudiantes respecto del manejo del inglés.

En ambos casos, se sostuvo que la principal necesidad corresponde a la exposición oral en contextos formales propios de la disciplina. En el caso de Ingeniería Mecánica, se eligió la presentación técnica y, en Medicina, la comunicación médica sobre enfermedades de mayor prevalencia en Chile.

4.2. Preparación y capacitación del equipo

El equipo a cargo del proyecto está constituido por tres académicos del Departamento de Lingüística y Literatura de la USACH, tres profesores de inglés egresados del programa de Magíster en Lingüística y una profesora de inglés con experiencia en impartir los cursos que ofrece la institución.

Este equipo participó en un taller de tres días sobre el enfoque AICLE a cargo del doctor Darío Banegas de la Universidad de Edimburgo. Previo a la ejecución del taller, cada miembro debía leer un set de textos especialmente seleccionados para abarcar diferentes dimensiones del enfoque CLIL. De este modo, el taller implicaba una profundización dialogada, cuya finalidad era que el equipo comprendiera y avanzara en la toma de decisiones respecto de la concreción del enfoque AICLE en la USACH.

Los tópicos abordados en el taller se relacionaron con la conceptualización del enfoque AICLE, el diseño curricular y la congruencia interna en un programa AICLE. Para la conceptualización, se partió por la activación de los conocimientos previos para expandir la comprensión sobre diferentes aspectos ligados al enfoque AICLE como la educación bilingüe, los tipos de modelos AICLE y las similitudes y diferencias con otros enfoques como, por ejemplo, ESP, EAP, EMI. En relación con el diseño curricular, se trataron temas relacionados con principios didácticos, translingüismo, formulación de objetivos, definición de contenidos, elaboración de materiales, evaluación. Respecto de la coherencia interna, se enfatizó en el principio de articulación de acuerdo con los principios del enfoque CLIL y el alineamiento entre las diferentes dimensiones del currículo.

4.3. Diseño curricular

El proceso seguido supuso un conjunto de reuniones entre el equipo de profesores de contenido y los profesores de lengua, en el cual se acordaron los formatos de aplicación del enfoque AICLE (toda una asignatura o solo una unidad, aprendizajes esperados). Teniendo esto claro, se negoció el tipo de género discursivo que se espera que los estudiantes comprendan y produzcan.

4.3.1. Diseño curricular para una unidad de aprendizaje de la asignatura Mecánica de Fluidos

Considerando las conversaciones con el profesor a cargo del curso, se elaboró un cuadro de doble entrada con la propuesta didáctica. Dicho cuadro tiene seis columnas: contenido, género discursivo, sesión, función comunicativa, función discursiva específica y expresiones lingüísticas útiles. Para la selección del contenido de la unidad, el profesor de contenido recomendó un texto de referencia “*Fluids Mechanics*” de los autores Cengel y Cimbala (editado por Mc Graw Hill en 2006), el cual cuenta con una versión en español.

El género discursivo seleccionado fue la presentación técnica oral de un dispositivo para la medición de la presión. Para hacerlo, el proceso apunta a utilizar una estructura para la presentación, la elaboración de un guion y el diseño de diapositivas. A partir de una revisión general del libro de texto, se elaboraron 8 sesiones iniciales de 60 minutos, de acuerdo con el formato presentado en la Tabla I.

Los aspectos vinculados al inglés de la exposición técnica se especificaron considerando tres aspectos relevantes: la función comunicativa, la función discursiva específica y las expresiones útiles para tales efectos (ver Tabla II). Cada sesión se orienta a facilitar el despliegue de la información que los estudiantes deben tener en claro para presentar oralmente su investigación sobre un dispositivo de mecánica de fluidos.

Tabla I. Formato para la planificación general de la unidad en el curso de mecánica de fluidos.

Content	Discourse genre	Session	Communicative function	Specific discourse function	Useful language
Presion:	Academic Presentation 1	Session 1/Week 1 (60 minutes)	Diagrams	Making initial reference to the diagram	Here you can see ...
Texto: Fluid Mechanics: Fundamentals and Applications, -Gravity-based: (i) barometer (pp 81-84), (ii) manometer (p 84), (iii) deadweight piston (p 88)	Pressure measuring devices -Presentation structure	Working principles		I have included this chart because ... This is a detail from the previous figure ...	This should give you a clearer picture of ...
	-Presentation slides				Explaining what you have done to simplify a diagram
					For ease of presentation, I have only included essential information.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla II. Planificación del contenido lingüístico en la secuencia didáctica para el curso de mecánica de fluidos.

