

Alemán como lengua extranjera y CLIL: análisis experimental sobre la mediación escrita de textos instructivos¹

LAURA NADAL

Università Ca'Foscari Venezia

SARAH THOME

Universität Heidelberg

Received: 29 July 2021 / Accepted: 26 October 2022

DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.vi39.21821>

ISSN paper edition: 1697-7467, ISSN digital edition: 2695-8244

RESUMEN: CLIL (*Content Language Integrated Learning*) es un enfoque en el que se emplea una L2 como lengua de instrucción para la transmisión de contenidos. Tanto en el aprendizaje del contenido, como en la adquisición de la lengua extranjera, el enfoque ha demostrado su eficacia frente a enfoques tradicionales. Numerosas investigaciones empíricas evidencian un mejor desarrollo de la competencia comunicativa oral y escrita, además de un mejor procesamiento semántico. Sin embargo, la competencia de la mediación apenas ha sido estudiada en este contexto. La mediación textual, según el Marco Común de Referencia Europeo (MCER), consiste en ayudar a un destinatario a procesar con menor esfuerzo la información procedente de un texto fuente adecuándose a la situación comunicativa. El presente estudio compara los resultados obtenidos por un grupo CLIL y otro grupo de aprendices de una L2 a través de un enfoque tradicional en un ejercicio de mediación textual en clase de alemán como lengua extranjera (DaF). Se evidencia un mejor rendimiento de los aprendices bajo enfoque CLIL.

Palabras clave: CLIL, mediación, MCER, situación comunicativa

German as a foreign language and CLIL: Experimental analysis on the written mediation of instructional texts.

ABSTRACT: CLIL (*Content Language Integrated Learning*) is an approach in which an L2 is used as the language of instruction for the transmission of content. Both in content and foreign language learning, the approach has proven to be effective in comparison to traditional approaches. Numerous empirical investigations show a better development of oral and written communicative competence, as well as improved semantic processing. However, mediation competence has hardly formed the object of investigations. The present study is a contribution to the neglected field of textual mediation, an area which according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) consists of helping an addressee process information from a source text with less effort by adapting it to the communicative situation. The present study provides a comparison of the results obtained by a group in which the CLIL approach has been used and another group of L2 learners taught in a traditional approach in a textual mediation exercise in a German as a Foreign Language class (DaF), revealing a better performance of the learners in the CLIL setting.

Key words: CLIL, mediation, CEFR, communicative situation

¹ La primera autora ha diseñado el estudio y redactado la principal parte del artículo.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. CLIL

El enfoque CLIL (*Content Language Integrated Learning*) o AICLE por sus siglas en español (Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenidos) supone el empleo de una lengua extranjera para impartir contenidos de diferentes materias, lo cual redundaría en un proceso de aprendizaje más eficiente (Marsh & Frigols Martín, 2012). Desde principios de los 90, constituye una de las principales herramientas de las instituciones de la Unión Europea para implementar sus políticas lingüísticas enfocadas a la formación de ciudadanos plurilingües (Dalton-Puffer, 2008; Dalton-Puffer et al., 2010). Una de las principales características que se adscriben al enfoque CLIL y a las que se debe su éxito es la naturalidad que promueve en sus escenarios de aprendizaje (Marsh & Langé, 2000:3), el/la aprendiz recibe instrucción en L2 y tiene la oportunidad de emplear la lengua como herramienta de comunicación en contextos cotidianos, en otras palabras, accede a experiencias de aprendizaje significativo. Al mantener un doble foco sobre el desarrollo de la competencia lingüística y la adquisición de contenidos académicos, el aprendiz consigue desviar su atención hacia el tema estudiado, de esta forma, es consciente de su habilidad para comunicar a pesar de sus limitaciones gramaticales, léxicas o fonéticas (Lasagabaster & Sierra, 2009). En definitiva, el CLIL es un modelo de enseñanza que promueve cuatro áreas en el desarrollo del aprendiz: cultura, contenido, cognición y comunicación (ZydatiB, 2007).

Así pues, son numerosas las investigaciones que demuestran que el enfoque CLIL tiene efectos positivos en el aprendizaje, tanto de contenidos académicos, como lingüísticos (Dalton-Puffer, 2008:4). En cuanto a la asimilación de contenidos, se ha demostrado que algunos grupos CLIL superan en su proceso de aprendizaje a grupos instruidos en L1 (Van de Craen et al., 2007). A los primeros se les atribuye una mayor resiliencia en la resolución de problemas, lo cual redundaría a largo plazo en un procesamiento semántico más preciso y una mejor comprensión de la materia estudiada (Bonnet, 2004; Heine, 2010).

En el plano lingüístico, se reflejan las ventajas a todos los niveles si se comparan grupos de trabajo CLIL con aprendientes de enfoques más tradicionales (*mainstream*): los estudiantes CLIL son evidencia de mayor riqueza léxica y variedad de registros (Jiménez Catalán et al., 2006; Jiménez Catalán & Ruiz de Zarobe 2009; Jiménez Catalán & Agustín Llach, 2017), por lo que su recurrencia a la L1 (en forma de calcos lingüísticos, préstamos o invenciones léxicas) durante la comunicación oral o escrita también es menor. Algunos aspectos morfosintácticos también parecen emplearse con una mejor automatización y mayor rigurosidad, al tiempo que aumenta la complejidad sintáctica de las oraciones (Martínez Adrián & Gutierrez Mangado 2009; Villarreal & García Mayo 2009). En general, los avances más significativos se reflejan en las competencias receptivas (lectura y escucha) en comparación con las productivas (Jiménez Catalán et al., 2006; Ruiz de Zarobe 2007) debido a una mayor exposición a la lengua meta. No obstante, siendo el CLIL un enfoque eminentemente comunicativo, las investigaciones abogan también por una mayor fluidez y creatividad en la composición del contenido (Sylvén, 2006; Dalton-Puffer et al., 2009). Por último, la producción escrita también se ha visto beneficiada por los programas CLIL. Una mayor competencia pragmática de aprendices CLIL hace que capten mejor la intención comunicativa que deben expresar y cumplan de forma más adecuada con los objetivos de

las tareas escritas. Sin embargo, en el uso de recursos asociados a la gramática del texto para garantizar la coherencia y cohesión todavía no se han logrado evidenciar diferencias (Jexenflicker & Dalton-Puffer, 2010; Järvinen, 2010).

El presente trabajo también compara los diferentes resultados obtenidos por un grupo de aprendices DaF que recibieron instrucción CLIL durante su último semestre de formación y por un grupo paralelo que siguió con un enfoque tradicional (no CLIL). Para efectos de la comparación, se implementó en el aula una actividad de mediación textual (North & Piccardo, 2016:28-29).

1.2. Mediación

Entre los análisis que comparan el rendimiento de aprendices inmersos en programas CLIL y no CLIL apenas se ha tenido presente todavía la mediación (Nadal & Thome, 2021), a pesar de que esta se presenta en el MCER como otra de las competencias comunicativas:

“the language user not concerned to express his/her own meanings, but simply to act as an intermediary between interlocutors who are unable to understand each other directly –normally (but not exclusively) speakers of different languages” (2001: 87-88).

El propósito comunicativo de un mediador es el de actuar como un intermediario para facilitar la comunicación a (o entre) terceros, ayudando a resolver conflictos que requieren una mejor comprensión de una fuente de información oral o escrita (Dendrinos, 2006:11), dicho de otro modo, el mediador monitorea la interacción y, de ser necesario, interviene para solventar una brecha comunicativa.

En la mediación se involucran, por tanto, también la comprensión, la producción y la interacción, sin embargo, no se trata únicamente de que el hablante exprese sus propios significados, ni de una construcción conjunta del discurso para llegar a un entendimiento mutuo. La mediación es, más bien, un vehículo para acceder a nuevos conceptos y permitir que otros también tengan acceso a ellos (Piccardo et al., 2019:21). Así, la mediación refuerza la condición del aprendiente de lenguas como sujeto plurilingüe y se convierte en una práctica que valora la presencia en el aula de una L1 (u otra lengua franca) (Piccardo, 2013; Muñoz-Basols, 2019), ya que todas las actividades propuestas por el MCER para la mediación textual y cultural contemplan la posibilidad interlingüística. Concretamente, la mediación textual persigue el propósito de traspasar el contenido de un texto a un destinatario que tiene problemas de comprensión por barreras lingüísticas, culturales o conceptuales (Consejo de Europa, 2018:106).

Una de las actividades que propone el MCER para la práctica y evaluación de este tipo de mediación es el procesamiento textual, cuyo objetivo está en transferir la información de un texto fuente (oral o escrito) a otro destinatario de forma condensada y, sobre todo, adaptada al nuevo contexto comunicativo (North & Piccardo, 2016:28). Tras una lectura en detalle, el mediador recoge las ideas, hechos o argumentos principales del original y crea a partir de ellos un nuevo texto, para lo cual se puede valer de las siguientes estrategias: reducción informativa por condensación u omisión, ampliación informativa (desglose de secuencias complejas) y variación o reformulación (Consejo de Europa, 2018:126-127; Nadal

& Thome, en prensa). Estas estrategias tienen como fin la simplificación lingüística o adaptación del registro, además de conseguir establecer un buen anclaje entre la información del original y el trasfondo conceptual y cultural del que parte el nuevo destinatario. En suma, se trata de adecuar el producto de la mediación al nuevo propósito comunicativo (Nadal & Thome, en prensa). En esta escala el reto cognitivo aumenta por niveles en función del tipo de texto que funcione como original, presentando cada vez tópicos menos cotidianos y un vocabulario de menor frecuencia de uso (Consejo de Europa, 2018:110).

Teniendo en cuenta que el CLIL es un enfoque concebido para la transmisión de contenidos académicos y que fomenta la situación de aprendizaje significativo (Marsh & Frigols Martín, 2012), la mediación debería integrarse sistemáticamente en el aula de L2 y ser objeto de investigaciones empíricas, las cuales son todavía escasas (Sánchez Cuadrado, 2017; Nadal & Thome, 2021, en prensa) y explotan en primera instancia el potencial pedagógico de la traducción (González-Davies, 2017; Cerezo, 2017; Colina & Lafford, 2018). Sin embargo, las actividades de mediación constituyen una herramienta más que permite medir los aportes, tanto conceptuales como lingüísticos, de los programas CLIL para la enseñanza de lenguas. A continuación, se presenta un análisis comparativo con base en una actividad de procesamiento textual escrito.

2. METODOLOGÍA E HIPÓTESIS

Muestra

La muestra del experimento se compone de 39 estudiantes de alemán del programa de Lenguas Modernas de una Universidad colombiana. Todos los aprendientes se hallaban cursando su cuarto nivel de formación, el cual debe culminar con un B1.1 según el MCER. 22 de los estudiantes recibieron instrucción CLIL durante este último semestre y los 17 restantes siguieron bajo el mismo enfoque tradicional de los tres niveles anteriores, aunque con temas de gramática y vocabulario equiparables a los del otro grupo. Se trata, además, de una muestra mixta de alumnos y alumnas (en proporciones similares) comprendidos en una edad de entre 18 y 21 años. En el momento de la prueba habían superado una formación de DaF de 270 horas y estaban cursando su cuarto nivel con una carga lectiva de 90 horas adicionales (la formación completa para esta lengua consta de 5 niveles)².

Por tanto, veintidós de los ejercicios de mediación analizados proceden de aprendices CLIL y diecisiete del grupo no CLIL. Una de las unidades temáticas del curso se relaciona con la adquisición de competencias digitales. Mientras que el grupo no CLIL trabajaba el tema principalmente a partir de un capítulo de su libro de texto habitual (*DaF im Unternehmen*, Klett Sprachen), para el grupo CLIL se preparó un módulo en el que los aprendices iban familiarizándose con funciones específicas de aplicaciones de Microsoft Office.

Actividad de mediación

Para la actividad de mediación textual, los alumnos y alumnas recibieron como fuente informativa un texto instructivo extraído de la página oficial de soporte de Microsoft *Erste-*

² Los docentes de la asignatura presentan un certificado oficial de nivel C2 de alemán (MCER), que acredita su competencia lingüística, y tienen una formación como traductores, por lo que dominan usos de la L2 con fines específicos, variedad de géneros académicos y el trabajo terminológico en diferentes ámbitos temáticos.