Sesión	Communicative function	Specific discourse function	Useful language
Working principles	Diagrams	Making initial reference to the diagram	Here you can see . . .
measuring the pressure drop across a flow section		I have included this chart because . . .	This is a detail from the previous figure . . .
or a flow device by a differential manometer	Explaining what you have done to simplify a diagram	For ease of presentation, I have only included essential information.	For the sake of simplicity, I have reduced all the numbers to whole numbers.
		This is an extremely simplified view of the situation, but it is enough to illustrate that . . .	
	Indicating what part of the diagram you want them to focus on	Basically, what I want to highlight is . . .	I really just want you to focus on . . .
	Explaining the lines, curves, arrows	You can ignore/Don't worry about this part here.	This diagram is rather complex, but the only thing...
	Explaining positions	On the x axis is . . .	On the y axis we have . . .
		I chose these values for the axes because . . .	
		On the left is . . .	On the left side here . . .
			In the middle . . .

Continuación Tabla II.

Sesión	Communicative function	Specific discourse function	Useful language
Advantages and disadvantages	Emphasizing, qualifying, giving examples	Emphasizing a point	<p>I must emphasize that .. .</p> <p>What I want to highlight is .. .</p> <p>At this point I would like to stress that .. .</p>
	Communicating value and benefits	So, the key benefit is .. .	<p>One of the main advantages is .. .</p> <p>What this means is that .. .</p>
Applications and use	Emphasizing, qualifying, giving examples	Giving explanations	<p>As a result of .. .</p> <p>Due to the fact that .. .</p> <p>Thanks to .. .</p>
	Giving examples	Let's say I have .. . and I just want to .. .	<p>Imagine that you .. .</p> <p>You'll see that this is very similar to .. .</p>
Market references	Referring to technical aspects	Market info (*)	<p>Qualifying what you are saying</p> <p>Broadly speaking, we can say that .. .</p> <p>In most cases/In general this is true.</p> <p>In very general terms .. .</p>
	Qualifying what you have just said	Having said that .. .	<p>Nevertheless, despite this .. .</p> <p>But in reality .. .</p>

Fuente: Elaboración propia.

En relación con el aprendizaje, se han elaborado algunos apuntes y tareas simples para que los estudiantes conozcan y organicen su presentación. Estos definen en qué consiste una presentación técnica y sus principales objetivos retóricos, desarrollen un proceso de búsqueda, lectura, selección, relación y organización de informaciones, procedimientos e ilustraciones, con el fin de que, finalmente, escriban un guion, diseñen el apoyo visual y ensayan la presentación. En otras palabras, el proceso está organizado en cuatro etapas: definición del género, búsqueda de información, producción del género y ensayo de la presentación.

La tarea que deben elaborar los estudiantes es una presentación oral de unos 20 minutos frente a su curso, la cual será grabada para que ellos puedan evaluar su desempeño oral y el de sus compañeros.

Para el proceso de preparación de la presentación, se elaboró un glosario con términos técnicos en inglés:

- **13 conceptos básicos** (mechanics, statics, dynamics, fluid mechanics, hydrodynamics, hydraulics, gas dynamics, aerodynamics, fluid, stress, normal stress, shear stress y pressure stress),
- **27 propiedades de fluidos** (property, intensive property, extensive property, continuum, density, specific gravity, specific weight, ideal gas, saturation temperature, saturation pressure, vapor pressure, cavitation, energy, total energy, internal energy, kinetic energy, potential energy, thermal energy, heat transfer, compressibility, coefficient of compressibility, coefficient of volume expansion, bulk modulus of elasticity, Newtonian fluid, viscosity, kinematic viscosity, surface tension),
- **11 de presión y estática de fluidos** (pressure, gage pressure, barometer, manometer, transducer, center of pressure, buoyant force, stability, neutrally stable, stable, unstable).

Asimismo, se elaboró un apunte con una estructura para la presentación que permitiera a los estudiantes organizar la explicación en forma estratégica, con las correspondientes expresiones en inglés que podrían seleccionar (Tabla III).

Tabla III. Ejemplos de estructura para una presentación técnica oral sobre mecánica de fluidos.