*llen und Drucken oder Speichern eines Umschlags*³, que explica la función de crear, guardar e imprimir sobres en Word. El texto original se adaptó a la competencia lingüística de los aprendices aportándoles un glosario de 9 palabras (con texto e imagen) y simplificando la sintaxis de tres oraciones (andamiaje o *scaffolding* en la creación de materiales CLIL, Bently, 2010). Los informantes de la muestra habían realizado previamente dos ejercicios basados en este mismo texto, rellenando huecos con artículos declinados y ordenando la secuencia de instrucciones que se les presentaba de forma desordenada (Nadal & Thome, 2021). Una vez cumplidas ambas tareas, el cometido de los alumnos y alumnas era realizar una actividad de procesamiento textual por escrito (*processing text in writing*, Consejo de Europa, 2018:110). Mientras que para los aprendices del grupo no CLIL la tarea era una actividad que complementaba el tema *Digitale Kompetenzen in der Arbeitswelt* [Competencias digitales en el mundo laboral] presentado en su libro de clase, para los aprendices CLIL la misma actividad constituía una de las sesiones de trabajo integrada en un módulo compuesto por 10 unidades didácticas en torno al tema *Word-Funktionen für das wissenschaftliche Arbeiten* [Funciones de Word para la presentación de trabajos académicos]. En el contexto CLIL, el propósito de la actividad era familiarizarse con el uso de la aplicación de Word utilizando la interfaz en alemán, este constituía un paso previo a una sesión planeada al final del módulo, en la que los aprendices recibían una capacitación sobre funciones específicas de Word para la elaboración de monografías y trabajos de investigación (pestaña referencias). En la actividad de procesamiento textual, los integrantes de ambos grupos debían entregar por escrito una versión resumida en 5 pasos (lista de guiones) de las instrucciones, de forma que los practicantes de una oficina pudieran conocer el proceso con mayor facilidad.

Variables dependientes

Al tratarse de un ejercicio de producción escrita, para la corrección se aplicaron los cuatro criterios utilizados en la certificación oficial del nivel B1 (*Zertifikat B1*, Goethe Institut): cumplimiento de los objetivos de la tarea (*Erfüllung*), organización textual (*Kohärenz*), vocabulario (*Wortschatz*) y gramática (*Strukturen*). En general, cualquier modelo de corrección en expresión escrita apunta a la valoración de tres aspectos: la competencia lingüística del aprendiente (dispone de recursos suficientes para codificar su contenido), su competencia textual (los textos son coherentes en la presentación del tema y sus partes están relacionadas de forma lógica) y su competencia pragmática (el uso de la lengua es adecuado al contexto y el escrito cumple la función comunicativa requerida) (Calsamiglia & Tusón, 1999).

En el primer criterio, *cumplimiento de los objetivos de la tarea*, se tuvo en cuenta que la información integrada por el/la aprendiz fuera relevante y el texto fuera adecuado en términos de longitud, formato y registro (Jexenflicker & Dalton-Puffer, 2010:174). En este ejercicio, en particular, se estableció previamente una lista de 5 pasos que se consideran principales en la secuencia instructiva y que, por tanto, debían estar presentes en la mediación de todos los aprendices para considerar su relevancia: 1. Localización de la pestaña para la creación de sobres y las opciones de cambio a las que se accede; 2. Inserción de direcciones del remitente y el destinatario; 3. Opción de franqueo electrónico; 4. Opción de guardar; 5. Opción de

³ Microsoft Support, *Erstellen, Speichern oder Drucken eines Umschlags*. Recuperado de <https://support.microsoft.com/de-de/office/erstellen-und-drucken-eines-einzelnen-umschlags-b766aa84-5b97-4f63-b03f-451d2fb3640f>

imprimir. A su vez, otras informaciones fueron clasificadas como secundarias, puesto que el ejercicio exigía la condensación, se trata de la opción de omitir una dirección del remitente ya guardada y las opciones para formatear el texto de las direcciones, estas opciones no debían incluirse los escritos de los estudiantes para no exceder la densidad informativa. En lo que respecta a la adecuación lingüística, era necesario mantener el uso de la tercera persona de cortesía, *Sie ,usted'*, y evitar valoraciones subjetivas (*es imprescindible, no olvide por favor*, etc.), manteniendo un registro neutro y formal propio de un texto instructivo (Calsamiglia & Tusón, 1999:174 y 325). Por último, se marcaron como inadecuación los casos en los que el/la aprendiz copiaba el texto original (pues una mediación requiere de la variación o paráfrasis con el fin de adaptar la lengua, Nadal & Thome en prensa). Este criterio sirvió como filtro para descartar producciones no evaluables, especialmente en los casos en los que el/la aprendiz solo extrajo oraciones copiadas del texto fuente o en los que la longitud se desviaba en exceso de la media (p. ej. un escrito de 14 palabras).

En cuanto a un formato adecuado para cumplir con el segundo criterio de la *organización textual*, se esperaba la presentación de los pasos divididos en una lista de 5 guiones (marcados o numerados). Entre estos 5 guiones o párrafos la información debe secuenciarse de forma lógica para ser coherente (Jexenflicker & Dalton-Puffer, 2010:174), no se parte de un único orden posible, pero un párrafo que, por ejemplo, combine la instrucción de insertar la dirección con la del franqueo electrónico se marcaría como error de coherencia. En cuanto al correcto uso de marcas de cohesión, el tipo de texto instructivo permitía únicamente el uso de estructuradores de la información, otros tipos de conexión (como conectores argumentativos) se considerarán inadecuados. Por lo demás, se comprueba la inclusión adecuada de proformas, elisiones y los recursos de mantenimiento léxico (Calsamiglia & Tusón, 1999:230-245).