Phases of speech	Specific discourse function	Useful language
Introduction	Giving a general outline	In this presentation - I am going to... - I would like to... - I will discuss some...
	Giving your agenda	I will begin by giving you an overview of...
	Moving on the main body presentation	Then I will move on to ... After that I will deal with ...
Device working principles	Making initial reference to the diagram	Here you can see ... I have included this chart because... This is a detail from the previous figure... For ease of presentation, I have only included essential information. For the sake of simplicity, I have reduced all the numbers to whole numbers.
	Explaining what you have done to simplify a diagram	This is an extremely simplified view of the situation, but it is enough to illustrate that ... This diagram is rather complex, but the only thing I want you to notice is ... On the x axis is ... On the y axis we have ... Time is represented by a dotted line.
	Indicating what part of the diagram you want them to focus on	Dashed lines correspond to... whereas zig-zag lines mean... The thin dashed gray line indicates that...
	Explaining the lines, curves, arrows	At the top of the diagram... In the lower part of the chart...
	Explaining positions	On the left/right side of the diagram... I must emphasize that... What I want to highlight is ... At this point I would like to stress that ... What this means is that ... We are sure that this will lead to increased ... What I would like you to notice here is ...
Advantages	Emphasizing a point	
	Communicating value and benefits	

Continuación Tabla III.

Phases of speech	Specific discourse function	Useful language
Disadvantages	Communicating some problems	One disadvantage is that... A major drawback of this approach is... One of the main limitations is...
Application and use	Giving explanations Giving examples	As a result of... Due to the fact that... Thanks to... As a result of... Due to the fact that... Thanks to... Referring to technical aspects
Market references	Qualifying what you are saying Qualifying what you have just said	Broadly speaking, we can say that ... In most cases/in general this is true. In very general terms ... Actually... In fact, ...
Conclusions	Summarizing the main points	To sum up, ... In summary, ... To conclude, ... This topic is important because... These findings are particularly useful for... This information can be applied to... Thanking the audience We appreciate your time and interest.

Fuente: Elaboración propia.

4.3.2. Diseño curricular para una unidad de la asignatura Effective Oral Communication in English for Medical Presentations

En coordinación con la profesora de contenido, se diseñó un programa para un curso electivo denominado: Developing Oral Communication in English for Medical Presentations, consistente en 14 sesiones de 90 minutos cada una. En dicho programa se especificó la contribución del curso al perfil de egreso de los estudiantes de medicina, describiendo las competencias para la interacción en un entorno profesional y académico.

Los elementos fundamentales de este proceso se pueden observar en la Tabla IV.

Tabla IV. Habilidades y temas del curso Developing Oral Communication in English for Medical Presentations.

Habilidades	Temas
<ul style="list-style-type: none"> • Strengthening Scientific Communication Skills in English. • Promoting Intercultural and Global Health Awareness. • Enhancing Professionalism and Public Speaking Competence. • Fostering Lifelong Learning and Academic Dissemination Skills. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Systems, diseases and symptoms and mental illnesses. 2. Chilean diseases and their relevance in global health contexts. 3. Conference presentations: <ul style="list-style-type: none"> a) The structure of a presentation b) The introduction c) Signalling d) The conclusion e) Communicative function 4. Effective Oral Communication in English for Medical Presentations. 5. Voice, vision, and presence: speaking effectively across cultures. 6. Interculturality. <ul style="list-style-type: none"> a) Intercultural competence b) Intercultural understanding c) Intercultural awareness d) Intercultural communication 7. Evaluation among peers and provision of corrective feedback. 8. English as a tool for international medical communication.

Fuente: Elaboración propia.

Dado que el objetivo establecido apunta a ampliar la competencia comunicativa en inglés oral, la metodología elegida fue la modalidad taller, en la cual se analizan videos de diversas características para identificar el estilo discursivo en un contexto profesional y académico. Asimismo, se considera identificar el rol que juegan los elementos paralingüísticos como la voz, los gestos, el contacto visual, así como los condicionamientos culturales relativos a dichos aspectos.

Considerando lo anterior, el equipo a cargo de la experiencia educativa diseñó una serie de seis presentaciones en Powerpoint con información específica de las funciones comunicativas que los estudiantes tendrán que aprender para armar y presentar una temática asociada a enfermedades prevalentes en Chile con altos índices de mortalidad.

Se seleccionó como texto de apoyo el libro *English for Presentations at International Conferences*, de Adrian Wallwork, editado por Springer en 2010, y se elaboraron materiales con ayuda de inteligencia artificial.