Por último, la valoración de gramática y vocabulario se enfoca a baremar la competencia lingüística del aprendiente. El criterio de la *gramática* implica la correcta construcción de estructuras oracionales en cuanto al orden de las palabras (sintaxis), la conjugación de tiempos verbales o el uso de artículos y preposiciones (Jexenflicker & Dalton-Puffer, 2010:175). La complejidad en la construcción oracional, valorada sobre todo por la presencia de cláusulas subordinadas (Calsamiglia & Tusón, 1999:92-94), también es un indicador de la competencia lingüística del aprendiente, por este motivo, como dato adicional (independiente de la corrección gramatical) se estableció un recuento de las cláusulas subordinadas empleadas en los ejercicios⁴. Por otra parte, el criterio del vocabulario supone la selección adecuada del léxico, tanto por el concepto representado como por las combinatorias permitidas (colocaciones o fraseología, Calsamiglia & Tusón, 1999:94).

Todas las mediaciones recibieron una puntuación del 0 al 5 en cada uno de los cuatro criterios de evaluación para obtener posteriormente los promedios. En aras de la uniformidad, todo error implicaba el descuento de un punto en la escala (ver apéndice 1, datos brutos).

Hipótesis

El propósito del análisis es comprobar si el aprendizaje de los alumnos y alumnas DaF bajo los distintos tipos de instrucción (CLIL vs no CLIL) refleja la diferente calidad de

⁴ La utilización de un mayor número de cláusulas subordinadas en la construcción de una oración se toma en Lorenzo & Rodríguez (2014) como un indicador de la complejidad sintáctica en la producción escrita. No obstante, somos conscientes de que no es el único factor que mide dicha complejidad.

sus mediaciones escritas. Teniendo en cuenta estudios anteriores que valoran la producción textual escrita (Ruiz de Zarobe, 2010; Jexenflcker & Dalton-Puffer, 2010; Järvinen 2010) y la mediación textual oral (Nadal & Thome, en prensa), partimos de una única hipótesis general: los aprendices CLIL recibirán puntuaciones significativamente más altas en todos los criterios frente a los aprendices no CLIL. Esto se justifica por el hábito de los estudiantes CLIL a realizar un esfuerzo cognitivo mayor en el procesamiento de contenidos académicos transmitidos en L2 y por la situación de aprendizaje significativo que suponen los módulos de formación CLIL, la cual lleva a los aprendices a un proceso más eficaz de adquisición (Marsh & Frigols Martín, 2012)⁵.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En primer lugar, en cuanto a la longitud promedio registrada para ambos grupos experimentales no se observa una diferencia acentuada:

Tabla 1. *Longitud media en palabras*

NÚMERO DE PALABRAS	PROMEDIO DEL NÚMERO DE PALABRAS	MEDIANA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	SIGNIFICACIÓN ESTADÍSTICA
CLIL	98,27	95,5	37,49	p > 0,05
No CLIL	95,70	93	38,43	

Este dato apunta a una adecuación en términos generales de las mediaciones proporcionadas por los dos grupos de aprendices. En la primera categoría de errores pragmáticos por cumplimiento de los objetivos, se observa una diferencia considerable entre los grupos comparados (tabla 2):

Tabla 2. *Puntuación según criterio pragmático (cumplimiento de objetivos)*

CRITERIO PRAGMÁTICO	PUNTUACIÓN MEDIA (TRAS DEDUCIR LOS ERRORES)	MEDIANA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	SIGNIFICACIÓN ESTADÍSTICA
CLIL	2,36	2	1,25	p = 0.016
No CLIL	1,41	1	1,41	

⁵ La significatividad estadística en la comparación de variables se efectuó a partir de la prueba no paramétrica U-Mann-Whitney, se trata de determinar si una variable de interés de dos poblaciones independientes presenta diferencias significativas (no debidas al azar y atribuibles a la variable estudiada), esta prueba está basada en las medianas, ya que los datos no presentan una distribución normal (Herrera-Soler et al., 2011). Todas las pruebas se realizaron bajo la hipótesis de partida presentada como H1: puntajes CLIL > puntajes no CLIL. No se consideran estadísticamente significativos los resultados superiores a 0,05.

Aunque los dos promedios están por debajo de lo que sería la nota media de la escala (2,5), los estudiantes CLIL parecen adecuar mejor sus mediaciones a los objetivos propuestos. Un tipo de error dentro de esta categoría se da al haber omitido instrucciones consideradas de rango primario para completar el proceso (1) o, por el contrario, al haber insertado instrucciones poco relevantes (2). Una de las instrucciones más omitidas es la relacionada con el franqueo electrónico (1). Este es un paso en el proceso que no puede dejar de explicarse en la mediación, puesto que la mayoría de empresas recurren a la opción de franqueo electrónico para el envío de correspondencia.

1) *Aktivieren Sie das Kontrollkästchen Elektronisches Porto hinzufügen, wenn Sie diese Option haben* (CLIL, 2)⁶. Marque la casilla franqueo electrónico si dispone de esa opción.

2) *Wenn Sie den Text formatieren möchten, markieren Sie ihn, klicken Sie mit der rechten Maustaste und klicken Sie dann im Menü auf Schriftart* (CLIL, 4).

Si quiere formatear el texto, márkelo, haga click con el botón derecho del ratón y pulse en el menú Fuente.

En cambio, la instrucción de formatear el texto (2) es innecesaria por tratarse de una acción que por defecto conocen los usuarios, por lo tanto, es pertinente omitirla en la mediación. Entre los aprendices CLIL, un 54,54% cometieron errores pragmáticos de esta índole, entre los no CLIL la proporción llega a un 64,7%. Aquí demuestra el/la aprendiz un mejor procesamiento del contenido temático, por lo que tiene la capacidad de discernir entre información de primer y segundo orden. Otro tipo de error relacionado con el procesamiento de contenidos se encuentra en la inserción en el texto de llegada de instrucciones inexistentes en el original, este es un error que afectó exclusivamente a los aprendices no CLIL (registrado en más de la mitad de los trabajos):

3) *Wählen Sie die Umschlaggröße, Sie können den Abmaß auswählen*. Escoja el tamaño del sobre. (No CLIL, 12)

Por ejemplo, la instrucción sobre el tamaño del sobre (3) no está contenida en los materiales adaptados que recibieron los aprendices, lo cual evidencia que el/la aprendiz integró sus propias inferencias y suposiciones o se basó en otro texto fuente.