El diseño instruccional contempló el ensayo de presentaciones individuales y grupales breves para progresar gradualmente en el dominio del género discursivo y retroalimentar en forma sistemática. De este modo, se contempla que los estudiantes puedan practicar elementos relacionados con la modulación, el ritmo, la entonación y la claridad, entre otros aspectos. Asimismo, se contempló trabajar en el diseño efectivo de apoyo visual y multimedia para utilizarlos con mayor confianza como guía para la exposición y, así, lograr una dependencia mínima de texto.

La planificación concreta de cada sesión se realizó efectuando un cuadro de doble entrada, en el cual se especificaba por cada sesión el contenido lingüístico, las funciones comunicativas, el contenido médico, el material de apoyo y la fecha. Como hemos señalado anteriormente, para el contenido lingüístico se utilizó como texto base el de Wallwork (2010) y para el contenido médico Glendinning y Howard (2007).

Tabla V. Planificación del contenido lingüístico y médico en el curso Developing Oral Communication in English for Medical Presentations.

Sessions	Linguistic content	Communicative functions	Medical content
1	Giving an academic presentation: Assessing structured academic presentations.	To describe the structure of the Global Burden of Disease 2021.	Medical vocabulary activation: Health and Illness, Parts of the body, Functions of the body.
2	Starting your presentation: Contextualizing your presentation. Giving the big picture.	Language used to: -get attention. -ask questions. -explain statistics.	Systems, diseases and symptoms Basic investigations.
3	Presenting your agenda: Explaining the main point in an agenda for an academic presentation.	Language used to: -write the script for the presentation of an agenda for an academic presentation. - address an audience with different degrees of formality.	Research studies, Research articles, Case presentations.
4	Making reference to graphs.	-explain technical slides. -make reference to graphs.	Data presentation.
5	Explaining details by presenting bullet points.	-explain technical slides. -explain details in bullet points.	Data presentation.
6	Describing statistical information.	-explain technical slides. -describing statistical information. -describing processes and inferencing.	Data presentation, medical and paramedical personnel and places.
7	Presenting conclusions	-presenting main conclusions. -relating conclusions to objectives.	Conference presentations, Case presentations.
8	Presenting final remarks.	-refer to strengths of a given study/presentation. -refer to weaknesses of. a given study/presentation.	Conference presentations, Childhood, Mental illness.

Continuación Tabla V.

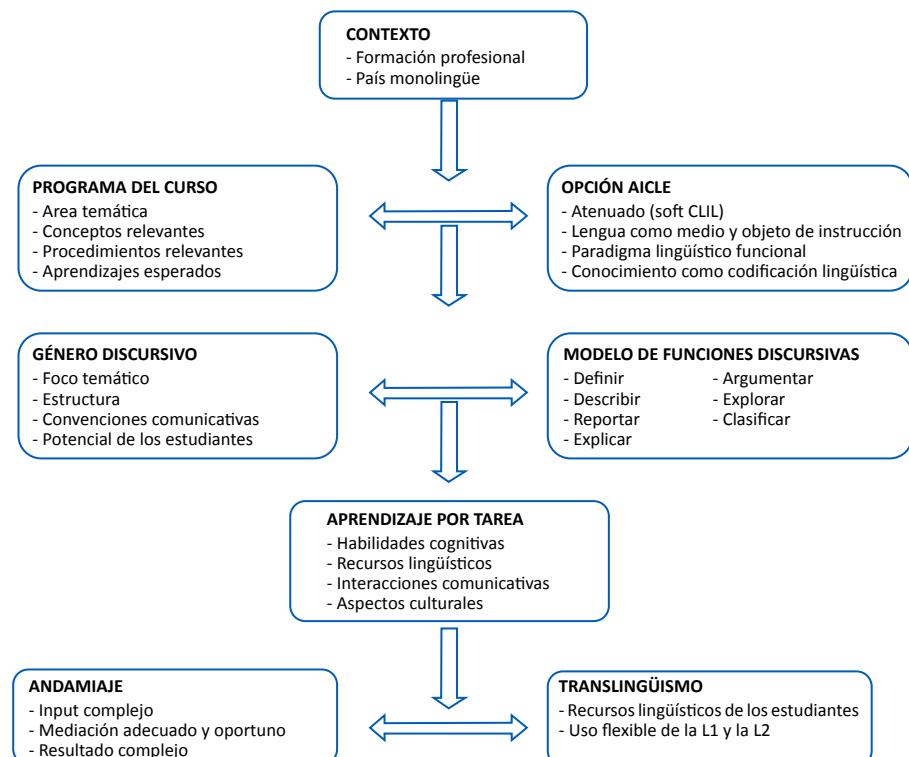
Sessions	Linguistic content	Communicative functions	Medical content
9	Answering questions in the Q&A session.	- answer questions in an academic presentation. - ask for repetition and clarification.	Taking a history.
10	Writing down a script for an academic presentation.	-outline a script. -write an initial draft. -rewrite and adapt text to audience.	Conference presentations.
11	Summarizing script: Designing slides for an academic presentation.	-referring to strengths of a given study/presentation. -referring weaknesses of a given study/presentation.	Chilean diseases that cause the most deaths in Chile according to scientific global reports.
12	Checking pronunciation, intonation and pace.	Pronunciation, intonation and speed of voice to emphasize and encourage reflection.	Chilean diseases that cause the most deaths in Chile according to scientific global reports.
13	Giving an academic presentation.	Presenting a Chilean Disease at a medical conference.	Rubric with criteria related to medical content and oral expression in English.
14	Giving an academic presentation.	Presenting a Chilean Disease at a medical conference.	Rubric with criteria related to medical content and oral expression in English.

Fuente: Elaboración propia.

Una síntesis del proceso y de las opciones asumidas por los equipos de Ingeniería Mecánica y el equipo de Medicina, se ofrece en la Tabla VI. En esta se explicitan los pasos del proceso de diseño instruccional en AICLE y las variables que interactúan para lograr un diseño pertinente a los objetivos disciplinares y adecuado al contexto en que dicho diseño se implementará.

En un primer momento, es clave un análisis del entorno en que se inserta la formación profesional para identificar necesidades y posibilidades de abordarlas desde un enfoque AICLE. En segundo lugar, se genera un primer nivel de concreción curricular mediante el proceso de negociación entre los profesores de contenidos y los profesores de lengua para seleccionar aquellos conceptos y procedimientos que servirán como base para organizar la acción formativa.

Tabla VI. Esquematización del proceso y decisiones seguidas en la elaboración de una experiencia piloto de AICLE en la formación profesional de dos carreras: Ingeniería Mecánica y Medicina.



Fuente. Elaboración propia.

Teniendo como referencia el programa de estudio de la asignatura, se procede a la configuración específica que se le dará al enfoque AICLE para abordar los objetivos de aprendizaje, lo cual se realiza en un proceso sistemático de diálogo para no perder la articulación entre contenido disciplinar y aprendizaje de la lengua.

En tercer lugar, se avanza a un segundo nivel de concreción curricular articulando el género discursivo seleccionado y las funciones discursivas que se esperan lograr, las cuales sirven como marco de referencia para la formulación de la tarea en torno a la cual planificarán cada una de las sesiones. Finalmente, se seleccionan y elaboran los materiales didácticos específicos que configuran el sistema de andamiaje que se busca implementar considerando el principio de translingüismo, anticipando, de este modo, los apoyos lingüísticos tanto en la L1 como en la L2 que requerirán los estudiantes.

5. CONCLUSIONES

El proceso que se ha descrito con dos carreras muy diferentes entre sí y con dos modalidades diferentes (una unidad y un curso completo) corresponde a una experiencia piloto que se ha diseñado con el propósito de construir conocimiento situado, viable de tener en cuenta para extender gradualmente la instalación del enfoque AICLE en diferentes carreras universitarias. Para diseñarlo se consideraron aspectos fundamentales. En primer lugar, se tuvo presente que la experiencia se hace en un contexto monolingüe y en un espacio educativo orientado a la formación profesional. Dicha formación tiene un alto grado de especialización y se orienta por un enfoque de competencias.

En segundo lugar, el equipo adoptó una actitud flexible, coherente con lo planteado por Coyle (2010), en el sentido de que en la implementación de un enfoque AICLE la articulación entre lengua y contenido no sigue un modelo rígido y uniforme. Por el contrario, es decisión de quienes lo implementan, de acuerdo con el contexto socioeducativo, optar por un enfoque centrado en la lengua o centrado en el contenido (Brown & Bradford, 2017; Hüttner & Smith, 2014; Escobar-Urmeneta, 2023).

En la experiencia relatada, con la colaboración de los directivos de los programas de formación (Ingeniería Mecánica y Medicina), se eligió el nivel y posibles asignaturas. Luego, con los profesores de contenido de las asignaturas seleccionadas, se tomó la decisión de optar por un enfoque AICLE atenuado (Soft CLIL), considerando que la mayor parte del estudiantado posee un dominio básico del inglés, aunque valora la posibilidad de desarrollar su dominio de esta lengua.