El resto de errores examinados dentro de este criterio se enfocan más a la inadecuación en el uso lingüístico para la presentación de la información. Uno de los principales problemas entre los aprendices CLIL son los errores por copia del original en expresiones específicas. En un 50% de los trabajos CLIL se observa esta falta, mientras que en la contraparte el porcentaje se reduce a un 23%⁷.

⁶ Detrás de cada ejemplo se indica entre paréntesis si fue extraído del grupo CLIL o no CLIL y de cuál de los escritos procede concretamente (la numeración se corresponde con los datos brutos, apéndice 1).

⁷ La copia del original se produce únicamente en expresiones concretas como las presentadas en los ejemplos. Al no tratarse de una copia generalizada de pasajes más amplios, los ejercicios siguen considerándose válidos para el análisis. A pesar de que este demuestre ser un punto débil del grupo CLIL, no anula el hecho de que los estudiantes CLIL hayan obtenido puntuaciones más altas en el criterio de cumplimiento de objetivos, ya que su selección de contenidos, en general, resulta más adecuada.

- 4) *Sie können den Briefumschlag zur späteren Wiederverwendung aufbewahren.* Puede guardar el sobre para reutilizarlo en otro momento (CLIL, 18)

- 5) *Verwenden Sie die vorkonfigurierte Absenderadresse* (CLIL, 5) Escriba la dirección de remite o use la que preconfiguró⁸

Estas dos expresiones, “zur späteren Wiederverwendung” y “vorkonfigurierte Absenderadresse”, son las que a menudo se han transferido sin cambios desde el original, de forma que se anula la función mediadora. Se trata de expresiones de un registro elevado, desacordes con la interlengua que utilizaría un estudiante de A2-B1 para comunicar, por tanto, la ausencia de reformulación para buscar la simplificación a través de la adaptación del registro va en contra de la naturaleza de la mediación (“creat bridges and help to construct or convey meaning”, Consejo de Europa, 2018:103).

El siguiente tipo de error pragmático se ha registrado únicamente entre el grupo de aprendices no CLIL, se trata de un error extralingüístico al no codificar correctamente mediante el léxico el referente en la realidad, por ejemplo: según la primera instrucción del proceso, en la interfaz de Word, el usuario debe ir a buscar la pestaña Correspondencia y después el campo crear sobres (de: *Registerkarte Sendungen > Erstellen > Briefumschläge*), si en lugar de ello, el/la aprendiz comienza su indicación como *Im Abschnitt Informationen klicken Sie auf...* (es: En el apartado de Información haga click en...), no resulta posible ubicar al usuario a quien se dirige la instrucción. Tales errores léxico-pragmáticos constituyen una dificultad central por la cual la mediación deja de cumplir su función.

Los siguientes ejemplos (6) y (7) representan una inadecuación pragmática al haber introducido expresiones modalizadoras a través de las cuales se manifiesta el autor de la mediación sobre su propio enunciado (Calsamiglia & Tusón, 1999:174), sin embargo, esta no es convención en los textos instructivos caracterizados por un alto grado de objetividad:

- 6) *Danach ist es sehr wichtig, dass Sie das Kontrollkästchen **elektronisches Porto hinzufügen** aktivieren.*

Después es muy importante que active la casilla añadir franqueo electrónico. (CLIL, 11)

- 7) *Aktivieren Sie das Kontrollkästchen Elektronisches Porto hinzufügen, vergessen Sie es nicht.* Active la casilla añadir franqueo electrónico, no lo olvide. (CLIL, 19)

El análisis de errores pragmáticos muestra hasta el momento que los aprendices bajo la instrucción de aprendizaje CLIL son capaces de cumplir con mayor precisión con las exigencias de una mediación (Dalton-Puffer, 2011:187). Los errores pragmáticos que perjudican en mayor medida el cometido de la mediación, los léxico-pragmáticos por la incorrecta codificación del referente extralingüístico y la inserción de instrucciones no contenidas en el original (no justificadas en un ejercicio que requiere la condensación) se concentran en el grupo experimental no CLIL.

⁸ Traducción oficial Microsoft Support “Crear e imprimir o guardar un sobre” <https://support.microsoft.com/es-es/office/crear-e-imprimir-un-único-sobre-b766aa84-5b97-4f63-b03f-451d2fb3640f>

En el siguiente criterio de evaluación se analiza la organización textual en función de errores que afectan a la coherencia y la cohesión. La diferencia en los baremos promedio de ambos grupos es significativa.

Tabla 3. Puntuación según criterio de organización textual. Coherencia y cohesión

CRITERIO TEXTUAL	PUNTUACIÓN MEDIA (TRAS DEDUCIR LOS ERRORES)	Mediana	Desviación estándar	significación estadística
CLIL	2,90	3	1,34	p = 0.0012
No CLIL	1,41	1	1,58	

La coherencia local de las mediaciones se vio afectada por una secuencia ilógica de instrucciones contiguas que deriva en una dificultad de comprensión, es decir, la instrucción no parece encajar respecto de los segmentos presentados anterior o posteriormente. En el caso de los estudiantes CLIL, se registra este tipo de error en un 27% de los casos, para los no CLIL, la proporción asciende a un 64%.

9) *Zweitens klicken Sie auf die Empfängeradresse. Geben Sie in dieses Feld die Postanschrift ein.*

En segundo lugar, haga click en la dirección del destinatario. Introduzca en este campo la dirección (CLIL, 9)

La primera mitad de la instrucción que la estudiante aporta en este párrafo (9) “haga click en la dirección del destinatario” puede considerarse innecesaria y difícil de conectar respecto de la siguiente instrucción “Introduzca en este campo la dirección”. La coherencia se hubiera hecho tangible combinando ambas informaciones en una sola instrucción: “Introduzca la dirección del destinatario en este campo”. Otro tipo de errores en la ordenación de la secuencia afectan la coherencia del texto de forma más global, el 52% de los aprendices no CLIL han presentado este problema, mientras que entre el grupo CLIL solamente se registra el error en un 24% de los casos. Un ejemplo de este tipo de error se da cuando el aprendiente aporta antes la instrucción de cambio de formato textual, sin haber indicado previamente que debe insertarse el texto de la dirección (sin nombrar primero el referente del texto, no hay nada que formatear).