En la línea de que AICLE es un enfoque flexible, la experiencia se implementó en dos formatos. En Ingeniería Mecánica, se diseñó una unidad inserta dentro de una asignatura obligatoria. En cambio, en Medicina implicó el diseño de un curso completo que se ofreció como electivo. En ambos casos, se consideró como fundamental que los estudiantes contaran con un nivel adecuado de inglés, lo que se traducía en que hubiesen cursado las cuatro asignaturas de inglés que la universidad exige.

Considerando que la selección de un género discursivo implica establecer un foco desde el cual integrar el aprendizaje del contenido y el desarrollo en la L2 (Ball et al., 2015 y Nikula et al., 2016), parte de las negociaciones entre el profesor de contenido y los de lengua fue seleccionar un género discursivo que fuera relevante en la disciplina y que pudiera concitar el compromiso cognitivo de los estudiantes. En ambos casos, se seleccionó la presentación oral. En la práctica, el desarrollo de esta habilidad se organizó de manera diferente, pues, como se ha dicho, en un caso el enfoque AICLE significaba una unidad de un programa mayor y, en el otro, era un curso electivo completo. En cada disciplina el género presentación oral tiene desafíos cognitivos y lingüísticos diferentes, los que deben estimularse considerando aspectos propios del contexto de desarrollo de las disciplinas (Ingeniería Mecánica y Medicina). Por tanto, es necesario enfatizar que el diseño curricular se articuló en un proceso de producción textual acorde con las convenciones y estructuras específicas de cada una de estas disciplinas.

Complementariamente, se consideró el Modelo de funciones Discursivas Cognitivas de Dalton-Puffer (2013), pues estas especifican y orientan las habilidades que es preciso potenciar, especialmente cuando se desarrollan actividades formativas en contextos profesionales.

Estas opciones son coherentes con lo planteado por diversos investigadores (Carrió-Pastor & Bellés Fortuño, 2020; Banegas & Zappa-Hollman, 2023) que consideran que el nivel de manejo de la lengua es un factor facilitador para la motivación, compromiso y participación de los estudiantes. Asimismo, contribuyeron al diseño de una tarea (Coyle, 2007) que articula diferentes dimensiones del quehacer disciplinar: habilidades cognitivas, recursos lingüísticos, interacciones comunicativas y aspectos culturales.

Además, tales opciones juegan un rol importante en la configuración del andamiaje que se pretende poner en práctica. En esta línea, se proyecta que las dos experiencias educativas con enfoque AICLE, como sugieren Banegas y Tavella (2021), contribuyan a que los estudiantes interactúen con materiales auténticos y variados utilizados en los campos disciplinares en que se están formando. En otras palabras, proporcionar un input complejo acorde a su zona de desarrollo potencial que, con la debida mediación, lleve a la obtención de un resultado también complejo.

Cabe destacar que también se tuvo presente acordar, en el proceso de diseño, cómo se implementaría el proceso de mediación que desarrollan los profesores de contenido y los profesores de lengua. Un criterio pedagógico clave es la estimulación del uso de todos los recursos lingüísticos que poseen los estudiantes. Por ello, se adoptó el principio del translingüismo, de tal modo de anticipar la necesidad de permitir el uso flexible de la L1 y la L2 en la interacción didáctica en el aula.

REFERENCIAS

- Ball, P., Kelly, K., & Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into Practice*. Oxford University Press, 320 pp.
- Banegas, D. L. (2020). Understanding the impact of teaching systemic functional grammar in initial English language teacher education. *International Journal of Applied Linguistics*, 31, 492-507.
- Banegas, D. L. (2022a). *Content and language integrated learning in Latin America: Policies, practices, and perspectives*. Routledge.
- Banegas, D. L. (2022b). *CLIL, EMI & beyond: A critical perspective on multilingualism in education*. Cambridge University Press.
- Banegas, D., & Gerlach, D. (2021). CLIL and ICLHE: Concepts, developments and future directions. In D. Banegas (Ed.), *Content and language integrated learning in Latin America: Policies, practices and perspectives* (pp. 15-34). Routledge.
- Banegas, D. L., & Tavella, M. (2021). Examining pre-service language teachers' beliefs and practices in CLIL: A Latin American perspective. En D. L. Banegas (Ed.), *Content and language integrated learning in Latin America: Policies, practices and perspectives* (pp. 97-116). Routledge.
- Banegas, D. L., & Zappa-Hollman, S. (2023). *Translanguaging in higher education: beyond CLIL and EMI*. Routledge.
- Barahona, M. (2016). Challenges and accomplishments of EFL teacher education in Chile: Towards a critical approach. *English Teaching: Practice & Critique*, 15(2), 251-268. <https://doi.org/10.1108/ETPC-12-2015-0101>
- Blanco Calvo, M.P. & Garrido Hornos, M.C (2023). La expresión oral en las aulas de lengua de especialidad: Una propuesta de argumentación en francés e inglés turísticos. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 61(2), 173-199.
- British Council. (2015). *English in Chile: An examination of Policy, Perceptions and Influencing Factors*. British Council.
- Brown, H., & Bradford, A. (2017). EMI, CLIL, & CBI: Differing approaches