La mayor presencia de errores de coherencia puede interpretarse como indicio de un peor procesamiento de los contenidos por parte de los alumnos y alumnas no CLIL al estar menos acostumbrados al trabajo con materiales reales en L2, su comprensión lectora puede ser menos eficaz (Bonnet, 2004).

Entre los errores de cohesión, se cuentan también omisiones, repetición de estructuras por la falta de elisión y marcas de conexión textual empleadas erróneamente. Entre los aprendientes del enfoque tradicional destacan una mayor frecuencia en los errores de omisión (10):

10) *Erstens klicken Sie auf dieser Registerkarte.*

Primero haga click en esta pestaña. (No CLIL, 8)

- 11) *Erstens klicken Sie auf die Registerkarte **Sendungen** und dann klicken Sie in der Gruppe **Erstellen auf Umschläge**.*

Primero haga click en la pestaña **Correspondencia** y, posteriormente, haga click en **Crear y Sobres**. (CLIL, 4)

En (10) se emplea el artículo demostrativo *esta* en el sintagma *esta pestaña* y se omite el nombre de la etiqueta que recibe la pestaña en la interfaz del programa (“correspondencias”). Resulta inadecuado este uso de un elemento deíctico, pues tratándose de la primera instrucción y sin tener acceso a una imagen, no se ubica el referente. El ejemplo (11) muestra la necesidad de elidir la repetición del sujeto y el verbo que se repiten en la segunda cláusula (este tipo de inadecuaciones textuales muestran una frecuencia de aparición considerablemente mayor entre los aprendices CLIL).

Finalmente, los errores de conexión se registran en un mayor porcentaje para el enfoque tradicional (35% vs 13% para CIL).

- 12) *Sie können eine Adresse speichern, ohne sie im aktuellen Umschlag zu lassen. Aktivieren Sie [dafür] das Kontrollkästchen **Weglassen**.*

Puede guardar la dirección sin insertarla en el sobre actual. Active [para ello] la casilla de **omitir**. (No CLIL, 10)

- 13) *Suchen Sie die vorkonfigurierte Absenderadresse, sondern [oder] wenn sie keine Empfängeradresse haben oder geben Sie sie ein.*

Busque la dirección preconfigurada, sino [o] si no tiene una, introdúzcala. (No CLIL, 13)

En el ejemplo (12), el error se da por la ausencia de alguna unidad que explicita la relación entre ambos segmentos discursivos (como el indicado entre corchetes), de forma que la comprensión implicaría un menor esfuerzo. En (13), en cambio, el error está en la conjunción utilizada.

Las investigaciones previas enfocadas a analizar las ventajas del enfoque CLIL en el desempeño de los estudiantes todavía no aportan datos definitivos en cuestiones de coherencia y cohesión (Jexenflicker & Dalton-Puffer 2010; Järvinen 2010), pues se ha demostrado que la instrucción CLIL ha tenido una influencia tanto positiva como negativa, lo cual se atribuye a las diferentes prácticas docentes empleadas (Nikula & Mård-Miettinen, 2014:11). Los datos actuales se decantan claramente hacia un mejor desempeño de aquellos aprendices inmersos en una instrucción CLIL, lo cual resulta plausible si se tiene presente el mejor procesamiento conceptual que se observa en los grupos de formación CLIL y sus habilidades lingüísticas más desarrolladas al estudiar su L2 en contextos de mayor naturalidad (Marsh & Langé, 2000).

El tercer criterio de evaluación tuvo en cuenta los errores de gramática (tabla 4):

Tabla 4. Puntuación según criterio lingüístico de gramática

CRITERIO LINGÜÍSTICO	PUNTUACIÓN MEDIA (DESPUÉS DE DEDUCIR LOS ERRORES)	MEDIANA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	SIGNIFICACIÓN ESTADÍSTICA
CLIL	3	3	1,63	p > 0,05
No CLIL	2,76	3	1,60	

En esta categoría se cometen errores de sintaxis, de declinación, en el uso de prefijos verbales, de preposiciones y artículos. Además, los datos muestran reiteradamente una dificultad con la construcción de las subordinadas de finalidad.

Tabla 5. Distribución errores gramaticales

ERRORES SINTÁCTICOS	CLIL	No CLIL	EJEMPLO
SINTAXIS	31,81 %	41,17 %	<u>Danach hier</u> ist das Feld zum Schreiben [Danach ist hier das Feld] (CLIL, 8)
SUBORDINADAS FINALIDAD	22,72 %	11,76 %	<u>Für den Briefumschlag</u> [um den Briefumschlag zu erstellen] erstellen klicken Sie auf die Registerkarte Sendungen (CLIL, 9)
DECLINACIÓN	31,81 %	47,05 %	Wählen Sie das <u>elektronisches</u> Porto (No CLIL, 4)
PREPOSICIONES	22,72 %	29,41 %	Klicken Sie das <u>auf</u> Kontrollkästchen Weglassen (No CLIL, 11)
ARTÍCULOS	4,5 %	5,8 %	Zuerst müssen Sie auf die Registerkarte Sendungen und dann auf <u>die</u> Umschläge klicken. (CLIL, 8)
PREFIJOS VERBALES	4,5 %	23,53 %	<u>Einfügen</u> Sie die Absenderadresse [Fügen Sie die Absenderadresse ein] (CLIL, 18)

En concordancia con investigaciones anteriores (Martínez Adrián & Gutierrez Mangado 2009; Villarreal & García Mayo 2009), los resultados de la producción textual en cuanto a la corrección sintáctica reflejan una mejor aplicación de los recursos lingüísticos en el grupo de instrucción CLIL, sin embargo, se observa un efecto pequeño y la estadística no confirma una diferencia significativa. Esto puede deberse a que en el presente estudio ambos grupos parten de un mismo nivel de DaF (por horas de exposición a la L2).

Por otra parte, la complejidad sintáctica de las oraciones es solo ligeramente mayor en el grupo CLIL según se refleja en la presencia de cláusulas subordinadas frente al total de oraciones empleadas en la producción textual (tabla 6). No obstante, aquí tampoco se ha constatado una diferencia significativa.

Tabla 6. Complejidad sintáctica - cláusulas subordinadas

SINTAXIS	MEDIA ORACIONES	MEDIANA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	SIGNIFICACIÓN ESTADÍSTICA	MEDIA SUBORDINADAS	MEDIANA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	SIGNIFICACIÓN ESTADÍSTICA
CLIL	6,54	6	1,84	p > 0,05	2,13	2	1,78	p > 0,05
No CLIL	5,82	5	1,01		2	2	1,73	

A excepción de cuatro ejemplos de subordinada temporal (*nachdem*) y dos ejemplos de subordinada de finalidad (*um...zu*), en la mayoría de casos se trata de subordinadas condicionales (*wenn*). En cualquier caso, un tipo de texto instructivo que busca la condensación y la presentación esquemática de la información no requiere necesariamente la presencia de subordinadas y nexos oracionales.

Por último, se detallan los errores lingüísticos de tipo léxico. Para este último criterio, se han alcanzado los mayores puntajes para los dos grupos experimentales y, al igual que en las categorías anteriores, los aprendices CLIL presentan un mayor dominio léxico (tabla 7).

Tabla 7. Puntuación según criterio lingüístico de léxico

CRITERIO LINGÜÍSTICO	PUNTUACIÓN MEDIA (DESPUÉS DE DEDUCIR LOS ERRORES)	MEDIANA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	SIGNIFICACIÓN ESTADÍSTICA
CLIL	4,09	43	1,23	p = 0.013
No CLIL	3,41	41	1,06	

En el plano léxico se encuentran errores por desconocimiento del género de las palabras, por combinaciones sintagmáticas erróneas o palabras inadecuadas al contexto (Calsamiglia & Tusón, 1999:94):

14) *Klicken Sie auf Erstellen gefolgt vom [und dann auf] Umschlagen*

Pinche en crear y después sobres (no CLIL, 5).

Gefolg vom (es. seguido de) no es la opción léxica correcta y debería sustituirse por la expresión entre corchetes (es. y después). Son numerosas las investigaciones empíricas que demuestran en aprendices CLIL una mayor riqueza léxica y variedad de registros (Jiménez Catalán et al., 2006; Jiménez Catalán & Ruiz de Zarobe, 2009), la presente investigación se suma a las anteriores al evidenciar una selección léxica más acertada. El análisis parece mostrar de forma generalizada un mejor desempeño en las competencias de comprensión y producción por parte de aquellos aprendientes que, durante su cuarto semestre DaF, recibieron una instrucción CLIL, siendo el criterio de la gramática el único que no arroja diferencias estadísticamente significativas.

5. CONCLUSIONES

La presente investigación recurre a un ejercicio de mediación textual para establecer la eficacia del enfoque de aprendizaje de lenguas CLIL. El objetivo de este tipo de mediación es transferir la información de un texto fuente, específicamente en la escala de procesamiento textual la transmisión informativa se basa en la condensación (Consejo de Europa, 2018:110). Se trata, por tanto, de una actividad y estrategia de aprendizaje en la que el/la aprendiz pone en práctica sus habilidades tanto de comprensión como de producción.

El aprendizaje integrado de lengua y contenidos ha demostrado ser un enfoque eficaz en la enseñanza de lenguas por permitirle al aprendiz situaciones significativas de aprendizaje que desvían su atención hacia otro objeto de estudio, el contenido académico, de forma que su motivación aumenta y se centran en menor medida en los errores que puedan cometer en su L2 (Lasagabaster & Sierra, 2009). Diversas investigaciones empíricas confirman que este tipo de instrucción lleva a los aprendices a obtener mejores resultados en comparación con grupos que aprenden la lengua bajo un enfoque tradicional, tanto para las competencias receptivas como para las productivas (Jiménez Catalán, Ruiz de Zarobe & Cenoz, 2006; Ruiz de Zarobe 2007), de la misma manera, en el ejercicio de mediación realizado por los dos grupos de la muestra se han obtenido mejores calificaciones para los aprendices CLIL en los cuatro criterios de evaluación (pragmático, textual, gramatical y léxico). Únicamente en el caso del criterio gramatical no se halla una diferencia estadísticamente significativa.

En definitiva, es posible afirmar que a través de la mediación textual se confirma una mejora a nivel de comprensión (Jiménez Catalán et al., 2006; Ruiz de Zarobe, 2007) y expresión (Sylvén 2006; Dalton-Puffer et al. 2009). No obstante, las investigaciones empíricas sobre la competencia de la mediación son todavía escasas (Sánchez Cuadrado, 2017; Nadal & Thome 2021, en prensa) y se enfocan en primera instancia al potencial pedagógico de la traducción para las clases de L2 (González-Davies, 2017; Cerezo, 2017; Colina & Lafford, 2018). Sin embargo, la mediación resulta una práctica especialmente adecuada para probar el avance y las ventajas que puede suponer la aplicación de módulos de aprendizaje CLIL, tanto por su principal cometido en facilitar el procesamiento de contenido académico, como por la combinación que supone en competencias receptivas y productivas. Los datos aquí analizados deben complementarse con estudios a gran escala y estudios longitudinales que supongan mayor tiempo de exposición al enfoque CLIL, además de probar su valía en contextos de inmersión.

Apéndice 1. Directorio de acceso a datos brutos: <https://heibox.uni-heidelberg.de/d/d62627f15b1d46faa3b7/>

6. REFERENCIAS

- Bonnet, A. (2004). *Chemie im bilingualen Unterricht- Kompetenzerwerb durch Interaktion*. Springer.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A., (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Cerezo, L. (2017) Always together or alone first? Effects of type of collaborative translation on Spanish L2 development. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 152-167. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1411678>.