- and goals. In P. Clements, A. Krause, & H. Brown (Eds.), *Transformation in language education*. Tokyo: JALT.
- Caruso, E., & Tessaro, F. (2021). Teacher beliefs and practices in CLIL: Insights from higher education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(10), 1461-1477. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1546665>
- Carrió-Pastor, M. L., & Bellés Fortuño, B. (2020). A contrastive analysis of stance markers in scientific and business research articles written in English. *English for Specific Purposes*, 57, 75-89.
- Cenoz, J. (2022). Translanguaging and minority languages: Threat or opportunity? *Language Teaching*, 55(1), 75-86. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000115>
- 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. <https://doi.org/10.2167/beb459.0>
- Coyle, D. (2017). Metaphors in action in CLIL classrooms: A conceptual and analytical tool. En A. Llinares & T. Morton (Eds.), *Applied linguistics perspectives on CLIL* (pp. 53-73). John Benjamins.
- Coyle, D., & Meyer, O. (2021). *Beyond CLIL: Pluriliteracies teaching for deeper learning*. Cambridge University Press.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2011) Content-and-language Integrated Learning: From Practice to Principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204. <https://doi.org/10.1017/s0267190511000092>
- Dalton-Puffer, C. (2013). Content and language integrated learning. En C. A. Chapelle (Ed.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 437-451). Routledge.
- Dalton-Puffer, C., Llinares, A., Lorenzo, F., & Nikula, T. (2021). Research on content and language integrated learning: Recent trends and future directions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(3), 319-335. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1842655>
- Doiz, A., & Lasagabaster, D. (2023). Motivational factors in CLIL programs: State of the art and future directions. *Language Teaching Research*, 27(4), 525-541. <https://doi.org/10.1177/13621688221107228>
- Escobar-Urmeneta, C. (2023). Las claves del éxito de la enseñanza bilingüe/AICLE en Asturias. *Magister. Revista Miscelánea de Investigación*, 35, 25-32.
- Fernández, J., & Halbach, A. (2023). CLIL teacher education: Current trends and future directions. En A. Llinares, T. Morton, & R. Whittaker (Eds.),

- Researching content and language integration in higher education* (pp. 205-225). John Benjamins
- García, O. (2020). *Translanguaging and education*. Oxford University Press.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Gundermann, H. (2018). Pueblos indígenas y lenguas originarias en Chile: Entre el monolingüismo y la revitalización. *Revista Chungara*, 50(3), 423-437.
- Hüttner, J., & Smith, C. (2014). Teaching content through English in higher education: A comparison of EAP and EMI pedagogies. En A. Ding & I. Bruce (Eds.), *The English for academic purposes practitioner: Operating in challenging contexts* (pp. 123-137). Palgrave Macmillan.
- Lagos, C. (2019). Migración y educación en Chile: Perspectivas históricas. *Estudios Pedagógicos*, 45(1), 173-192. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000100173>
- Lagos, C., & Rojas, C. (2019a). La enseñanza del inglés en la universidad chilena: Desafíos y perspectivas. *Revista Calidad en la Educación*, (51), 216-242.
- Lagos, C., & Rojas, C. (2019b). English language teaching in Chile: A critical policy review. *Curriculum Journal*, 30(3), 305-323. <https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1615525>
- Lasagabaster, D. (2022). Teacher Preparedness for English-Medium Instruction. *Journal of English-Medium Instruction*, 1(1), 48-64
- Lasagabaster, D., & Ruiz de Zarobe, Y. (Eds.). (2010). *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*. Cambridge Scholars Publishing.
- Lin, A. M. Y. (2019). Theories of translanguaging and trans-semiotizing: Implications for content-based education classrooms. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(1), 9-22. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1515195>
- Llinares, A., & Morton, T. (2017). *Applied linguistics perspectives on CLIL*. John Benjamins.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. John Benjamins.
- McDougald, J., & Álvarez-Ayure, C. (2020a). CLIL teacher development and professional growth in Colombia: Time for reflection. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 13(1), 51-73. <https://doi.org/10.5294/lacril.2020.13.1.3>
- McDougald, J., & Álvarez-Ayure, C. (2020b). CLIL in Colombia: Development, challenges and directions. En T. Kiss & C. Nikula (Eds.), *International perspectives on CLIL* (pp. 103-121). Springer.
- Mehisto, P. (2016). Quality in CLIL: Framework and principles. En T. Nikula, E. Dafouz, P. Moore, & U. Smit (Eds.), *Conceptualising integration in CLIL and*