- Colina, S. & Lafford, B. (2018). Translation in Spanish language teaching: the integration of a “fifth skill” in the second language curriculum. *Journal of Spanish Language Teaching* 4(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1407127>.
- Consejo de Europa, (2018). *Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*, [www.coe.int/lang-cefr], fecha de consulta: 19 de enero
- Consejo de Europa, (2001 [1996]). *Common European Framework of Reference for languages*. Cambridge University Press [<https://rm.coe.int/16802fc1bf>], fecha de consulta: 19 de enero de 2021.
- 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., Hüttner, J., Schindelegger, V., & Smit, U. (2009). Technology-geeks speak out: What students think about vocational CLIL. *International CLIL Research Journal*, 1(2), 17-26.
- Dalton-Puffer, Christiane. (2008). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. *Anglistische Forschungen* (pp. 139-157). University of Vienna.
- Dendrinós, B. (2006). Mediation in communication, language teaching and testing. *Journal of Applied Linguistics*, 22, 9-35.
- González-Davies, M. (2017). The use of translation in an integrated plurilingual approach to language learning: Teacher strategies and best practices. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 124-135. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1407168>.
- Heine, L. (2010). *Problem solving in a foreign language*. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110224467>
- Herrera-Soler, H., Martínez-Arias, R. & Amengual-Pizarro, M. *Estadística aplicada a la investigación lingüística*. EOS.
- Järvinen, H.-M. (2010). Language as a meaning making resource in learning and teaching content: Analyzing historical writing in content and language integrated learning. In C. Dalton-Puffer, T., Nikula, & U. Smit (Eds.), *Language use and language learning in CLIL classrooms* (pp. 145-168). John Benjamins Publishing Company.
- Jexenflicker, S. & Dalton-Puffer, C. (2010). The CLIL differential: comparing the writing of CLIL and non-CLIL students in higher colleges of technology. In C. Dalton-Puffer, T., Nikula, & U. Smit (Eds.), *Language use and language learning in CLIL classrooms* (pp. 169-190). John Benjamins Publishing Company.
- Jiménez Catalán, R. M., Ruiz de Zarobe, Y. & Cenoz, J. (2006). Vocabulary profiles of English foreign language learners in English as a subject and as a vehicular language. *Vienna English Working Papers (Special Issue)*.
- Jiménez Catalán, R. & Zarobe, Y. (2009). The receptive vocabulary of EFL learners in two instructional contexts: CLIL versus non-CLIL instruction. In Y. Ruiz de Zarobe & R. Jiménez Catalán (Ed.), *Content and Language Integrated Learning* (pp. 81-92). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691675-008>.
- Jiménez Catalán, R. M. & Agustín Llach, M. P. (2017). CLIL or time? Lexical profiles of CLIL and non-CLIL EFL learners. *System*, 66, 87-99. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.03.016>.
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2009). Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL research journal*, 1(2), 4-17.
- Lorenzo, F. & Rodríguez, L. (2014). Onset and expansion of L2 cognitive academic language proficiency in bilingual settings: CALP in CLIL. *System*, 47, 64-72. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.09.016>.

- Marsh, D. & Frigols Martín, M. J. (2012): Content and Language Integrated Learning. En C.A. Chapelle (Ed.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781405198431>.
- Marsh, D., & Langé, G. (2000). *Using languages to learn and learning to use languages: An introduction to content and language integrated learning for parents and young people*. University of Jyväskylä on behalf of TIE-CLIL.
- Martínez Adrián, M. & Gutiérrez Mangado, M. (2009). The acquisition of english syntax by CLIL learners in the Basque Country. In Y. Ruiz de Zarobe & R. Jiménez Catalán (Eds.), *Content and Language Integrated Learning* (pp. 176-196). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691675-013>.
- Muñoz-Basols, J. (2019). Going beyond the comfort zone: multilingualism, translation and mediation to foster plurilingual competence. *Language, Culture and Curriculum*, 32(3), 299-321. <https://doi.org/10.1080/07908318.2019.1661687>.
- Nadal, L. & Thome S. (2021). Mediación y aprendizaje de lenguas en contextos de no inmersión: un análisis experimental, *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 59(2), 111-132. <https://doi.org/10.29393/RLA59-13MALS20013>.
- Nadal, L. & Thome S. (en prensa): La mediación textual a partir de estrategias de reformulación: análisis comparativo entre CLIL y no-CLIL. *Revista Española de Lingüística Aplicada*.
- Nikula, T., & Mård-Miettinen, K. (2014). Language learning in immersion and CLIL classrooms. *Handbook of pragmatics*, 18, 1-26. <https://doi.org/10.1075/hop.18.lan10>.
- North, B., & Piccardo, E. (2016). Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR). *Language Teaching*, 49(3), 455-459. DOI: 10.1017/S0261444816000100
- Piccardo, E., North, B. and Goodier, T. (2019). Broadening the scope of language education: Mediation, plurilingualism, and collaborative learning: the CEFR companion volume, *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 15(1). <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1612>.
- Piccardo, E. (2013). Plurilingualism and curriculum design: Towards a synergic vision. *TESOL Quarterly*, 47(3), <https://doi.org/10.1002/tesq.110>.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2007). CLIL in a bilingual community: Similarities and differences with the learning of English as a foreign language. *Vienna English Working Papers (Special issue: Current research on CLIL 2)*
- Ruiz de Zarobe, Y. (2010). Written production and CLIL: An empirical study. In C. Dalton-Puffer, T. Nikula & U. Smit, (Eds.), *Language use and language learning in CLIL classrooms*. (pp. 191-212). John Benjamins Publishing Company.
- Ruiz de Zarobe, Y. & Jiménez Catalán, R.S. (Eds.) (2009): *Content and Language Integrated Learning evidence from research in Europe*. Multilingual Matters.
- Sánchez Cuadrado, A. (2017). Validación empírica del potencial pedagógico de la traducción: la atención a la forma en actividades colaborativas de traducción. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 136-151. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1408970>.
- Sylvén, L. K. (2006). How is extramural exposure to English among Swedish school students used in the CLIL classroom. *Current Research on CLIL*, 47.
- Van de Craen, Pierre, Mondt, K., Allain, L. & Gao, Y. (2007). Why and how CLIL works. An outline for a CLIL theory. *Vienna English Working Papers*, 16, 70-78.
- Zydatiñ, W. (2007): *Deutsch-englische Züge in Berlin (DEZIBEL)- Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien: Kontext, Kompetenzen, Konsequenzen*. Peter Lang.