- multilingual education* (pp. 96-118). Multilingual Matters.
- Mehisto, P. (2022). *Transforming schools through CLIL: New insights and practices*. Cambridge University Press.
- Mineduc (2010). *Resultados SIMCE 2010*. Mineduc
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2017a): Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional. Disponible en: <https://observatorio.ministeriodeesarrollosocial.gob.cl/encuesta-casen-2017>
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2017b). *Casen 2017: Resultados población indígena*. Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación (Mineduc). (2010). *Resultados del estudio nacional de inglés*. Gobierno de Chile.
- Morton, T. (2020). Cognitive Discourse Functions: A Bridge between Content, Literacy and Language for Teaching and Assessment in CLIL. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 3(1), 7-17. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.33>
- Muñoz, C. (2018). The role of age in foreign language learning: Where we are and where we are going. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 59-81. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.1.3>
- Nieto Moreno de Diezmas, E. (2016). The impact of CLIL on the acquisition of L2 competences and skills in primary education. *International Journal of English Studies*, 16(2), 81-101. <https://doi.org/10.6018/ijes/2016/2/239611>
- Nieto Moreno de Diezmas, E. (2018). The acquisition of L2 listening comprehension skills in primary and secondary education settings: A comparison between CLIL and Non-CLIL student performance. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 56(2), 13-34.
- Nikula, T., Dalton-Puffer, C., Llinares, A., & Lorenzo, F. (2016). More than content and language: The complexity of integration in CLIL and bilingual education. En T. Nikula, E. Dafouz, P. Moore, & U. Smit (Eds.), *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education* (pp. 1-25). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783096145-004>
- Paulsrud, B., Tian, Z., & Toth, J. (Eds.). (2021). *Translanguaging as everyday practice*. Multilingual Matters.
- Paulsrud, B., Beach, D., Holm, G., & Londén, A. C. (2021). *Translanguaging and transformation: The pedagogical potential of translanguaging*. Multilingual Matters.
- Pavez, J. (2019). Migración haitiana en Chile: Racismo, lenguaje y políticas públicas. *Revista de Ciencias Sociales*, 32(45), 23-44.
- Pérez Cañado, M. L. (2020). CLIL and motivation: The long road travelled. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(4), 399-418. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1678331>

- Rojas, C. (2020). Nación y lengua en Chile: Historia y políticas del español. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 24(1), 91-115.
- Rojas, C., & Pardo, G. (2021). English language teaching in Chile: Between global demands and local realities. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(5), 408-420. <https://doi.org/10.1080/17501229.2020.1846027>
- Rojas, C., & Pardo, M. (2021). English language policy and practice in Chile: Between discourse and reality. *Policy Futures in Education*, 19(8), 950-967. <https://doi.org/10.1177/14782103211008123>
- Rondanelli, C. (2023). CLIL in higher education: Fostering bilingual and disciplinary competences in Chilean universities. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 16(1), 45-62.
- Sylvén, L. K., & Sundqvist, P. (2022). Extramural English and CLIL: On exposure, proficiency and motivation. En D. Marsh, M. Meyer, & A. Llinares (Eds.), *European perspectives on CLIL and plurilingual education* (pp. 115-134). Cambridge University Press.
- Tijoux, M. E., & Palomino, S. (2015). Racismo en Chile: La piel como marca de la inmigración. *Revista Polis*, 14(42), 121-147.
- Wei, L. (2022). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 43(1), 12-17. <https://doi.org/10.1093/applin/amab040>



Todos los contenidos de la **Revista de Lingüística Teórica y Aplicada (RLA)** se publican bajo una [Licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional](#) y pueden ser usados gratuitamente, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.